



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE ARQUITECTURA: SIGNIFICADOS SOCIALES
QUE SE CONSTRUYEN EN EL TALLER DE BARRIOS DE UNA UNIVERSIDAD
TRADICIONAL

Alumna: Mónica Soledad Reyes Núñez

Directora de Tesis: Dra. Caroll Alejandra Schilling Lara

Tesis para optar al grado académico de Doctora en Educación

Concepción, Chile 2025



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE ARQUITECTURA: SIGNIFICADOS SOCIALES
QUE SE CONSTRUYEN EN EL TALLER DE BARRIOS DE UNA UNIVERSIDAD
TRADICIONAL

Alumna: Mónica Soledad Reyes Núñez

Directora de Tesis: Dra. Caroll Alejandra Schilling Lara

Tesis para optar al grado académico de Doctora en Educación

Concepción, Chile 2025

Tabla de Contenido

Resumen.....	13
Siglas.....	14
Introducción.....	15
Antecedentes y Presentación.....	16
Estado del Arte Sobre la Formación de Competencias Genéricas de los Estudiantes de Arquitectura.....	21
Acceso a la Información Documental.....	25
Presentación del Problema de Investigación.....	28
Estado Actual del Fenómeno de Estudio.....	39
Justificación, Interés y Originalidad del Tema.....	40
Transformación Epistémica y Pluralidad de Saberes.....	43
Educación Crítica y Construcción de Sentidos: Una Praxis desde la institucionalidad al Territorio.....	44
Impacto Transformador en la Formación: Una Ruptura Epistémica con la Tradición Hegemónica.....	45
Preguntas de la Investigación.....	45
Objetivos.....	45
Objetivo General.....	45
Objetivos Específicos.....	46
Supuesto de Investigación.....	47
Marco Teórico Conceptual.....	48
Mundo de la Vida y Modelo de Acción Social en la Educación Superior.....	49
Racionalidades en Coexistencia con las Concepciones Curriculares en la Formación Inicial.	52
Las Racionalidades y sus Relaciones con los Enfoques Curriculares.....	53
Modelos de Acción Social, Racionalidad y Enfoques Curriculares.....	55
Perspectivas y Enfoques Curriculares en Relación a los Modelos de Acción en la Formación Educativa.....	59
Perspectiva Praxeológica: Currículum Personalizado - Currículum como Reconstrucción Social.....	62

Perspectiva Crítica: Currículum Liberador – Currículum como Código Integrado – Currículum como Praxis.....	63
Perspectiva Crítica Comunicativa: Currículum Crítico Comunicativo.....	65
currículum Como Construcción Cultural.....	68
Reproducción Social Como Campo de Poder en la Formación Universitaria.....	73
Perspectiva de la Transformación de la Sociedad y de la Educación.....	75
Corporeidad: Un Enfoque Sociocultural y Antropológico Sobre la Percepción y Dominio del Cuerpo Humano.....	81
La Construcción Social del Sujeto: Interacción y Territorialidad en la Formación de la Individualidad.....	82
Bases Biológicas del Entendimiento Humano de la Formación Inicial.....	83
La Educación Como Convivencia Transformadora: Autonomía y Responsabilidad.....	83
Corporización del Conocimiento, Enacción y Co-Determinación entre Organismo y Entorno.....	85
Metodología de la Investigación.....	88
Caracterización del Contexto Institucional y Regional en que se Realizó la Experiencia Innovadora de Estudiantes de Arquitectura.....	92
Etapas de la Investigación.....	92
Informantes Claves.....	96
Criterios de Selección.....	97
Primera etapa: Año 2019	97
Entrevista Semiestructurada. Docente	97
Entrevista grupal. Estudiantes.....	97
Segunda Etapa. Año 2021.....	98
Entrevista Semiestructurada: Docente Arquitecto.....	98
Tercera Etapa. Año 2022.....	98
Entrevista Semiestructurada. Vecino de la Comunidad.....	98
Estrategias de Recolección de Información.....	102
Entrevistas Semiestructuradas.....	102
Entrevista Grupal.....	105

	6
Estrategias de Análisis de Información.....	107
Análisis de Datos Cualitativos.....	109
Definición Conceptual y Operacional del Objeto de Estudio.....	109
Primer Nivel de Análisis: Lectura Descriptiva y Reducción de Datos a partir de Categorías Deductivas y Emergentes	110
Modelo de Análisis Basado en una Estructura Jerárquica de Categorías Deductivas y Emergentes.....	116
Análisis Interpretativo.....	119
Segundo Nivel de Análisis: Triangulación de los Sistemas Catoriales Conceptuales y Emergentes de las Unidades de Significados que le Otorgan los Actores a la Formación de Competencia Genéricas.....	120
Tercer Nivel de Análisis: Triangulación de los Sistemas Catoriales Conceptuales y Emergentes.....	121
Presentación de Resultados.....	123
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD1) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	125
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD2) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	130
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD3) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	135
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD4) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	140
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD5) Sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	145
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD6) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	151
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas de los estudiantes (BEG2) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	156
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas de los estudiantes (BEG1) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).....	162

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del dirigente vecinal (CV1) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático de (TB).....	168
Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del dirigente vecinal (CV2) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático de (TB).....	175
Tercer Nivel de Análisis: Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre Docentes (AD), Estudiantes (BE) Vecinos (CV).....	181
Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre Docentes (AD).....	184
Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre Estudiantes (BEG1y BEG2)	187
Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre CV1 y CV2.....	192
Triangulación de las Similitudes y Diferencias de Significados entre AD y BEG.....	198
Triangulación de las Similitudes y Diferencias de Significados entre AD y CV	202
Triangulación de las Similitudes y Diferencias de Significados entre BEG y CV.....	207
Hallazgos de los Sentidos Epistemológicos Deductivos de los Actores en la Formación Arquitectónica	210
Hallazgos de los Sentidos Epistemológicos Emergentes de los Actores en la Formación Arquitectónica	212
Hallazgos de las Categorías Matriciales en su Expresión Deductivas e Inductivas: Elementos que Convergentes en los Significados de la Formación.....	215
Hallazgos entre categorías Matriciales y Formación de Competencias en Arquitectura en las Dimensiones de Formación Personal, Social y Cultural	217
Hallazgos entre Categorías Matriciales, Categorías Deductivas e Inductivas en la Formación de Competencias en Arquitectura en las Dimensiones Personal, Social y Cultural.....	218
Conclusión.....	221
Aportación al Campo de la Educación Arquitectónica.....	234
Aportación al Campo de la Investigación.....	235
Referencias.....	239
Apéndices.....	248

Índice de Tablas

Tabla 1. Estructura de la búsqueda de la información documental	27
Tabla 2. Competencias Genéricas: Europa-América Latina - Universidad del Bio Bío	31
Tabla 3. Programas de asignaturas en la estructura curricular de Arquitectura	38
Tabla 4. Cuadro resumen: Mundo de la vida, Modelos de acción social desarrollados en la teoría de acción social, Racionalidad y Perspectivas y Enfoques Curriculares.....	67
Tabla 5. Síntesis de Participantes: Docentes, Estudiantes y actores de la comunidad.....	101
Tabla 6. Instrumento de Recolección de información. Entrevista Semiestructurada	105
Tabla 7. Instrumento de Recolección de información. Entrevista Grupal	107
Tabla 8. Categorías Conceptuales de Análisis de los Ámbitos Problemáticos de la Estructura del Estudio.....	114
Tabla 9. Ejemplo 1. Reducción de Categorías Deductivas y Emergente: Educación.....	121
Tabla 10 Ejemplo 2: Triangulación por Categorías y subcategorías: Concepto de Educación	122
Tabla 11. Síntesis Interpretativa. Docente AD1	124
Tabla 12. Síntesis Interpretativa. Docente AD2	129
Tabla 13. Síntesis Interpretativa. Docente AD3	134
Tabla 14. Síntesis Interpretativa. Docente AD4	139
Tabla 15. Síntesis Interpretativa. Docente AD5	144
Tabla 16. Síntesis Interpretativa. Docente AD6	150
Tabla 17. Síntesis Interpretativa Estudiante G2 (BEG2)	155
Tabla 18. Síntesis Interpretativa Estudiante G1 (BEG1)	161
Tabla 19. Síntesis Interpretativa Vecino 1 (CV1)	167
Tabla 20. Síntesis Interpretativa Vecina 2 (CV2)	174
Tabla 21. Triangulación de Semejanzas y Diferencias Docentes Arquitectos (AD)	182
Tabla 22. Triangulación de Semejanzas y Diferencias Estudiantes (BEG1-BEG2)	186
Tabla 23. Triangulación de Semejanzas y Diferencias Vecinos (CV1 y CV2)	191
Tabla 24. Triangulación de Semejanzas y Diferencias entre Docentes y Estudiantes	196
Tabla 25. Triangulación de Semejanzas y Diferencias entre Docentes y Vecinos	201
Tabla 26. Triangulación de Semejanzas y Diferencias entre Estudiantes y Vecinos	205

