

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES COMO EJES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Marínez
Pompillo Cusano**

DYKINSON EBOOK

Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación

**Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Martínez &
Pompilio Cusano**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-291-0

DOI: <https://doi.org/10.14679/4084>

Presentación.....	9
Estudio de las percepciones sobre arte contemporáneo feminista en la exposición Mulier, mulieris del Museo de la Universidad de Alicante.....	11
<i>Sofía Ángela Albero Verdú</i>	
Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas	21
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
Análisis de posiciones continuistas y rupturistas en el cine de la transición	34
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero</i>	
La educación ambiental desde la transdisciplinariedad en el contexto reglado. El diseño de proyectos a partir de la triangulación metodológica	46
<i>Antonio Barceló Aguilar</i>	
Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785].....	58
<i>Manuel Bermúdez Méndez</i>	
Movimientos sociales de los años 60 y 70: derechos civiles, feministas, estudiantiles, LGTBIQ+ y vida independiente	68
<i>Gorety Margarita Campos y Mercedes Yesenia Jaimes de Campos</i>	
Sesgos de edad y tecnología en la política mexicana.....	78
<i>Adriana Cantón</i>	
La construcción discursiva en estudiantes de educación superior a través del u-learning.....	87
<i>André Runée Contreras Roa</i>	
Arte y literatura: herramientas para la historia.....	98
<i>Blanca Domínguez Marcello</i>	
From Bishōjo Senshi to Pretty Guardian: the role of ELF in the term standardization of the Sailor Moon franchise	108
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Una mirada Europea a la participación de las mujeres en los campos STEM	120
<i>Eva Epelde y Nahia Idoiaga Mondragon</i>	
La despoblación en Extremadura: una perspectiva comparada entre los tiempos modernos y la actualidad.....	130
<i>Ana Belén Gallardo Broncano y Ana Isabel Horcajo Romo</i>	

Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano	143
<i>Jorge Omar García Escamilla y Mariona Graell Martín</i>	
Estrategias de trabajo colaborativo con alumnado de educación superior para el aprendizaje de las funciones ejecutivas.....	155
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
Las TIC en educación superior durante el siglo XXI: desafíos y oportunidades para la práctica docente	167
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
El lenguaje del sabor: estudio de su estructura léxico-semántica en español	178
<i>Joseph García Rodríguez</i>	
Key skills and their impact on Marketing students' satisfaction and loyalty: a comparative study in Spain and Turkey	190
<i>Elena González-Gascón y María D. De-Juan-Vigaray</i>	
Inteligencia artificial y emergencia climática: Desafíos y oportunidades.....	201
<i>César Augusto Gutiérrez Rodríguez</i>	
El Flos Sanctorum de Pedro de Ribadeneyra i la figura de Julià l'Apòstata	213
<i>Clarissa Maria Leone</i>	
Un análisis del trágico destino de la mujer en la novela Wu Kui de Jia Pingwa	222
<i>Wanruo Luo</i>	
Una mirada al desarrollo del estatus de las mujeres en China desde tres etapas históricas	230
<i>Wanruo Luo</i>	
La gestión de la innovación y el conocimiento a través de la resiliencia en las PYMES de Latinoamérica	239
<i>Gabriel Alejandro Bermeo Montalvo, Candy Abad Arévalo, Teresa Magal-Royo y Lourdes Canós-Darós</i>	
Improving usability in a federated Moodle ecosystem within a European University Alliance: the Transform4Europe case study.....	249
<i>Federica Mancini & Riccardo Fattorini</i>	
Toponímia i antroponímia en l'obra literària de Vicent Manuel Branxat	262
<i>Robert March Tortajada</i>	
Programas educativos bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria en España	271
<i>Andrea Jiménez Terol y Alonso Mateo Gómez</i>	

Evolución y transcendencia en Los fusilamientos de Goya.....	283
<i>Enrique Mena García</i>	
Tendencias en los estudios de desarrollo y territorio: análisis a partir de indicadores bibliométricos	294
<i>Nelson Leonardo Montoya Arévalo</i>	
Diseño de recursos didácticos universales para Educación Infantil mediante Aprendizaje-Servicio y tecnología en la formación inicial docente.....	303
<i>Francisca Moreno-Tallón y Sofía Villatoro Moral</i>	
Las docentes valencianas y su impulso a la renovación pedagógica en las aulas desde finales de los años 60 hasta la actualidad	315
<i>Beatriz Cercos-Chamorro y Cristina Navarro Robles</i>	
Explorando la inteligencia artificial como recurso innovador en la enseñanza del inglés.....	326
<i>Cristina Navas Romero</i>	
Iniciación al proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática	338
<i>Francisco Conejo-Arrabal, Nuria Nebot-Gómez de Salazar, Jorge Asencio-Juncal y Rubén Mora-Esteban</i>	
La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino	351
<i>Fernando Nicolás Flores</i>	
Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática	362
<i>Carmen Oliva Sanz</i>	
Estrategias de polarización y falacias lógicas en X análisis del discurso	374
<i>Itziar Pedroche-Santoveña y Roberto Feltrero-Oreja</i>	
Un análisis de la película Locura de Amor (1948) desde una doble perspectiva histórica.....	385
<i>Agustín J. Pérez Cipitria</i>	
Entre el miedo y la esperanza. Las emociones y las pasiones como legitimación en la guerra santa cristiana medieval.....	395
<i>Juan José Pizarroso Serrano</i>	
Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine.....	406
<i>Rocío María Pozo Tomás</i>	