Tabla 27. Hallazgos Epistemológicos a partir de Categorías Deductivas de los Actores	
Participantes	209
Tabla 28. Hallazgos Epistemológicos a partir de Categorías Emergentes de los Actores	
Participantes	212
Tabla 29. Hallazgos Interpretativos desde las Categorías Matriciales de la Estructura	
Problematizadora.....	214
Tabla 30. Hallazgos Co-convergentes entre Categorías Matriciales y Formación de	
Competencias en Arquitectura en las Dimensiones Personal, Social y Cultural.....	216

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo basado en competencia, Cronología Europa, América Latina y Chile.....	18
Figura 2. Proyecto Tuning en América Latina: Arquitectura. Formación Profesional	29
Figura 3. Síntesis: Justificación, Interés y Originalidad de la Investigación	42
Figura 4. Síntesis de la Metodología de Investigación	90
Figura 5. Síntesis de las Fases de la Investigación	96
Figura 6. Investigación desde los significados sociales en la formación de competencias Genéricas.....	100
Figura 7. Pauta de Entrevista. Actores Relevantes que Interactúan en Taller de Barrios	104
Figura 8. Entrevista grupal de Estudiantes de la Carrera de Arquitectura	106
Figura 9. Síntesis categorías Matriciales, categorías y subcategorías analíticas.....	116
Figura 10. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del AD1.....	128
Figura 11. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del AD2	133
Figura 12. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del AD3.....	138
Figura 13. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del AD4	143
Figura 14. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del AD5	149
Figura 15. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del AD6	154
Figura 16. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del G2 (EG2)	160
Figura 17. Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematizados del G1 (BEG1)	166
Figura 18. Síntesis de los resultados en los ámbitos problematizados del Vecino 1(CV1)	173
Figura 19. Síntesis de los resultados en los ámbitos problematizados de la Vecina 2(CV2) ..	180

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos al Decano de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño, Roberto Burdiles, a los docentes e investigadores ADAPTO y estudiantes de Arquitectura.

A los vecinos del Valle Nonguén, quienes compartieron sus opiniones desde la experiencia viva cotidiana y académica de la formación de arquitectos en Taller de Barrios.

Al exsecretario académico Hernán Ascuí, por la generosa acogida a esta investigadora en la línea curricular de formación de estudiantes.

A mi tutora, Doctora Carroll Schilling por acompañarme en la reflexión crítica transformadora y ser un aliento desde sus palabras y acciones

Resumen

Esta investigación se desarrolla en la Región del Bío-Bío, comuna de Concepción, en el contexto de una universidad pública y regional, particularmente en la Escuela de Arquitectura, donde se implementa el Taller de Barrios. Esta investigación se enmarca en el ámbito curricular universitario. El propósito fue explorar las construcciones sociales relacionadas con las competencias genéricas en el ámbito personal, social y cultural, desde la perspectiva de académicos, estudiantes y vecinos del valle Nonguén, quienes participaron en el Taller de Barrios. Esta instancia académica pertenece a la Escuela de Arquitectura en la comuna de Concepción. Esta investigación desarrolló, en primer lugar, una revisión de la literatura sobre el objeto de estudio para culminar con su problematización. En segundo lugar, se presentó el diseño metodológico, en el marco de un paradigma crítico, que por la naturaleza del objeto de estudio se presenta con un estudio de casos de tipo cualitativo interpretativo, sobre la base de análisis de contenidos discursivos con el uso de categorías matriciales, categorías y subcategorías teóricas deductivas e inductivas. El análisis se organizó inicialmente en torno a la descripción de significados atribuidos individualmente por cada actor. El análisis se complementó con un proceso hermenéutico de diálogo interpretativo, diseñado para articular y confrontar las diversas perspectivas de los agentes. La identificación de convergencias y divergencias fue crucial, ya que facilitó una comprensión más profunda de los consensos y las tensiones subyacentes en sus discursos. El estudio evidencia una educación transformadora que supera la fragmentación de saberes a un desafío multiactoral que se configura mediante la articulación de cuatro dimensiones interrelacionadas: la dialogicidad, la interacción, la praxis reflexiva y los saberes locales. Los resultados destacan la formación de un perfil crítico comprometido, de reconocimiento mutuo, capaz de construir comunidades más justas e inclusivas. Sin embargo, se evidencia tensión epistémica entre el currículo institucional normado con sus lógicas estandarizadas y las prácticas situadas, desde la perspectiva de los propios actores, un conflicto entre las dinámicas individualistas y competitivas propias del sistema educativo tradicional con los saberes que se construyen dinámicamente entre cuerpo, espacio y la acción social.

Palabras claves: *Currículum, formación, taller de barrios, saberes situados y arquitectura.*

Siglas

- UBB: Universidad del Bío-Bío
- TB: Taller de Barrios
- TC: Teoría Crítica.
- AD: Docentes (AD₁- AD₂- AD₃- AD₄- AD₅-AD₆)
- BEG1: Grupo 1 de Estudiantes: (BE₁G₁-BE₂G₁, BE₃G₁, BE₄G₁)
- BEG2: Grupo 2 de Estudiantes: (BE₁G₂-BE₂G₂, BE₃G₂, BE₄G₂)
- CV1: Vecino 1
- CV2: Vecina 2

Introducción

Esta tesis aborda la formación de competencias genéricas en estudiantes universitarios, enfocándose en las dimensiones personal, social y cultural dentro del currículo académico. El estudio se centra en comprender cómo se desarrolla esta formación a partir de los significados sociales que surgen en el Taller de Barrios (TB) de la carrera de Arquitectura. Se analizan las perspectivas de diversos agentes claves involucrados, incluyendo estudiantes, vecinos de la comunidad y docentes. La relevancia del tema es la generación de significados y la dinámica de interpretaciones que aportaron los sujetos para construir realidades desde la co-participación académica y la comunidad del valle Nonguén.

Este estudio, en primer término, consideró una fase metodológica de entrevistas individuales y grupales sobre la base de la reflexión de cada uno de los actores y su relación con el sentido formativo construido desde la fase empírica del (TB), bajo la que operó cada uno, por medio de una comprensión reflexiva e interpretativa. En relación al objeto de estudio comprendió la siguiente estructura: Estado de la investigación sobre el tema; justificación y fundamentación del problema a investigar; los objetivos, marco teórico o conceptual y la formulación de los supuestos de investigación. Se presentan las dimensiones fundamentales que se abren a partir del estado del arte que permiten fundamentar teóricamente los supuestos del estudio.

A partir de la problematización de la pregunta general, los objetivos y supuestos que orientan este estudio, se profundiza en la metodología para abordar el problema y delimitarlo. Las fases del diseño metodológico, se dividen en dos Fases: la fase operativa, con la finalidad de levantar datos desde los sentidos de los sujetos que interactuaron en el taller de barrios; y una segunda fase en la que, a partir de la complementariedad de la fase teórica y fase operativa, se exponen criterios o conceptos formativos que dan cuenta de la construcción de sentidos en la formación del conjunto de conocimientos personales, sociales y culturales para los arquitectos. Las conclusiones y discusión de este trabajo consisten en presentar una visión de conjunto de todo el escrito, especificado por capítulo y la confirmación de los objetivos y supuestos de investigación.

Antecedentes y Presentación

En general, la formación inicial en las universidades y, en particular la formación de arquitectos, implica la formación de profesionales competentes constituyendo una preocupación y un motivo del qué ocuparse en pleno siglo XXI. El debate sobre la profesionalización en la educación superior, es desde hace un tiempo, un tema de alta resonancia y distinción en la comunidad académica científica. Autores como Apple (1996-1998), Bárcena (1994), Freire (2005), Giroux (1992) y otros, definen un tránsito en la orientación profesional, desde la formación de un técnico procedimental hacia un profesional reflexivo y crítico (Schön, 1998), Sacristán (2005).

La discusión en los últimos diez años ha producido cambios en el ámbito de la educación superior a nivel mundial, al respecto en la agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), se revela una notable preocupación cuando afirma:

Reconocemos que la gestión y el desarrollo sostenibles del medio urbano son fundamentales para la calidad de vida de nuestros pueblos. Trabajaremos con las autoridades y las comunidades locales para renovar y planificar nuestras ciudades y asentamientos humanos con miras a fomentar la cohesión comunitaria y la seguridad de las personas y estimular la innovación y el empleo. (p.10)

Desde esta afirmación, en América Latina implica un período de tensiones, producto de una construcción conceptual en que la teoría se distancia de los problemas socio-históricos latinoamericanos. Este desajuste, es “el desfase entre los cuerpos teóricos y la realidad” (Zemelman, 2005, p.63)

La inflexión, entonces, de realidad y sentido epistémico es cómo se promueven las relaciones entre contexto/territorio y las iniciativas de formación profesional globalizada, bajo una ideología neoliberal. Desde esta mirada que subsidia la educación, aproximadamente desde la

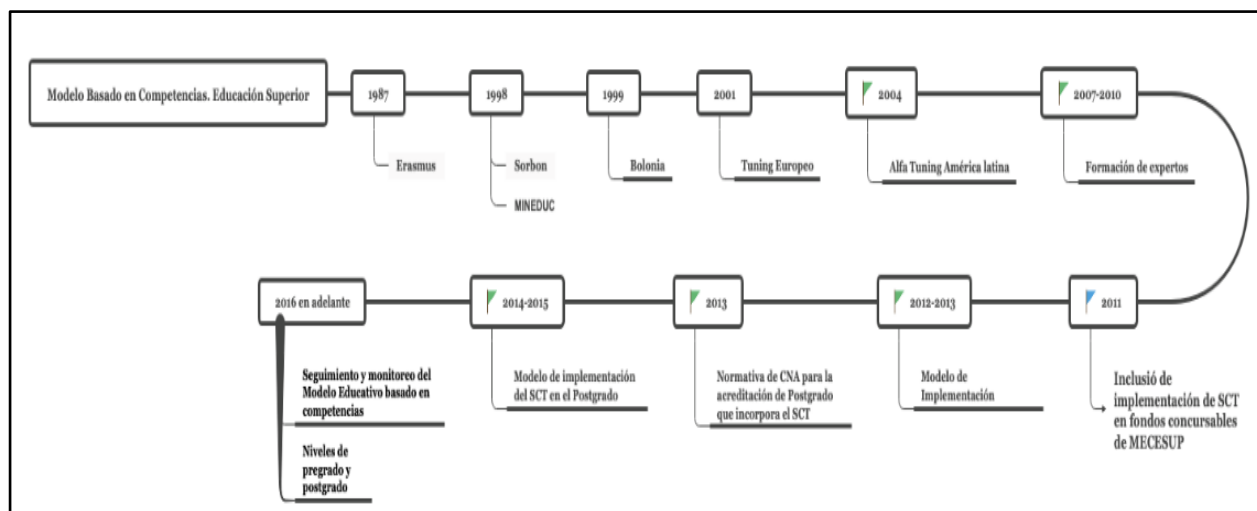
época de los 90, se inician las discusiones de la formación universitaria y sus propósitos. Por ejemplo, el Informe Delors (1996), Informe Dearing (1997) en Inglaterra, Informe Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J. & Touraine, A. (1998) en Francia y el Informe Bricall (2000) de España. Todos mostraban la necesidad de que la educación universitaria replanteara su objetivo final hacia la preparación de los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI (Bricall, 2000; Dearing, 1997; Delors, 1996). Pero, esto es, si se comprende que como afirma Cortina (1997):

La formación no se refiere únicamente a la adquisición de habilidades profesionales, sino también a la capacidad de utilizarlas desde los valores éticos de la ciudadanía, desde los valores de una ética cívica consciente de la igual dignidad de cualquier persona, sea cual fuere su capacidad mental y profesional. Educar en estos valores (...) es condición indispensable para conseguir un mundo en que se respete como iguales en dignidad a los que son diferentes en otros aspectos. (pp. 107-108)

En 1999, en respuesta a las necesidades de Europa, surgió el proyecto Tuning, que dio origen a la Declaración de Bolonia para avanzar en la armonización y calidad de la educación superior (Declaración de Bolonia, 1999). Tuning América Latina marca el inicio del proceso de internacionalización, conformándose una red de comunidades de académicos y expertos (Vélez González et al., 2013). La inquietud de pensar cómo avanzar hacia un espacio: “que tiene el carácter de sintonizar, sintonía (“tune”), que se puede interpretar sin disonancias la reforma universitaria a nivel mundial. Respetando tradiciones y diversidades, dejó de ser una inquietud exclusiva de los europeos para convertirse en una necesidad global” (Proyecto Tuning 2007).

Figura 1

Modelo basado en competencia, Cronología Europa, América Latina y Chile.



Elaboración propia. Con uso de plataforma CANVA 2023.

De acuerdo con este marco, la formación inicial de los profesionales, se sustenta en dos referentes esenciales: los postulados derivados del proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo, 2015), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005), y los expuestos por la Unión Europea, a partir del cual se promueve el desarrollo de una educación orientada a la promoción de la ciudadanía en todos los países miembros, subrayando la importancia de la cultura como motor del desarrollo humano integral para contribuir a la prosperidad, la inclusión y la sostenibilidad entre los pueblos iberoamericanos.

Para el siglo XXI, la formación profesional de diversos países considera el desarrollo de competencias que promuevan la creación de una mano de obra competitiva, para la cohesión social y para el desarrollo individual, inclusivo (UNESCO, 2008). De este modo, pareciera que la atención se centra cada vez más en el estudiante como persona que se forma en el proceso de aprendizaje profesional único y estandarizado, lo cual exige comprender la necesaria interrelación de las competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional universitaria de los arquitectos.

La incorporación de las competencias genéricas en la educación universitaria, surge como base orientadora a la formación profesional ante los desafíos de un mundo global capitalista. Este modelo afirma:

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. (Echevarría, 2001, p. 44)

Estos aspectos se reflejan en la globalización cultural y la apertura económica, las que, por un lado, han favorecido los cambios en el desarrollo tecnológico, la organización del trabajo y las nuevas formas de producir bienes y servicios; pero, por otro, han planteado nuevos retos para la formación integral de individuos y sus modos de convivencia social. Al respecto, Giroux (1997) señala que la educación cívica puede ser vista como un medio de construcción cultural. Desde esta perspectiva, la educación de las personas en su papel de ciudadanos debe ser concebida como un proceso ideológico. Este proceso nos permite vernos a nosotros mismos, mientras comprendemos nuestras relaciones con los demás y con nuestro entorno, en un sistema que es intrincado y, a menudo, contradictorio en sus representaciones e imágenes.

Al respecto, tíbiamente se considera que la formación del arquitecto debe posicionarlo no solo en una sólida base teórica y práctica, sino también con habilidades en comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo, dado que estos profesionales deben colaborar con otros especialistas en proyectos interdisciplinarios (Villalobos, 2018).

En conclusión, la formación del arquitecto es un proceso multidimensional que requiere de una educación integral y holística, combinando habilidades técnicas y creativas con una comprensión profunda de las humanidades y ciencias sociales. La formación inicial del arquitecto y su posterior aplicación práctica, son aspectos cruciales para el ejercicio profesional. El espacio universitario desempeña un papel fundamental en la adquisición de conocimientos, habilidades y

conocimientos necesarios. Esto implica tanto aspectos técnicos como la capacidad de comprender y responder a las demandas culturales, medioambientales y económicas. Además, la formación del arquitecto requiere una reflexión constante y una visión crítica sobre el proceso formativo y su impacto en la sociedad. Desde esta perspectiva, es fundamental reconocer la trascendencia del espacio universitario, Peces-Barba (2007) afirma:

La socialización del papel del ciudadano, es decir, su incorporación a la sociedad, como portador de intereses colectivos, aunque también individuales y particulares, exige instrucción y educación, exige enseñar cultura cívica, para ser reconocido como sujetos morales y poder razonar con categorías universales, para ser sujetos activos y participativos en la sociedad democrática. (p. 311)

En Chile, son limitados los estudios que abordan los procesos de formación de arquitectos en relación con las competencias que integran conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro del currículo profesional, así como la percepción de quienes participan y opinan sobre dicho proceso. Esto evidencia una brecha en la investigación sobre la manera en que se desarrollan y evalúan las competencias genéricas y los valores en la formación arquitectónica, sugiriendo la necesidad de profundizar en el estudio de estas dimensiones para comprender mejor cómo se forman integralmente los futuros profesionales del área.

Es evidente la necesidad de explorar nuevas formas de establecer conexiones subjetivas e intersubjetivas en las interacciones y encuentros comunicativos para comprender distintas perspectivas sobre los objetos y eventos de la experiencia humana. En el ámbito educativo, resulta crucial adoptar un enfoque crítico y reflexivo en lugar de limitarse a la mera transmisión de conocimientos. Autores como Freire (1970), Dewey (1995) y Zemelman (2005) comparten una visión comprometida con la transformación de la sociedad.

Cuando las personas comparten un sistema educativo diseñado sin ser consecuencia de una participación de la ciudadanía real, sin debates democráticos, sin datos e informaciones relevantes

de otros saberes territoriales, salvo los ofrecidos por grandes organizaciones internacionales neoliberales y colonialistas como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, ya expuestos, acabamos por pensar y compartir como realidad deseable, cosas que no son ni obvias, ni lógicas, ni naturales, ni desinteresadas.

Estado del Arte con Respecto a la Formación de Competencias Genéricas de los Estudiantes de Arquitectura

La formación de estudiantes de arquitectura en competencias genéricas o transversales, es un tema de creciente interés en la educación arquitectónica contemporánea. La formación de estudiantes de arquitectura en competencias transversales ha cobrado relevancia en la educación contemporánea, enfatizando un enfoque centrado en el estudiante y reconociendo la diversidad de habilidades y experiencias que cada estudiante aporta al proceso de aprendizaje (Pomeda Díaz & Paz Montilla, 2010). Se ha observado un cambio hacia un énfasis en el desarrollo de competencias genéricas, como el pensamiento crítico y la comunicación efectiva, reflejando la necesidad de preparar a los futuros arquitectos para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y diverso (Kronenburg, 2017; Pons & Herreros, 2016).