El aprendizaje de la política de inmigración y asilo de la Unión Europea a través del Role playing	417
<i>Adela Rodríguez Mañogil</i>	
El silencio como herramienta retrotópica coercitiva en la obra de Najat el-Hachmi.....	425
<i>Rocío Rojas-Marcos Albert</i>	
La distorsión de referencias culturales como indicador de la función mediadora de la audiodescripción	436
<i>Alejandro Romero-Muñoz</i>	
Creencias epistémicas en la praxis tutorial universitaria latinoamericana: hallazgos preliminares y horizontes emergentes	446
<i>Franklin Salas Aular, Lidia Ysabel Pareja Pera, Carla Giuliana Guanilo Pareja y Carlos Enrique Guanilo Paredes</i>	
Modelado computarizado de diseño, ingeniería e información de construcciones históricas para la transferencia científico-tecnológica de bienes históricos, desde entornos universitarios	458
<i>Alberto Sánchez-Lite, José Luis Fuentes-Bargues, Cristina González-Gaya y Alcínia Zita Sampaio</i>	
Exploring the Impact of Virtual Cultural Exchanges in Enhancing Cultural Awareness among Japanese Students	468
<i>Tomoe Sato</i>	
Literacidades académicas en carreras de grado en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje	480
<i>Andrea Rossana Sayago</i>	
Qui porta flors a na Glòria? (1975): identitat, desig i tabú en els primers contes de Carme Riera	492
<i>Laura Sellés Lloret</i>	
Claves para la implantación de programas de práctica física infantil.....	500
<i>Roberto Silva Piñeiro</i>	
La competencia global en la construcción de cultura de paz.....	511
<i>Jhon Anderzon Torres Delgado</i>	
¿Está preparado el profesorado de Formación Profesional para afrontar el desafío de implementar la nueva ley?	525
<i>Agustina Torres Prioris</i>	
Información y poder en las monarquías ibéricas: un acercamiento al catastro de Ensenada y las “memórias paroquiais”	534
<i>Diego Vicente Sánchez</i>	

Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano

Jorge Omar García Escamilla

Mariona Graell Martín

Universitat Internacional de Catalunya (España)

DOI:<https://doi.org/10.14679/4097>

Resumen: La educación superior en arquitectura y diseño urbano requiere desarrollar habilidades para reflexionar sobre el contexto urbano y social con el fin de proponer soluciones creativas que mejoren la calidad de vida comunitaria. En este marco, el aprendizaje-servicio (ApS) se posiciona como un modelo pedagógico que conecta la formación académica con la práctica social. Esta metodología fomenta el aprendizaje experiencial al integrar servicio comunitario, reflexión crítica y compromiso social. Este trabajo explora la experiencia educativa de la implementación del ApS en un curso de proyectos de diseño urbano, destacando su impacto en la consciencia social y el fomento a los valores de los estudiantes. A través de la observación crítica y la detección de necesidades reales de su propio entorno, se busca que comprendan cómo sus propuestas de diseño influyen en la comunidad. La investigación combina teoría y práctica mediante la investigación-acción, con un enfoque cualitativo, empleando dos instrumentos clave: el diario de campo y el cuestionario aplicado a los estudiantes. Estos instrumentos han permitido captar tanto la evolución en la percepción de los alumnos como el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo a lo largo del proceso del proyecto. Los resultados resaltan la importancia de las sesiones sistematizadas de reflexión y la colaboración, promoviendo competencias técnicas, creativas y éticas para formar agentes de cambio social.

Palabras clave: educación superior, arquitectura, diseño urbano, aprendizaje-servicio, educación en valores

Abstract: Higher education in architecture and urban design requires the development of skills to reflect on the urban and social context to propose creative solutions that improve community wellbeing. In this context, service learning (SL) emerges as a pedagogical model that connects academic training with social practice. This methodology promotes experiential learning by integrating community service, critical reflection, and social commitment. This study explores the educational experience of the application of SL in an urban design course, highlighting its impact on students' social awareness and values. Through critical observation of their local urban context and identifying its real needs, it aims to help students understand how their design proposals influence the community. The research combines theory and practice through action research, with a qualitative approach using two key instruments: the field journal and a questionnaire administered to the course students. These tools captured the evolution of students' perceptions throughout the course and the development of their critical and reflective thinking during the project process. The results emphasize the importance of the systematized reflective sessions and collaboration, fostering technical, creative, and ethical competencies to shape agents of social change.