Al respecto se observan contradicciones que pueden verse desde la perspectiva de un pensamiento cristalizado por un paradigma globalizado que carece de identidad en la formación universitaria de los arquitectos. Mientras que se destaca la importancia de adoptar un enfoque centrado en el estudiante y el desarrollo de competencias genéricas, como el pensamiento crítico y la comunicación efectiva, se puede argumentar que este enfoque puede ser contradictorio con un paradigma educativo más tradicional y centrado en el contenido.

Por un lado, la tendencia hacia un enfoque centrado en el estudiante y el desarrollo de habilidades genéricas refleja una comprensión más holística de la educación arquitectónica, reconociendo la diversidad de experiencias y habilidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, esta tendencia puede entrar en conflicto con un paradigma educativo más rígido y

estandarizado, que prioriza la transmisión de conocimientos técnicos específicos y la adhesión a ciertos estándares profesionales.

Además, mientras se reconoce la importancia de preparar a los futuros arquitectos para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y diverso, este énfasis en la formación profesional puede ignorar la necesidad de una educación más integral que también aborde aspectos éticos, sociales y culturales de la práctica arquitectónica. Esto puede reflejar una contradicción entre la formación orientada exclusivamente hacia las demandas del mercado laboral y la formación que busca la formación de ciudadanos comprometidos, empáticos y responsables.

La formación experiencial en arquitectura, caracterizada por el trabajo en proyectos prácticos y colaborativos, favorece el desarrollo integral de competencias personales, sociales y culturales en los estudiantes, integrando teoría y práctica para prepararlos frente a la complejidad del entorno real (Cárdenas Lorenzo, 2013; Mariconde e Incatasciato, 2021; Sánchez-Saavedra et al., 2021; Castaño et al., 2005). A su vez, se ha subrayado la importancia de promover la inclusión y la diversidad en la educación arquitectónica, no solo a nivel físico en los entornos construidos, sino también en términos de inclusión de diversas perspectivas culturales y sociales en el proceso de diseño y planificación (Kronenburg, 2017). Se presentan varias experiencias de talleres de arquitectura social en diferentes países de Latinoamérica, donde estudiantes y profesionales trabajan en colaboración con comunidades locales para abordar problemáticas sociales. Se analizan los enfoques utilizados, los resultados obtenidos y los desafíos enfrentados en la implementación de estos talleres.

Los autores señalados examinan el proceso formativo de arquitectos la aplicación del aprendizaje-servicio en talleres de arquitectura en América Latina, donde estudiantes trabajan en proyectos reales en colaboración con comunidades locales. Destacándose los beneficios tanto para los estudiantes, como para las comunidades, así como los desafíos y las mejores prácticas identificadas en estas experiencias. La formación educativa en los llamados talleres en arquitectura es participativa y colaborativa, algunas experiencias han sido objeto de interés en la investigación. Estos talleres se han convertido en instancias de interacción claves para integrar a los estudiantes

de arquitectura en proyectos de impacto social real, al trabajar junto a la sociedad civil y organizaciones públicas y privadas para abordar diversas problemáticas comunitarias. En la literatura académica se reconoce que los talleres en arquitectura actúan como espacios clave donde los estudiantes participan en proyectos con impacto social real, colaborando con organizaciones y comunidades para abordar problemáticas locales. Estos espacios fomentan un aprendizaje experiencial que integra teoría y práctica, fortaleciendo el compromiso social y el desarrollo profesional de los futuros arquitectos (Cárdenas Lorenzo, 2013; Travieso, 2023; Sánchez-Saavedra & Quinteros, 2021).

Diversas investigaciones, como Gamboa (2024), han evidenciado que el trabajo colaborativo en proyectos de arquitectura genera beneficios significativos tanto para los estudiantes como para las comunidades involucradas. Estas experiencias promueven la adquisición de habilidades técnicas y blandas en los estudiantes, al tiempo que fortalecen el empoderamiento y la capacidad de autogestión en las comunidades locales. Sin embargo, se reconocen también desafíos importantes, como la necesidad de establecer relaciones colaborativas equitativas, garantizar la sostenibilidad de los proyectos a largo plazo y enfrentar las limitaciones de recursos y capacidades disponibles. Aunado a esto, la vivienda se entiende como un motor clave para la construcción de comunidad y la apropiación social del espacio, lo cual demanda un enfoque empático y participativo en el proceso de diseño (Borges Ferreira, 2024; Iñiguez, 2025). Además, la colaboración efectiva debe abordar la generación de confianza entre los actores y la gestión de desafíos inherentes a la implementación de proyectos sostenibles en contextos vulnerables (Lange Valdés & Amigo Ahumada, 2019; Posada Ramírez, 2016).

Por lo tanto, la formación de arquitectos implica no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también el cultivo de habilidades, personales, sociales y culturales. En la dimensión personal, se enfatiza la importancia de habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la responsabilidad social. La incorporación de estos enfoques en la formación de la arquitectura favorece una postura crítica frente a las problemáticas de justicia social, impulsando en los estudiantes el desarrollo de competencias prácticas necesarias para enfrentar los retos de su futuro ejercicio profesional (Mehan & Domínguez, 2024)

En este contexto, los talleres académicos emergen como una poderosa herramienta para la formación de arquitectos en varias dimensiones. En primer lugar, según Smith, se promueve el aprendizaje experiencial, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales, se fomentan el trabajo colaborativo. La arquitectura sostenible debe integrar la justicia social y la inclusión, garantizando espacios arquitectónicos equitativos y accesibles que respondan a la diversidad de necesidades de la comunidad (Chávez, Sarro, & Finocchiaro, 2022).

El trabajo directo con los barrios se sostiene como una extensión natural de estos talleres. El trabajo colaborativo en barrios facilita la comprensión de las necesidades comunitarias desde la práctica arquitectónica. La participación activa de los habitantes en los procesos de diseño es fundamental para lograr transformaciones sociales significativas, potenciando así el impacto positivo del proyecto arquitectónico en el desarrollo comunitario. Álvarez y Smith (2019). En este contexto, se abordan problemáticas ambientales, de género, sociales, de inclusión, educación y currículo, destacando la importancia de la arquitectura sostenible, la equidad de género debe ser un componente clave en la planificación urbana y arquitectónica. El enfoque feminista aporta a la creación de espacios inclusivos y seguros para todas las personas, entendiendo la ciudad desde las diferentes experiencias y necesidades de género, lo cual contribuye a transformar las relaciones sociales y espaciales con una visión de justicia y respeto, González y Ramírez (2023). La arquitectura sostenible debe integrar la justicia social y la inclusión, garantizando espacios arquitectónicos equitativos y accesibles que respondan a la diversidad de necesidades de la comunidad (Chávez, Sarro, & Finocchiaro, 2022).

Siendo así, el estado del arte presentado ofrece un análisis y discusión sobre la formación de competencias genéricas en estudiantes de arquitectura, abordando diversas dimensiones claves en este proceso, donde destaca la importancia de desarrollar habilidades personales, sociales y culturales en los futuros arquitectos, reconociendo la necesidad de una formación integral que vaya más allá de los aspectos técnicos. Ahora bien, desde un punto de vista crítico, se observa cómo diferentes teorías han influido en la comprensión y el abordaje de este tema, Freire, con un enfoque liberador de la educación, destacó la importancia de empoderar a los estudiantes para que

participasen activamente en su proceso de aprendizaje, desde una participación activa (Freire, 1970). Por su parte, Habermas (1982), analiza los intereses subyacentes, que permiten reconocer la formación de los estudiantes, considerando tanto los aspectos individuales, como los contextuales. Del mismo modo, Giroux (2004) en la discusión sobre la resistencia en el ámbito educativo, señala la importancia de fomentar la conciencia crítica dando importancia a la participación ciudadana, abogando por una ciencia que no se construye con neutralidad valorativa, sino por el contrario, asociada a la educación política de la sociedad.

Por otro lado, Luckman y Schütz han ofrecido perspectivas sobre la acción social y la construcción de significados en el contexto educativo, destacando la complejidad de los sistemas sociales y la importancia de considerar las dimensiones sociales y culturales, como aspectos relevantes en la formación de profesionales (Luhmann, 1995; Berger & Luckmann, 1967); Schütz, 1974) destacando de esta forma, la importancia de los procesos interactivos y de comunicación en la formación.

Resumiendo, este análisis crítico facilita la comprensión de la complejidad en la formación de competencias en las dimensiones personal, social y cultural de los estudiantes de arquitectura, integrando diversas perspectivas teóricas y destacando la pertinencia de una educación que fomente la reflexión, la participación y la acción transformadora.