Keywords: higher education, architecture, urban design, service learning, educational values

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la formación universitaria en las disciplinas de arquitectura y diseño urbano exige el desarrollo de habilidades, que permitan a los estudiantes reflexionar profundamente sobre su contexto social y urbano. Esta investigación busca promover entre los estudiantes del grado en arquitectura competencias de ciudadanía que, mediante la observación de su entorno, les permitan detectar las necesidades reales de la comunidad y así repensar y diseñar espacios más adecuados y viables para mejorar la vida cotidiana en su entorno urbano local. Para que esto sea posible es necesario explorar, primero la idea de la ciudad contemporánea como un lugar educativo, y segundo los pilares básicos del aprendizaje-servicio (ApS) en la educación superior. De las dos propuestas se puede entrever los fundamentos de la experiencia formativa de los futuros arquitectos que se plantea en este artículo. Es decir, proponer una formación que a partir de una observación y detección de las necesidades reales de su entorno y que fomente la concreción de soluciones arquitectónicas creativas y viables que impulsen el desarrollo social y la calidad de vida de la comunidad.

1.1. La ciudad contemporánea como un lugar educador

La ciudad contemporánea es un fenómeno sin precedentes, la expansión demográfica que ha experimentado el mundo en los últimos años y la concentración humana en las grandes ciudades han producido importantes cambios en nuestra manera de vivir y de entender el espacio que habitamos.

Según el sitio web oficial del Departamento de asuntos económicos y sociales de la ONU (United Nations, 2018) en el año 2018 alrededor de un 55% de la población mundial vivía ya en áreas urbanas, estimándose que para el 2050 esta cifra se incremente al grado que casi un 70% de la población mundial habite en estos centros urbanos.

Las personas en las ciudades viven de manera activa, es decir, no sólo habitan sus viviendas; sino que también trabajan, se divierten, se educan, compran, venden, y para ello se desplazan y usan el espacio público cotidianamente (García Escamilla, 2018). Si bien podría decirse que las grandes ciudades de los países menos desarrollados y en vías de desarrollo son las que presentan los mayores desafíos para lograr un estado de bienestar de la comunidad, la relevancia que tiene el espacio público en las ciudades y los retos que este manifiesta se observan en todas partes del mundo.

Gehl (2014), el reconocido arquitecto y urbanista danés, menciona que una característica que se encuentra presente comúnmente en prácticamente cualquier ciudad, sin importar el lugar del mundo en el que se encuentre o el estado de desarrollo que tenga, es el deterioro de su espacio público. El autor menciona la incomodidad a la que se enfrentan los usuarios de estos espacios debido a factores como los obstáculos urbanos, la contaminación, el ruido, el riesgo a accidente y en general el poco espacio dedicado en las ciudades a los lugares públicos en el entorno urbano.

A su vez este autor de la obra *Ciudades para la gente* (Gehl, 2014), señala la necesidad de reforzar la función social del espacio público en las ciudades como un lugar de encuentro y una herramienta de vital importancia en favor de conseguir una sociedad más sostenible y una comunidad abierta y democrática; es decir en favor del bien común. En este marco, la ciudad es el principal lugar en donde se desarrolla la relación del espacio físico y el espacio humano que configuran la sociedad contemporánea. Al ser el escenario donde se desarrollan el gran conjunto de las actividades sociales, la ciudad es

también un entorno propicio para la acción educativa, ya que es una gran fuente de recursos educativos (Puig-Rovira et al., 2007).

De acuerdo con la Carta de Ciudades Educadoras, elaborada en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, renovada en el Congreso de Génova del 2004 y en el año 2020, el objetivo permanente de la ciudad será aprender, intercambiar y compartir, y por lo tanto enriquecer la vida de sus ciudadanos. En este sentido, la educación trasciende del aula para impregnar toda la ciudad.

La ciudad educadora vive en un proceso permanente que tiene como finalidad la construcción de comunidad y de una ciudadanía libre, responsable y solidaria, capaz de convivir en la diferencia, de solucionar pacíficamente sus conflictos y trabajar por el bien común. Una ciudadanía consciente de los retos que la humanidad afronta actualmente y con conocimientos y habilidades que les permiten hacerse corresponsables de la búsqueda de soluciones que exige el momento histórico que vivimos (Carta de ciudades educadoras, 1990, p.4).

1.2. El aprendizaje-servicio en la educación universitaria

Como se ha mencionado, la formación en las disciplinas de la arquitectura y el diseño urbano requiere desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes verdaderamente reflexionar sobre su contexto social y urbano para así poder idear soluciones creativas y viables que impulsen el desarrollo social. Ante esta necesidad, surgen alternativas pedagógicas que buscan fomentar un aprendizaje transformador, enfocado en formar profesionales conscientes de su propia responsabilidad social y de las necesidades reales de su entorno, capaces de generar un cambio positivo desde su etapa formativa.

Es en este contexto que es fundamental fomentar la educación con responsabilidad social, a partir de metodologías educativas, activas e innovadoras, que promuevan propuestas de diseño que consideren las necesidades reales del entorno urbano y la comunidad. Para Graell Martín (2022) algunas metodologías como el aprendizaje-servicio pueden representar oportunidades a este respecto por su carácter innovador, activo y participativo. El aprendizaje-servicio se destaca como un modelo pedagógico que pretende vincular la formación académica con la práctica social, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de aprendizaje experiencial a través de la acción directa de brindar un servicio en su comunidad, integrando la reflexión crítica y el compromiso social como valores esenciales.

Para Dewey (1950) la metodología educativa de aprendizaje-servicio está basada en el aprendizaje experiencial, así como en el servicio a la comunidad. Según Mayor Paredes (2018) esta metodología educativa se diferencia precisamente por su enfoque en vincular los objetivos de aprendizaje con el servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado y planificado para que los participantes tengan un rol protagónico y puedan desarrollar las competencias, conocimiento, habilidades, actitudes y valores propios de esta práctica, al mismo tiempo que buscan dar soluciones a problemas reales (Jacoby, 1996; Knapp & Bradley, 2010).

Puig-Rovira (2012) señala que el aprendizaje-servicio nos hace más humanos, fomentando la ayuda mutua, nos hace mejores ciudadanos por el hecho de trabajar por el bien común. Nos enseña valores a través de la práctica y conduce al crecimiento no solo académico y profesional, sino que también al desarrollo vocacional y personal. Así como también menciona, que la aplicación de proyectos de aprendizaje-servicio contribuye al desarrollo de las propias universidades mejorando los procesos

formativos, la investigación y la colaboración con otras instituciones y con la comunidad.

Aprender haciendo es uno de los principios básicos de la pedagogía moderna y nos permite introducir la concepción de aprendizaje que está implícita en las actividades de Aprendizaje-servicio. Es un principio que se aplica tanto en el ámbito intelectual como en el ámbito moral y que exige situar al alumno en el centro del proceso educativo y otorgarle el papel de protagonista y de autor de su formación (Puig-Rovira et al., 2011, p. 55).

Es bajo esta perspectiva que se plantea el aprendizaje que surge a partir de la experiencia, de manera cooperativa y reflexiva, de identificar en base a la observación crítica del entorno, las propias necesidades reales de la comunidad local como punto de partida para el desarrollo de las actividades de un aprendizaje-servicio que debe ser orientado al beneficio de la sociedad. De esta manera se menciona que las instituciones educativas representan uno de los actores principales en los proyectos de ApS (Puig-Rovira et al., 2011).

Para dichos autores impulsar un aprendizaje transformador es uno de los principales rasgos característicos de los proyectos de aprendizaje-servicio. Este aprendizaje transformador se refiere precisamente en destacar el impacto que genera en el valor de cambio y mejora que los proyectos de ApS generan en los estudiantes participantes y sus profesores, para quienes indudablemente supone un proceso de innovación educativa, un desafío y un aprendizaje que redefine su propio papel habitual como docentes, favoreciendo un cambio de actitudes hacia la enseñanza basado en su motivación y sensibilidad social.

A su vez, se puede considerar que este impacto transformador del aprendizaje-servicio alcanza, más allá de la esfera académica, a todos los diversos agentes participantes en dichos proyectos, incidiendo de esta manera en el desarrollo paulatino de la sociedad mediante el impulso la comunidad misma (Palos, 2010).

El documento *El mapa de los valores del aprendizaje-servicio* (Martín-García et al., 2021), menciona que esta es una propuesta en la que es posible observar tanto el aprendizaje de las competencias específicas, como la formación en valores que implica la propia preparación del proyecto y la realización del servicio. Este mismo documento afirma que precisamente una de las principales características y virtudes del ApS es ser una excelente metodología de educación en valores desde el espacio social donde se activa la práctica hacia al interior de propios los estudiantes.

En el mapa de los valores del aprendizaje-servicio se presentan tres valores esenciales como lo son el altruismo y cooperación, la participación ciudadana y el aprendizaje transformador, los cuales son valores inherentes que dan sentido y tienen una presencia transversal a lo largo de las diez diversas fases o etapas de este tipo de proyectos.

2. OBJETIVOS

Esta investigación pretende identificar el cambio de mirada de los estudiantes a través de la aplicación de los principios del aprendizaje-servicio, específicamente aplicando las fases que se presentan en el mapa de valores del aprendizaje-servicio, en el curso universitario de taller de proyecto urbano del grado en arquitectura en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en Monterrey, México. Para poder desarrollar esta gran finalidad, se especifican tres objetivos concretos: a) Percibir la descubierta de la realidad del entorno urbano de los estudiantes; b) Identificar la toma consciencia de las

necesidades detectadas; c) Analizar y planificar propuestas de diseño del espacio público pertinentes a dichas necesidades.

3. MÉTODO

3.1. Investigación-acción

Para poder analizar la experiencia realizada en la asignatura de Taller de proyecto urbano se ha trabajado mediante la investigación-acción. Tal como apunta Herrero (2002), esta es una metodología que rompe con la idea del trabajo individual y aislado, priorizando el trabajo colectivo en el aula y fuera de ella, fomentando el diálogo entre todos los participantes y la comunidad.

Esta metodología representa, a su vez, un importante desafío y compromiso de trabajo para todos los implicados. Para el docente en particular, involucra no solo diseñar, aplicar y sistematizar la experiencia educativa en base a los propios objetivos del curso y los objetivos del proyecto específico de aprendizaje-servicio que se realiza, sino también ajustar en función de cómo se va desarrollando todo el proceso del proyecto.

En este sentido, se ha considerado el principio metodológico de la investigación-acción dentro del mismo proceso de ApS, lo cual ha permitido estar evaluando continuamente y ajustar o realizar acciones concretas de manera flexible y pertinente durante el desarrollo del taller, en función de la evolución de las dinámicas y los propios procesos de los estudiantes, tal como se muestra (Tabla 1) de manera secuencial la primera fase de esta investigación-acción aplicando los procesos básicos de esta metodología (Elliot, 1990; Kemmis & McTaggart, 1988).