Acceso a la Información Documental

Como parte de un proceso de investigación más amplio, el trabajo aquí expuesto cumple con los requerimientos de recolección, procesamiento e interpretación de la información documental. La recolección de la información se realizó en dos momentos:

El primero, “búsqueda general de información documental” permitió construir una base de datos de las principales fuentes documentales; la masa documental que configuró el análisis, estuvo compuesta por tesis doctorales, tesis de maestría, artículos de investigación, desde el año 2006 hasta 2016, de España y Portugal, Norteamérica, Sudamérica y Chile; documentos que consultados

en las bases de datos de Clacso, Scopus, Jstor, Redalyc, SciELO.org, Dialnet y ProQuest. El segundo, “búsqueda en las bases de datos” se realizó a partir de palabras claves como: formación por competencias genéricas de arquitectos, en las dimensiones personal, social y cultural, contextualizada en talleres, sociedad civil, proceso académico, educación, currículo e instituciones públicas. A partir de los focos de comprensión de las investigaciones que se usaron como referencia, se definieron los siguientes aspectos: títulos y temáticas, objetivos-propósitos, opciones metodológicas, perspectivas teóricas, fuentes de información y resultados.

Tabla 1*Estructura de la búsqueda de la información documental*

Aspecto	Descripción	Objetivo
Enfoque de la investigación	Estado del arte sobre la formación por competencias genéricas de arquitectos, contextualizada en talleres como proceso académico, educación y currículo inclusivo, en instituciones públicas.	Alcance: Tesis doctorales, tesis de maestría y artículos de investigación publicados entre el año 2015 y 2023 en las regiones europeas de Portugal y España. Norteamérica, Centroamérica, Sudamérica y Chile. Bases de datos: CLACSO, Scopus, JSTOR, Redalyc, SciELO.org, Dialnet, ProQuest. Palabras clave: Formación por competencias genéricas de arquitectos, dimensión personal, dimensión social, dimensión cultural, talleres como proceso académico, educación y currículo inclusivo, estudiantes, académicos y vecinos de comunidades con necesidades, instituciones públicas de estado.
Proceso de búsqueda	Identificar tendencias, enfoques, metodologías, experiencias e iniciativas.	Resultados esperados: Visión completa y actualizada de la formación por competencias genéricas de arquitectos en relación con una educación que propicia el desarrollo de las potencialidades individuales, como preparación para la incorporación social y cultural.
Cronograma	Recolección de información: 2 semanas (desde 14 de mayo de 2023). Análisis de la información: 2 semanas. Informe final: 8 de junio de 2023. Agosto 2025	Recursos: Acceso a bases de datos, equipo de investigación, software de gestión de referencias.

Nota. La tabla sintetiza los criterios, objetivos y recursos aplicados en la búsqueda documental, basada en fuentes académicas especializadas para el estudio de la formación por competencias genéricas en arquitectura en contextos públicos e inclusivos.

En conclusión, la indagación destaca su potencial para integrar la formación académica de estudiantes de arquitectura con el compromiso social, ofreciendo a los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje mientras contribuyen al desarrollo sostenible y la mejora de la calidad de vida en las comunidades locales.

Presentación del Problema de Investigación

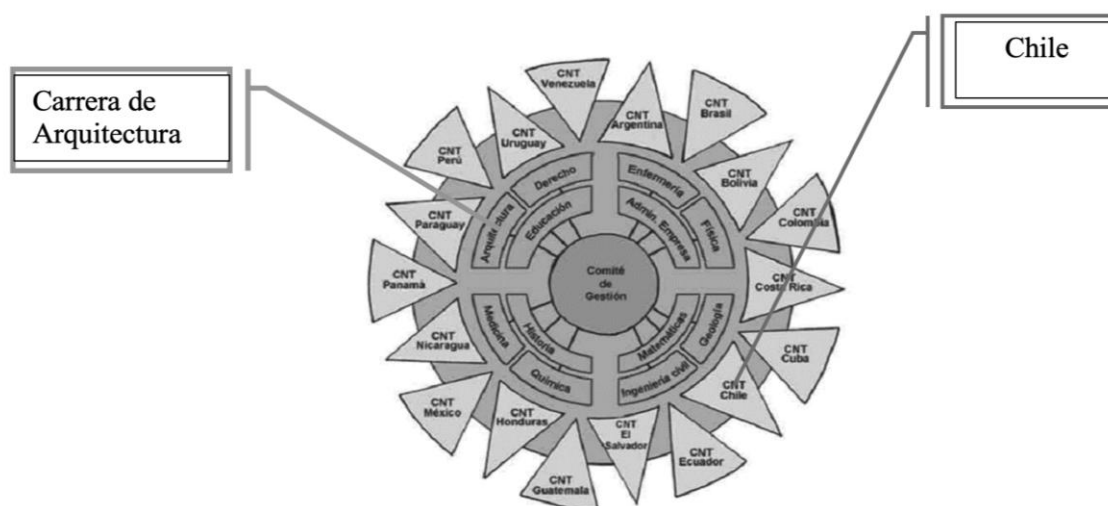
En este apartado se revisa el problema respecto a la formación en competencias genéricas correspondiente a las dimensiones: personal, social y cultural que que tributan al sustento del objeto de estudio y a la pregunta de investigación. El problema, guarda relación con el paradigma dominante respecto de la formación Latinoamérica. Dicha descontextualización ha dado paso a una educación que no responde a las verdaderas necesidades, expectativas y realidades del estudiantado y de las comunidades sociales en general. Las problemáticas que enfrentan las sociedades en la actualidad, proceden principalmente de los procesos de globalización, de la transferencia de tecnologías y de los nuevos requerimientos para la formación profesional que reclaman un soporte cultural distinto. Según la UNESCO (1998-2019), la educación superior debe emprender una transformación profunda frente a los desafíos actuales, superando la crisis de valores que atraviesa la sociedad contemporánea. Este proceso implica trascender las visiones meramente económicas para incorporar dimensiones éticas, morales y espirituales más arraigadas. En este contexto, la educación superior asume funciones cada vez más complejas, que no se limitan al avance, transmisión y difusión del conocimiento, sino que se amplían hacia la búsqueda de la verdad y la consolidación de su papel como centro de pensamiento crítico.

En este sentido, Jurjo Torres (2019), critica al modelo educativo que se caracteriza por ser neoliberal, conservador y neocolonialista. Este enfoque distorsiona la esencia de una educación verdaderamente democrática al reinterpretar y manipular conceptos como "calidad", "excelencia" y "competitividad", que organismos internacionales como la OCDE (1997) y el Banco Mundial (2018) promueven. De esta manera, es posible sostener que el Proyecto DESECO de la OCDE se concibió para recopilar las opiniones de diversos expertos y actores, con el fin de ofrecer un análisis coherente sobre las competencias claves necesarias en el mundo contemporáneo. Este proyecto complementa evaluaciones internacionales como PISA y ALL (OCDE, 2005, p. 18). El debate y reflexión sobre la educación superior bajo un modelo globalizador, en el marco de la visión y metodología del Proyecto Tuning, tiene lugar también en el continente latinoamericano, llevada a cabo por más de 200 académicos, sin contar aquellos que lo hicieron a través de las comunidades virtuales. El contexto de reforma se lleva en 19 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa

Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, “con una población mayor a los quinientos millones de habitantes y con más de quince millones de estudiantes matriculados en el sistema universitario” (Tuning, 2004, p.23).

Figura 2

Proyecto Tuning en América Latina: Carrera de Arquitectura. Formación Profesional



Fuente: Tuning América Latina 2004. Carrera de Arquitectura.

El Proyecto: Innovación Social y Educativa, respecto del tema competencias surge a partir de los resultados finales obtenidos en el Proyecto Tuning América Latina (2007). En un primer momento, los grupos de trabajo elaboraron la lista de competencias genéricas a través de consensos, que fueron validadas mediante cuestionarios por académicos, estudiantes, graduados y trabajadores de América Latina (Proyecto Tuning América Latina, 2007, pp. 66-67; Proyecto Tuning América Latina, 2011-2013). En Chile, el Ministerio de Educación busca cumplir con un rol social que se centra en generar y desarrollar conocimiento de manera sostenible. Además, tiene como objetivo la formación integral y ética de las personas a través de la vinculación con el entorno. Para lograrlo,

destaca la importancia de que las instituciones de educación superior implementen políticas y mecanismos de vinculación bidireccional con su entorno local, nacional e internacional, así como con otras instituciones educativas. Esto garantiza resultados de calidad y fomenta una ciudadanía crítica, responsable y solidaria, en línea con la agenda 2030 de Naciones Unidas (2015), promueve un “mundo justo, equitativo, tolerante, abierto y, socialmente inclusivo que atiende las necesidades de los más vulnerables” (p.4). Conforme a lo anterior, debería incorporarse mecanismos de evaluación pertinentes, que impactaran las acciones ejecutadas, junto a indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país. Esto normado por la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), las Disposiciones Generales y Subsecretaría de Educación (Ley N° 21.091, 2018), Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley N° 20.129, 2018) y Ley Sobre Universidades Estatales (Ley N° 21.094, 2018).