Tabla 1. Primera fase de la aplicación de la investigación-acción.

Etapa 1. Diseño de la experiencia.	Etapa 2. Aplicación de la experiencia en el aula.	Etapa 3. Sistematización de la experiencia.
Creación de materiales.	Dinámicas en el aula.	Análisis del diario de campo.
Instrumentos.	Diario de campo del profesor.	Análisis del cuestionario.
Diario de campo profesor.	Diario de campo del estudiantado.	
	Cuestionario.	
	Evaluación de la experiencia.	

3.2. Instrumentos

Para la recogida de datos de la experiencia de aprendizaje-servicio se aplican dos tipos de instrumentos, el diario de campo y el cuestionario. El primero realizado de manera personal por el profesor investigador, así como por cada uno de los estudiantes, permite observar el proceso reflexivo y de identificación de conceptos de estos dos agentes implicados (Luna-Gijón et al., 2022). El segundo, el cuestionario que identifica las percepciones que tienen los estudiantes tras la práctica. Este se elabora mediante las siguientes dimensiones: a) La experiencia del alumno en relación con los objetivos de aprendizaje del curso; b) La experiencia del alumno en cuanto a las dinámicas y la metodología aplicada en el curso basada en principios del aprendizaje-servicio; c) La experiencia del alumno en relación con su grado de satisfacción general con el curso y áreas de oportunidad de mejora. El cuestionario fue a su vez, previamente validado a través de un juicio de expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

3.3. Análisis de datos

De la lectura y análisis del diario de campo y de los resultados del cuestionario, se crean unas categorías emergentes provenientes de la práctica educativa y éstas se contrastan con el marco teórico de referencia.

Para Varela y Sutton (2021) los hallazgos notables en el trabajo de campo son considerados posibles categorías emergentes que enriquecen y amplían a las categorías apriorísticas, es decir aquellas previas al proceso de recogida de datos, con lo que se incrementan los resultados de la investigación cualitativa entrelazando los conceptos y sus relaciones para comprender la realidad. Para este estudio dichas categorías emergentes han sido: a) El impulso a la reflexión personal en el diario de campo; b) Los ejercicios de comparación entre realidad y deseo; c) La tipología de cuestionamientos planteados como causalidad, responsabilidad, comparación, observación crítica y propuesta; d) El enfoque colaborativo; e) Las visitas al sitio e interacción directa con la comunidad.

3.4. Participantes

Los participantes de este estudio han sido estudiantes del grado en arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Para la implementación de esta experiencia educativa se ha seleccionado particularmente el curso de Taller de proyecto urbano, el cual corresponde a una de las asignaturas del tercer año del grado en arquitectura. Para este ejercicio participaron el total de los 15 estudiantes del grupo asignado al profesor investigador. Este grupo de 15 estudiantes se encontraba compuesto por jóvenes, hombres y mujeres, de entre 18 y 22 años de edad en su mayoría, y todos residentes de alguno de los diversos municipios que forman parte del área metropolitana de la ciudad de Monterrey.

Cabe mencionar también que todos los alumnos del curso han sido informados de este estudio, han autorizado y firmado al comienzo del curso un documento de consentimiento informado del uso de datos, con el fin de poder presentar los resultados obtenidos en esta investigación.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Autónoma de Nuevo León es considerada la tercera universidad más grande de México y la universidad pública más grande y prestigiosa del norte del país. La universidad está ubicada en la Ciudad de Monterrey, que por su parte es la segunda metrópoli más poblada de México, y la cual presenta, en este sentido, significativos desafíos en su espacio público y su entorno urbano, especialmente debido a su propio crecimiento acelerado en los últimos años.

Se ha considerado de especial interés el realizar este estudio aplicando los principios del ApS, en el curso de taller de proyecto urbano considerándolo como una de las primeras asignaturas en la que los estudiantes del grado en arquitectura pueden trabajar directamente en proyectos del espacio público y urbano.

Este es un taller que se compone generalmente de 18 semanas de duración en las que hay dos sesiones semanales de clase presencial y que fundamentalmente se plantea los elementos de competencias que permitan a los alumnos generar proyectos arquitectónicos y urbanos representando gráficamente los aspectos espaciales, funcionales, técnicos y normativos que permitan dar respuesta a las necesidades del usuario o de la sociedad para mejorar la calidad de vida.

En esta ocasión se ha trabajado además de con la propia estructura y cronograma del curso distribuido en las 18 semanas mencionadas, con la participación en la convocatoria “Diseña la calle de tus sueños: calles para estar” del Instituto municipal de planeación y gestión urbana (Implang) del municipio de San Pedro Garza García, parte del área metropolitana de la ciudad de Monterrey. El objetivo que ha planteado esta convocatoria es el de abrir el diálogo sobre el diseño de las calles de la ciudad, invitando

a los participantes a reimaginar las calles del entorno, explorando estos espacios para estar.

La convocatoria busca fomentar la reflexión a través del diseño urbano, promoviendo una movilidad más humana y sostenible, y creando entornos de encuentro, descanso y disfrute para todas las personas. Precisamente, desde la perspectiva de llevar más allá del aula la experiencia de aprendizaje es que se ha seleccionado este curso para aplicar la propia experiencia del aprendizaje-servicio. Para esto se ha adaptado el cronograma del curso con el cronograma de la convocatoria específica y con las diversas fases que propone el mapa de valores de los proyectos de ApS.

Desde el comienzo del taller se ha planteado con los alumnos dicha estructura, los objetivos generales y la metodología de trabajo, especialmente con la particularidad del uso del diario de campo, para el cual se ha desarrollado y compartido con los estudiantes un manual para su utilización más adecuada.

Los estudiantes han formado equipo de entre tres y cinco personas para inscribirse a la convocatoria y desarrollar sus proyectos. Cada equipo ha seleccionado una calle de su propio interés para trabajar y en base a esa elección y las propias características de cada uno de estos lugares, se han desarrollado actividades y propuestas específicas con los estudiantes.

En este sentido, a lo largo de las sesiones que han compuesto este curso se ha buscado ajustar y empatar de la mejor manera los objetivos particulares de aprendizaje de la asignatura, con los objetivos del proyecto para la convocatoria, así como también el fomento a la toma de consciencia y los valores que se proponen mediante la aplicación de los principios del ApS.

A continuación, se presenta (Tabla 2) la manera en la que se ha propuesto empatar el cronograma del curso con dichos objetivos sistematizando las sesiones de clase.

Tabla 2. Sistematización de actividades del curso, fases del ApS y convocatoria de la institución.

Cronograma de asignatura	Fases de ApS	Cronograma de convocatoria
Semanas 1 & 2. Definición y delimitación del tema del proyecto.	Fase 1. Descubrir la realidad. (Presentación del curso y presentación del manual diario de campo).	Lanzamiento de convocatoria.
Semanas 3 & 4. Análisis y diagnóstico del contexto.	Fase 2. Ser conscientes de las necesidades. Fase 3. Conocer la entidad.	Plática informativa con institución.
Semanas 5 & 6. Características y necesidades del usuario.	Fase 4. Planificar la actividad y el servicio. Fase 5. Adquirir conocimientos.	Taller con la institución.
Semanas 7 & 8. Presentación del plan maestro.	Fase 6. Realizar el servicio.	
Semanas 9 & 10. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 6. Realizar el servicio.	Fecha límite para la recepción de proyectos.
Semanas 11 & 12. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 7. Obtener nuevos aprendizajes.	Notificación de proyectos seleccionados.

Semanas 13 & 14. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 8. Reflexionar la experiencia.	Inauguración de la exposición y premiación con la institución.
Semanas 15 & 16. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 9. Celebrar los resultados.	
Semanas 17 & 18. Retroalimentación del plan maestro.	Fase 10. Incorporar la evaluación.	Inauguración de la exposición en FARQ-UANL.

Cabe mencionar también que en función del propio desarrollo de la asignatura se han ido ajustando las fechas y actividades, incluso dedicando aún más tiempo del considerado para trabajar fuera del aula y en sesiones extraordinarias con los alumnos, para lo cual muchos de los alumnos han mostrado un especial interés y compromiso. Además de la sistematización de estas sesiones en función de los objetivos del taller, la convocatoria y las fases del aprendizaje servicio. Como se ha mencionado se han sistematizado y registrado las diversas actividades en el diario de campo, además de la aplicación del cuestionario validado por experto a los estudiantes y se ha cerrado el ejercicio de difusión del trabajo desarrollado en clase al terminar las 18 semanas del curso, incentivando también, además de la colaboración en la convocatoria para el desarrollo del proyecto, la participación en la exposición final de los cursos del área de urbanismo de la propia Facultad de Arquitectura de la UANL “Habitat-FARQ ciudad y comunidad”.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Estos instrumentos han permitido captar tanto la evolución en la percepción de los alumnos acerca del propio taller como el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo a lo largo del proceso del proyecto de regeneración del espacio público que se planteó en esta implementación de experiencia educativa.

5.1. Sistematización de la experiencia

Entre los diversos resultados se destacan algunas de las ideas clave en relación con la sistematización de las sesiones de reflexión y su registro cotidiano en el diario de campo, las cuales se han presentado como categorías emergentes que se consideran fundamentales para el aprendizaje y el proceso de toma de consciencia de los estudiantes en esta experiencia educativa: a) El impulso a la reflexión personal en el diario de campo. Desde la primera sesión, se introduce el uso del diario de campo, donde los estudiantes registran sus percepciones y reflexionan sobre su aprendizaje. Esto permite un seguimiento detallado de sus ideas y transformaciones a lo largo del curso, favoreciendo el pensamiento crítico sobre sus observaciones del entorno; b) Ejercicios de comparación entre realidad y deseo. Los estudiantes contrastan sus ideales con la realidad urbana que viven. Este tipo de actividades les ayudan a visualizar las carencias y fortalezas de sus entornos, despertando una consciencia crítica sobre los elementos urbanos y sociales que deben mejorar; c) Visitas al sitio y registro sensorial. Las visitas físicas a los sitios seleccionados para el proyecto y el registro de aspectos técnicos y sensoriales como seguridad, iluminación y comodidad ayudan a los estudiantes a comprender en profundidad las necesidades del espacio urbano y a relacionar directamente teoría y práctica; d) Mirada crítica de la realidad. La tipología de cuestionamientos planteados en las diversas sesiones se enfocó en la observación crítica del entorno, la comparación, la causalidad, la responsabilidad social y las propias propuestas de diseño; e) Formación activa. Las dinámicas basadas en enfoque colaborativo donde cada estudiante pudo discutir sus ideas y recibir retroalimentación