Aunque, por otra parte, no se desconoce que el marco regulatorio actual considera nuevas áreas de desarrollo profesional en la educación. Sin embargo, es importante entender que el cambio necesario para lograr una sociedad sostenible va más allá de los esfuerzos individuales y desafía cómo funciona el sistema económico, político, cultural y social. Este sistema actual promueve el individualismo, la competencia y las desigualdades entre las personas y las regiones. Los educadores y estudiantado no pueden basar su enfoque únicamente en este sistema. Se requiere repensar las bases educativas y trabajar hacia un enfoque más inclusivo y equitativo. Solo así se podrá construir una sociedad justa y sostenible donde se atiendan las necesidades de todos. Entonces, la sostenibilidad es inconcebible sin una estructura social sólida, que permita a la gente reconocerse como grupo o comunidad.

En este escenario, las universidades asumen las nuevas tendencias universales y homogeneizantes de educación superior, y esto también afecta en su formación a los profesionales de la región. Porque estos cambios en la educación superior y en el contexto global tienen un impacto significativo en los profesionales arquitectos de la universidad pública, quienes deben estar preparados para enfrentar los desafíos y adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad y la industria globalizada. A continuación, se presentan las competencias genéricas en una tabla

comparativa de la estructura europea, de Latinoamérica y de la universidad del Bío-Bío, universidad pública y estatal de la octava región, Chile.

Tabla 2

Competencias Genéricas, Europe -América Latina - Universidad del Bio Bío

Tuning Educational Structures in Europe ¹ (2003)	Alfa Tuning América Latina Tuning (2007) ²	Modelo Educativo Universidad Del BÍO-BÍO ³ (Competencias Genéricas)
Competencias Instrumentales	Factor 1: Proceso de Aprendizaje:	Disposición para el aprendizaje
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Manifiesta una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.
Capacidad de organizar y planificar	Capacidad de aprender y actualizarse.	
Conocimientos generales básicos	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	
Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad crítica y autocrítica	
Conocimiento de una segunda lengua	Capacidad de investigación	
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Habilidades para buscar, procesar y analizar información	
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Capacidad de comunicación oral y escrita	
Resolución de problemas	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	
Toma de decisiones		

¹ Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa II contributo delle Università al Processo di Bologna (2003, p.18)

² Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2007-2008, p.66-67, 2011-2013)

³ Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica (2008, p.33) Son aquéllas denominadas fundamentales o transversales que debe poseer un graduado universitario y hacen referencia a aspectos genéricos de conocimientos.

Competencias interpersonales	Factor 2: Valores Sociales:	Responsabilidad social
Capacidad crítica y autocrítica	Compromiso con su medio socio-cultural	Asume un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.
Trabajo en equipo	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	
Habilidades interpersonales	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Trabajo colaborativo.
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	Compromiso con la preservación del medio ambiente	Modelo Educativo Universidad Del BÍO-BÍO (Competencias Genéricas)
Tuning Educational Structures in Europe (2003)	Alfa Tuning América Latina Tuning (2007)	
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Compromiso ético	Asume un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.
Habilidad de trabajar en un contexto internacional		Trabajo colaborativo
Compromiso ético		Establece relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actúa éticamente en su profesión. Trabaja de manera asociativa en la consecución de objetivos.
Competencias sistémicas	Factor 3: Contexto tecnológico e internacional:	4. Capacidad para comunicarse
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	Posee habilidades comunicativas orales y escritas para interactuar efectivamente con los demás, expresando ideas y sentimientos. A nivel básico, se comunica en un segundo idioma.
Habilidades de investigación	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	
Capacidad de aprender	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones		
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)		
Liderazgo		

Competencias sistémicas e internacional:	Factor 3: Contexto tecnológico	4. Capacidad para comunicarse
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.		
Habilidad para trabajar de forma autónoma.		
Diseño y gestión de proyectos		
Iniciativa y espíritu emprendedor.		
Preocupación por la calidad.		
Motivación de logro.		

Nota. Esta tabla compara las Competencias Genéricas según las metodologías Tuning Educational Structures in Europe (2003), Alfa Tuning América Latina (2004-2007), y el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío (2008). Estas corresponden a habilidades transversales fundamentales para el graduado universitario.

Al analizar la Tabla 2, llama la atención, la dinámica del modelo por competencias Tuning Educational Structures in Europe, Alfa Tuning América Latina Tuning y del Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío, es la dinámica del modelo por competencias genéricas globalizantes y eurocentrista, que configura saberes interpersonales, comunicativas y sociales presentes en las competencias establecidas en Europa y América Latina. En lo que respecta a Chile, estas competencias han permeado el modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío, ubicada en la zona centro sur del país. Ahora bien, en cuanto a las competencias instrumentales, destaca la disposición para el aprendizaje, la capacidad analítica y de síntesis, así como la planificación, conocimientos básicos tanto generales, como específicos de la profesión, habilidades de comunicación, gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones. Estas competencias se observan en los tres modelos presentados.

En el ámbito de las competencias interpersonales, se subraya la responsabilidad social, el trabajo en equipo, el compromiso ético, la valoración de la diversidad y la capacidad para trabajar en un contexto internacional. En esta área, se evidencian similitudes en cuanto al compromiso social y ético entre los modelos. De manera tal, que las competencias sistémicas comprenden la

capacidad de comunicación, aplicación práctica de conocimientos, habilidades de investigación, adaptación a nuevas situaciones, generación de ideas, liderazgo, comprensión de otras culturas, trabajo autónomo, gestión de proyectos, espíritu emprendedor y preocupación por la calidad. En este aspecto es posible observar énfasis en habilidades para trabajar en contextos internacionales y comunicación en un segundo idioma.

En resumen, se identifican competencias similares en los tres modelos analizados para la formación de arquitectos, sin embargo, hay énfasis diferenciales en aspectos como la adaptación a contextos internacionales y el compromiso social y ético en el ejercicio profesional, aspectos que varían en su peso relativo en cada modelo educativo. Al respecto UNESCO (2019) afirma:

De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (p. 189)

El temor es que, al haber sido incluida la educación superior como un servicio más, sujeto a las reglas del mercado, se disipe su naturaleza fundamental de “bien público” y se lo equipare a cualquier mercancía, atentando contra la soberanía de las comunidades, la preservación de las culturas, la autonomía universitaria y la calidad de la educación. En efecto, Palmer (2005) señala:

No veo ninguna posibilidad—ni tampoco interés o conveniencia alguna—en que el arquitecto pueda asumir en el futuro nuevos roles, más allá de los que hasta hoy aparecen como propios de la profesión. Algunos de ellos ni siquiera son debidamente atendidos, como el urbanismo, la estructuración y la construcción. Creo que el énfasis

habría que ponerlo en reforzar la formación del arquitecto en todas las materias en que su accionar aún se ejerce, capacitándola para que pueda asumir su papel con mayor eficiencia y prestancia y ganar (o mejor dicho recuperar) niveles de mayor credibilidad y respetabilidad. (p. 25)

Siendo así, es importante que en los escenarios donde se realiza esa formación, se potencie la reflexión sobre su propio diseño curricular y se consideren las diferencias existentes entre las instituciones universitarias y la complejidad de los fenómenos socioculturales reales en que están insertas las escuelas profesionales (Schön, 1992). Para ello, resulta pertinente que Es esencial que la Universidad establezca de manera clara sus roles y funciones, y que se detenga el proceso de mercantilización de la educación, mediante el cual la enseñanza tiende a privatizarse, subordinándose a intereses empresariales y transformándose en un servicio accesible no por derecho ciudadano, sino a través del consumo (Merino Sánchez, 2015). Por ello, es fundamental que la educación universitaria recupere su lugar como una prioridad dentro de las políticas públicas. Esto rescata en forma fundamental, el sentido de la formación universitaria como prioridad de las políticas públicas.

De acuerdo con lo anterior, Schön (1998) plantea que el problema de la formación profesional formado en las universidades, no responde a las exigencias de su tiempo y por eso el status profesional se ha deteriorado desde la segunda mitad del siglo XX. Según Avendaño (2012), existe una preocupante crisis en el rendimiento profesional que afecta a la formación en las universidades. Esta situación plantea un desafío significativo, porque la preparación de los estudiantes en profesionales se ha vuelto problemática, dado que “el estudiante que ingresa a la universidad no puede elegir, debido a que el primíparo se matricula directamente en una carrera. La universidad se convierte en una fábrica de profesionales. Se hacen abogados, médicos, ingenieros y demás.” (pp. 67-68).