tanto de sus compañeros como del profesor, facilitando así un aprendizaje colectivo y transformador para todos los participantes del proceso, incluidos tanto los estudiantes como el propio profesor; f) El papel del profesor. El profesor desempeña un papel facilitador y orientador en la reflexión de los estudiantes, adoptando varias funciones clave como guía en el diálogo y la participación activa, facilitador de la reflexión crítica y personal, modelo de compromiso y responsabilidad social y retroalimentador de los proyectos y propuestas de los estudiantes.

5.2. Valoración de los estudiantes

En cuanto a las experiencias específicas expresadas por los alumnos en el cuestionario se puede mencionar una percepción mayoritariamente positiva a las dinámicas y tareas del curso para fomentar su reflexión y toma de consciencia, así como a la utilización, para ellos por primera vez, de la propia herramienta del diario de campo, tal como se presenta a continuación con un par de ejemplos de respuestas anónimas de estudiantes del curso al cuestionario. Respuesta anónima de estudiante número uno: “He aprendido a ver más calles, no solo quedarme con lo que hay en mi entorno e investigar más de otros lugares del mundo. He aprendido algunas consideraciones claves que se deben tomar en cuenta en el diseño de una calle y, por último, he aprendido a dialogar más con mi equipo y compartir ideas de diseños con otros”. Respuesta anónima de estudiante número cuatro: “Me gustó lo que logré hacer bajo presión (tiempo limitado), y como contraparte me gusto mejorar mis diseños con más tiempo, también me gusto la implementación de un diario de campo, porque podía ver todo el avance que he logrado y cuando tenía alguna duda solo volvía a leer mi libreta”.

5.3. Valoración del profesor implicado

Particularmente durante las últimas sesiones del curso, se dedicó un tiempo considerable a retroalimentar técnicamente las propuestas de los proyectos realizados por los estudiantes. Esta decisión surgió tras identificar que, aunque se logró fomentar la reflexión y la toma de consciencia, algunos alumnos expresaron interés en desarrollar más los aspectos técnicos y normativos para fortalecer sus proyectos.

Una vez completadas estas sesiones dedicadas a las retroalimentaciones se organizó una visita grupal de estudio a una calle cercana a la universidad, seleccionada también previamente por un equipo de estudiantes para la convocatoria. Este espacio, frecuentado por muchos estudiantes, trabajadores y usuarios de transporte público, permitió contrastar las propuestas académicas de los estudiantes con las experiencias reales de los usuarios.

Para esta actividad los alumnos llevaron una lista de conceptos clave para el diseño del espacio público de calidad generada previamente en clase, para realizar entrevistas semiestructuradas con los usuarios. También presentaron a los usuarios de estos espacios públicos sus propuestas en formato de póster, lo que facilitó el diálogo y la comparación entre la realidad actual y las ideas planteadas.

La experiencia resultó muy enriquecedora ya que los usuarios expresaron un considerable interés en la actividad de interacción con los estudiantes, al sentirse escuchados y tener la oportunidad de compartir sus vivencias destacando algunas de las principales carencias de este espacio público. A su vez, al conocer algunas de las propuestas desarrolladas por los estudiantes, los usuarios las elogiaron y añadieron sugerencias propias.

Para los estudiantes esta interacción representó una oportunidad única de observar directamente las condiciones del espacio y comprender el impacto social de sus proyectos. Además, de simbólicamente romper una posible barrera para llevar más allá

del aula su trabajo, así como incluso recibir en cierta medida el reconocimiento directo de los usuarios, fortaleciendo su motivación y compromiso.

Desde la perspectiva del docente la implementación de esta experiencia educativa no sólo consolidó aprendizajes técnicos, sino que fomentó la consciencia crítica y un aprendizaje transformador. El reto futuro es garantizar que este tipo de propuestas trasciendan del ámbito académico y contribuyan a la vida profesional de los estudiantes, materializándose en la construcción de futuros espacios públicos más accesibles, seguros e inclusivos, alineados con las necesidades reales de la comunidad.

De esta forma, el aspecto de servicio de experiencia educativa basada en los principios del ApS, se considera en la propia difusión del trabajo de los estudiantes al participar en la convocatoria “Diseña la calle de tus sueños: calles para estar” del Instituto municipal de planeación y gestión urbana, y en la exposición final del curso “Habitat-FARQ ciudad y comunidad” de la propia Facultad de Arquitectura de la UANL y particularmente al haber podido compartir parte de las propuestas de sus proyectos con los usuarios reales de estos espacios públicos urbanos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a la exploración conceptual y a la implementación de la experiencia formativa realizada en esta investigación, se pueden destacar algunas ideas clave en relación con la aplicabilidad de los principios del ApS en la formación universitaria en las disciplinas de la arquitectura y el diseño urbano.

La sistematización de sesiones de reflexión se considera fundamental para el proceso de toma de consciencia de los estudiantes. La tipología de cuestionamientos planteados en las diversas sesiones debe enfocarse en la observación crítica del entorno, la comparación, la causalidad, la responsabilidad social y las propias propuestas de diseño. Las dinámicas y actividades basadas en el ApS deben promover también un enfoque colaborativo, donde cada estudiante puede discutir sus ideas y recibir retroalimentación tanto de sus compañeros como del profesor, facilitando así un aprendizaje colectivo y transformador para todos los participantes del proceso, incluidos tanto los estudiantes como el propio profesor.

Para futuras implementaciones de experiencias educativas similares, se sugiere contar con una sólida planeación previa para incorporar de forma estructurada y pertinente herramientas como el diario de campo y una buena comprensión del mapa de los valores del aprendizaje-servicio y su aplicabilidad, para asegurar ajustar los principios de ApS y el fomento de valores esenciales como la participación ciudadana, el altruismo y la cooperación, con los propios objetivos del curso sin comprometer ningún aspecto formativo, y para promover de esta forma, un aprendizaje transformador que considere la formación teórica, técnica y práctica.

Asimismo, al analizar los resultados obtenidos se puede considerar que los tres objetivos concretos planteados para esta investigación han sido abordados y logrados en una medida importante al observar que los estudiantes han podido descubrir la realidad de su entorno urbano desde una mirada más profunda y crítica de forma individual y grupal, han tomado una mayor consciencia de las necesidades detectadas en el contexto en el que han desarrollado sus proyectos y han podido, en ese sentido, analizar, planificar y plantear propuestas de diseño del espacio público pertinentes para dichas necesidades.

Un posible cambio de paradigma con relación a experiencias educativas previas radica precisamente en ir más allá de las evaluaciones técnicas, quizás tradicionales, de un proyecto académico de diseño, hacia la valoración conjunta de la propia experiencia del estudiante y el hecho de fomentar un aprendizaje transformador. Confirmando así, lo

mencionado por Puig-Rovira (2012) sobre este enfoque que enseña valores a través de la práctica y conduce al crecimiento académico, profesional y personal.

Si bien para la implementación de los principios de este modelo de aprendizaje en diversos contextos, se pueden presentar consideraciones específicas y posibles limitaciones particulares que deben tomarse en cuenta, contemplando la flexibilidad y adaptabilidad de esta metodología, el ApS puede fomentar el desarrollo de competencias técnicas y creativas en los estudiantes, a través de proyectos que integren el servicio social, abordando las necesidades de su entorno e implicando la interacción con la ciudad como un elemento educador que fomente una ciudadanía consciente de sus propios desafíos (Carta de ciudades educadoras, 1990).

En este contexto, en base a la investigación realizada y a la implementación de esta experiencia educativa, el aprendizaje-servicio se presenta como una valiosa e innovadora herramienta para la formación transformadora en las disciplinas de la arquitectura y el diseño urbano, promoviendo que los estudiantes puedan adquirir competencias profesionales mediante una experiencia de acción directa en su comunidad. El enfoque del ApS no solo puede enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también reforzar la relación entre teoría y práctica, impulsando a los futuros arquitectos a comprender y actuar sobre su entorno con valores y una visión ética y socialmente responsable, con el objetivo último de ser agentes transformadores que promuevan el bienestar social en su comunidad.

REFERENCIAS

- Carta de Ciudades Educadoras (1990). *Declaración de Barcelona*. <https://acortar.link/CIn917>
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas del mañana*. Losada.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- García Escamilla, J.O. (2018). Movilidad cotidiana: Aproximación al uso del territorio y el tiempo a partir de la periferia urbana en dos casos de estudio internacionales de México y Estados Unidos. *Planur-e: Territorio, urbanismo, paisaje, sostenibilidad y diseño urbano*, 11, 9.
- Gehl, J. (2014). *Ciudades para la gente*. ONU-Habitat, Ediciones Infinito.
- Graell Martín, M. (2022). University professional and citizenship education through service learning. *International Journal of Intellectual Property Management*, 12(1), 148–163. <https://doi.org/10.1504/IJIPM.2022.120994>
- Herrero, M. A. (2002). *El “problema del agua”. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria* (Tesis de especialidad en docencia universitaria). Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today’s higher education. In B. Jacoby et al. (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3–25). Jossey-Bass.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Alertes.
- Knapp, T. D., & Bradley, J. F. (2010). The effectiveness of service-learning: It’s not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208–224. <https://doi.org/10.1177/105382591003300302>
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A.A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11). <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Revista de educación*, 16(1), 12–22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-servicio: Una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 494–516. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Palos, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de Aprendizaje-Servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje-Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151–161). Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio: Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., Casares, M. G., Martín, X., & Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 45–67.
- Puig, J. M. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències de l’aprenentatge servei*. Graó.
- United Nations (2018). Las ciudades seguirán creciendo, sobre todo en los países en desarrollo. *Naciones Unidas*. <https://acortar.link/IH5VB5>
- Varela, T.V., & Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>