Por lo tanto, lo fundamental de la formación universitaria de los arquitectos, se refiere a la adquisición de una ética, que tiene que ver con la creatividad y una voluntad de actuar sobre la

realidad, desde el Aquí y no desde el Allí. Para Baixas Sato, Román y Tidy (2005), la formación inicial considera que la ética en la innovación y en el deseo de lo auténtico son dos aspectos que, de manera implícita, se han ido forjando en nuestra institución a lo largo de los años. Son temas que nos esforzamos en proteger y fortalecer dentro del espíritu de la escuela. El primero está relacionado con la premisa de que un proyecto arquitectónico debe, en cada caso, responder a una solicitud o circunstancia inicial específica, con su propia temporalidad, ubicación y usuario, por lo que es una obra única en su especie. Dicha unicidad tiene como finalidad construir un futuro (cultura) y, por ende, se sitúa obligatoriamente en el terreno de la creatividad. Entonces, formación de arquitectos se enfrenta a desafíos únicos y complejos en este escenario global, donde se requiere una comprensión profunda de la interacción entre el entorno construido, la sostenibilidad, la diversidad cultural y las demandas sociales. Estas transformaciones profundas y constitucionales en el ámbito educativo son indispensables para preparar a los futuros profesionales de la arquitectura para abordar estos desafíos y contribuir a un mundo más equitativo y sostenible y sostenible. No obstante, en el marco del Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior MECESUP (2007), que favorece la renovación curricular basada en competencias, aún no se cuentan con procesos de investigación formal que avalen dichas modificaciones; en este contexto y de forma contraria se optó por una tendencia internacional movilizadora como ya se ha expuesto, desde el Proyecto Tuning europeo (2000).

Como base de la renovación curricular en la formación inicial, la carrera de Arquitectura a través del proyecto de Modificación del Plan de Estudio consideró dos etapas: la primera, en el marco del proyecto MECESUP-UBB0401 “Construcción de una red de escuelas de Arquitectura a nivel nacional con el propósito de innovar y desarrollar modelos curriculares a la luz de los acuerdos académicos internacionales y de favorecer la interrelación docente y estudiantil” (MECESUP-UBB0401, 2014, p.26). La elaboración del proyecto definió las competencias específicas y genéricas o transversales para el arquitecto egresado en Chile; la creación de un Programa de Estudio Básicos de cuatro años de duración, común a cuatro escuelas de Arquitectura de la red (Universidad del Bío-Bío, Pontificia Universidad Católica, Universidad Arturo Prat Universidad de Valparaíso); y la segunda: la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile) que permitan la movilidad estudiantil entre escuelas a nivel nacional e internacional.

La participación de la Universidad del Bío-Bío, se materializó con la participación de diferentes docentes de la carrera en las distintas etapas del proyecto MECESUP-UBB0401 (2006-2010) y ALFA TUNING – AMERICA LATINA (2004-2007). Esta participación permitió la reproducción en general de los planes de estudio en todas las facultades (Proyecto de Renovación Curricular Adecuación, 2018)

Por consiguiente, esta investigación busca comprender en profundidad la formación en competencias genéricas en pregrado, en el marco del desarrollo innovador de una Universidad Pública y Estatal de la Provincia de Concepción de la Región del Bío-Bío, sistematizando la voz de los diferentes actores del mundo académico y sociedad civil que participaron en la experiencia de los Talleres de Proyecto (II, IV, VI y VIII), denominados por el equipo docente de estas secciones como “Taller de Barrios” que instalan un trabajo de co-creación de proyectos que responden a las necesidades de la comunidad del valle de Nonguén.

Tabla 3

Programas de asignaturas establecidas en la estructura curricular de la carrera de Arquitectura

Nombre asignatura Carrera de Arquitectura	Competencias Genéricas UBB				
	Disposición para el aprendizaje	Responsabilidad social.	Trabajo Colaborativo	Capacidad de emprendimiento y liderazgo.	Capacidad para comunicarse
Taller de proyecto II	<u>SI</u>	NO	NO	NO	NO
Taller de proyecto IV	NO	<u>SI</u>	NO	NO	NO
Taller de proyecto VI	NO	NO	NO	<u>SI</u>	NO
Taller de proyecto VIII	NO	NO	NO	NO	<u>SI</u>

Nota. La tabla 3, indica la presencia (SI) o ausencia (NO) de Competencias Genéricas UBB en los programas de asignaturas de la carrera de Arquitectura. Datos obtenidos del Repositorio ADECCA-UBB.

La tabla revela que cada asignatura del "Taller de Proyecto" en la escuela de Arquitectura se focaliza en desarrollar de forma aislada una competencia genérica específica; por ejemplo, en el Taller de proyecto II se refuerza la disposición para el aprendizaje, en el IV la responsabilidad social, en el VI la capacidad de emprendimiento y liderazgo, y en el VIII la capacidad para comunicarse. Esto sugiere que el currículo presenta un enfoque fragmentado, en el que las competencias esenciales –personales, sociales y culturales– se abordan de forma compartimentada.

Se observa la ausencia de la competencia "trabajo colaborativo", el trabajo en equipo es esencial para el éxito académico y la resolución de problemas reales. Referencias como Giroux (2004) y Freire (1970) subrayan que un proceso educativo transformador debe promover la colaboración. El "trabajo colaborativo" permite el fortalecimiento de la autonomía colectiva, clave para enfrentar la complejidad de los problemas sociales y urbanos.

Estado Actual del Fenómeno de Estudio

El objetivo de esta investigación es comprender las interpretaciones que los participantes del Taller de Barrio en el Valle de Nonguén hacen en relación al desarrollo de habilidades personales, sociales y culturales en la formación de la Arquitectura. Este estudio se llevó a cabo a través de la colaboración conjunta de profesores, estudiantes y vecinos de la comunidad en una universidad estatal de la VIII Región. Esta táctica formativa innovadora para arquitectos se fundamentó en la concreción de proyectos sociales, en los que se realizaron diversas actividades académicas en los talleres. En relación a esto., AD5 (2021) explica que:

(...) un año se hace un curso LASPAU⁴, que son capacitaciones docentes que hace Harvard, y la Universidad del Bío-Bío fue parte de esto. Un grupo de colegas se hace parte de esta iniciativa y en ese curso, como tarea para la casa, (...) se propone por primera vez el taller de barrios como una idea. Eso fue hace como cinco años, debe haber sido el 2015. El taller de barrio si bien comienza el 2016 con una primera acción, a los dos años recién entramos al Valle de Nonguén porque al comienzo nos asociamos al programa Quiero Mi Barrio (...) el taller de barrio es una iniciativa pedagógica al interior de la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío (...) en el fondo nosotros decidimos que cada segundo semestre de todos los años, de cada año, íbamos a realizar una versión del taller de barrio, porque el taller de barrio tiene harta logística, preparación, harta organización, se ha movilizadado mucha gente, a ratos ha sido muy grande (...) taller de barrio, quiere salir a la calle, quiere formar estudiantes en la calle (...) . Y eso es lo radical. (pp. 2-3)

Las acciones académicas del Taller de Barrios (TB) se ejecutaron en el Valle Nonguén, que corresponde a una cuenca de 44 km² de superficie pertenecientes, administrativamente, a dos municipios: Concepción y Chiguayante, limitando con la comuna de Hualqui. Su estero, de tercer orden y 15 km de longitud, tributa al río Andalién. En su interior alberga la Reserva Nacional Nonguén (de 2931 Ha, declarada en 2009), además de superficie forestal y agrícola, y el sector urbano de Valle y Villa Nonguén, pertenecientes a la comuna de Concepción. Este valle

⁴ Innovando en educación superior: experiencias clave en Latinoamérica y el caribe 2016-2017. Volumen 1: gestión curricular y Desarrollo de la docencia, el

-2017, p.2-4.

se ha visto sometido periódicamente a fuertes lluvias (Mardones 2004) que ocasionalmente han dado lugar a inundaciones de consecuencias catastróficas. Frente a este panorama educativo, para los efectos de esta investigación, se constituyeron los principales actores, con el propósito de resolver las diferentes problemáticas sociales, de género y ambientales. Estos son; docentes, estudiantes, sociedad civil (vecinos del sector) y profesionales de servicios públicos como la Municipalidad de Concepción con su proyecto “Quiero mi barrio”, y el MINVU. A partir de este contexto, la investigación explora e identifica los significados atribuidos por los actores relevantes que participaron en diferentes acciones cotidianas y académicas de los (TB), secciones que de acuerdo al interés de los estudiantes eligen libremente, esto es, una sección tradicional o la de Taller de Barrios con el propósito de resolver activamente problemáticas comunes con diferentes agentes integrantes de la comunidad.

Justificación, Interés y Originalidad del Tema

El interés por el Taller de Barrios surge al descubrir espacios de participación en la formación académica del estudiantado. Estos espacios se traducen en la creación de proyectos colaborativos entre los estudiantes y académicos, agentes de la comunidad y, agentes estatales todos involucrados en las problemáticas y necesidades específicas del barrio de Valle Nonguén.

De esta manera, este estudio se asume desde la teoría crítica, corrientes de las ciencias de la educación, filosóficas y sociológicas que se centra en el análisis crítico de la sociedad y la cultura, y que tiene sus raíces en la Escuela de Frankfurt en Alemania en la década de 1930, entre ellos; (1969), Freire (1970), Habermas (1987) Honneth (1997), Quijano (1992), y Mignolo (2007), entre otros. Esta corriente explicita el concepto de agencia en la actividad científica, por su carácter reflexivo e interpretativo, genera realidad a partir de premisas personales y culturales (Íñiguez, 2005). Dirigido a la comprensión de los sentidos de formación universitaria, a partir de las voces de actores formadores del mundo de la academia ilustrada, que se desempeñan en el contexto universitario, en contraste, con los discursos del estudiantado y agentes sociales de la comunidad del Valle Nonguén, cuya experiencia viva se expresa en su proceso de formación. Estos actores se entrelazan con los sentidos de identidad de la comunidad, resignificando el ajuste de la teoría y la

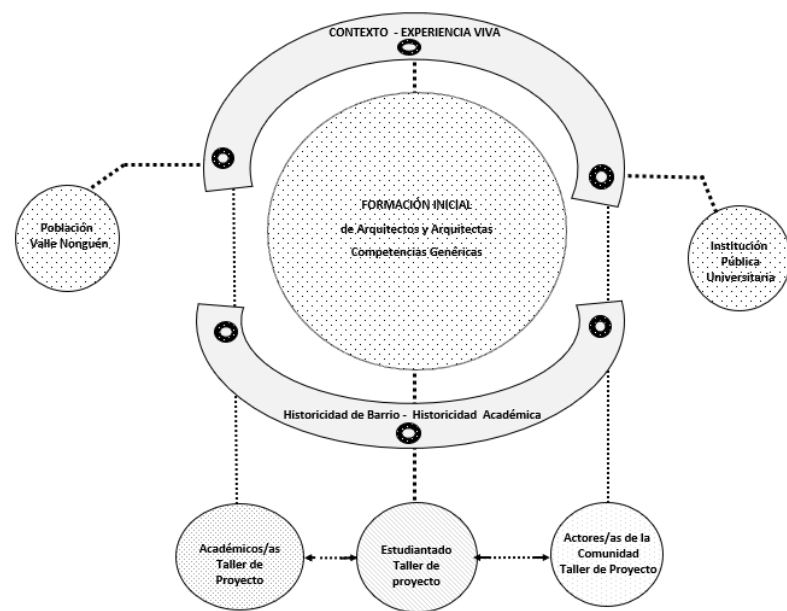
realidad. El desajuste acontece porque “el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual.” (Zemelman, 2001, p.1).

Siendo así, se buscó responder al vacío epistémico teórico de formación de competencias genéricas en referencia y enfoque metodológico de este ámbito muestral de arquitectos. Para ello, se revisó la literatura sobre el objeto de estudio, en cuanto a la formación inicial del estudiantado de arquitectura.

Al respecto es posible señalar que una experiencia en las ciencias sociales, los autores Wolff y Ehrström (2020) plantean que la sostenibilidad social en los entornos educativos, aunque pueda parecer una utopía, constituye un principio orientador necesario para impulsar transformaciones profundas. Lograr una educación socialmente sostenible requiere repensar de manera integral las prácticas pedagógicas, la gestión institucional y el rol ético de las universidades. La clave no está en los valores neoliberales, sino en un liderazgo educativo basado en la sostenibilidad y en un enfoque transformador de toda la institución.

Figura 3

Síntesis: Justificación, Interés y Originalidad de la Investigación



Nota. La interacción de actores en el contexto comunidad-institución

En la figura 3, se presentan las relaciones sociales que impactan en cada uno de los actores sociales que impacta en cada uno de los actores. Se exponen apartadas solo con fines analíticos, pues la vinculación es un fenómeno que se despliega en distintos planos simultáneamente, en un escenario de procesos académicos de institucionalización cultural y prácticas de significados y definiciones cambiantes e intrincado en el contexto, con una diversidad de marcos conceptuales y normativos externos e internos, estructuras institucionales dispares, prácticas de todo tipo, subjetividades y formas particulares de entenderlas, lo que impone importantes desafíos a la universidad y a la institucionalidad estatal y pública en el ámbito de la educación superior. Por lo mismo, esta investigación se distingue en su enfoque innovador, porque trasciende la formación tradicional al explorar un ámbito donde la educación supera los límites físicos del aula. Se reconoce que la formación ya no se reduce a una transmisión unidireccional de conocimientos por parte de los docentes en un espacio simbólico y cerrado. En su lugar, está evolucionando hacia un proceso de co-creación, donde la interacción y la colaboración son esenciales para ampliar la concepción del mundo personal, social y cultural. Al respecto se destacan:

Transformación Epistémica y Pluralidad de Saberes

En lo que respecta a las características de esta investigación es innovadora, porque se posiciona críticamente frente al modelo educativo tradicional, que históricamente reprodujo una hegemonía institucional centrada en el docente como único agente legitimado para transmitir conocimientos, relegando a estudiantes y comunidades a roles pasivos. Frente a esto, el estudio revela un cambio paradigmático dialéctico: las aulas ya no se limitan a espacios físicos controlados por la academia, sino que se expanden-emigran hacia territorios comunitarios donde se tejen interacciones continuas entre docentes, estudiantes y actores sociales. Este giro no es meramente metodológico, sino epistémico, pues desestabiliza la verticalidad del saber institucional para dar paso a una pluralidad de saberes—culturales, políticos, económicos— que emergen desde las prácticas cotidianas del territorio.

La democratización del conocimiento aquí estudiada no se reduce a una inclusión superficial de "voces diversas", sino que implica una reconfiguración de las competencias genéricas en arquitectura, ahora entendidas como significados co-construidos en diálogo intersubjetivo. Así, los significados formativos surgen de la fricción crítica entre los marcos académicos y los saberes situados de las comunidades, desafiando la lógica monocultural de la educación tradicional. Esta tensión dialéctica —entre lo institucional y otros saberes— redefine la formación no como un fin en sí mismo, sino como una praxis transformadora que cuestiona jerarquías cognitivas y amplía los horizontes de lo educable hacia una ética de la corresponsabilidad social.

Educación Crítica y Construcción Colectiva de Sentidos: Una Praxis desde la institucionalidad al Territorio

Por otra parte, al incorporar las voces de docentes, estudiantes y vecinos del barrio Nonguén, se promueve la participación activa de todos los involucrados en la construcción de sentidos formativos. Un supuesto fundamental es que la escuela de arquitectura mediante una educación crítica, se vincula directamente con el desarrollo de una nueva esfera pública. En este sentido, la investigación no solo facilita un enriquecimiento de significados mutuos entre los actores, sino que también busca una comprensión más amplia y compleja de las competencias genéricas o transversales, contribuyendo a la formación de una sociedad más inclusiva, crítica y participativa. Al reconocer la participación activa de estos actores, el estudio se posiciona como un acto político de resistencia (Giroux, 2004) contra la mercantilización del conocimiento y la exclusión epistémica. La Escuela de Arquitectura, desde este enfoque, no se limita a "vincularse" con la esfera pública, sino que se redefine como un espacio de co-construcción, donde el aula se desborda hacia el territorio para cuestionar qué saberes son legitimados y para quiénes. Esta fricción, lejos de ser un obstáculo, es el motor para reimaginar las competencias genéricas no como habilidades neutrales, sino como herramientas de emancipación colectiva de resistencia. Así, los significados de competencias ya no son atributos individuales de expertos, sino prácticas académicas situadas, que vinculan el diseño arquitectónico con la defensa del derecho a la ciudad, promoviendo un enfoque más inclusivo y equitativo en la planificación urbana (Lefebvre, 2013; Santos, 2009).

Impacto Transformador en la Formación: Una Ruptura Epistémica con la Tradición Hegemónica

La originalidad de esta investigación no reside únicamente en cuestionar las estructuras homogeneizadoras y jerárquicas de la formación en arquitectura, sino en desarticular su lógica colonial de producción del espacio, donde el saber académico o de experto ha operado históricamente como instrumento de exclusión territorial. Al adoptar una perspectiva dialógica y crítica, Freire (1970), el estudio trasciende a la mera "apertura" educativa para proponer un modelo de co-creación situada de los (TB), donde estudiantes, docentes, vecinos del Valle Nonguén e instituciones gubernamentales devienen copartícipes en la redefinición de lo arquitectónico.

Preguntas de la Investigación

¿Cuáles son los significados epistemológicos y conceptualizaciones que los diversos actores que participaron en el Taller de Barrios en el Valle Nonguén atribuyen al desarrollo de competencia en la dimensión personal, social y cultural de la carrera de Arquitectura de una universidad tradicional en la comuna de Concepción?

Objetivos

Objetivo General

Comprender los significados epistemológicos y conceptualizaciones que los diversos actores que participaron en el Taller de Barrios en el Valle de Nonguén atribuyen a las competencias genéricas en la dimensión personal, social y cultural de la carrera de Arquitectura de una universidad tradicional en la comuna de Concepción.

Objetivos Específicos

1. Identificar las significaciones epistemológicas y conceptualizaciones en la dimensión personal, social y cultural de las competencias genéricas de los arquitectos configuradas en la experiencia formativa académica en la comunidad de Nonguén.
2. Caracterizar los significados que los diferentes actores otorgan a la formación inicial en la dimensión personal, social y cultural de las competencias genéricas, configuradas a partir de la experiencia en el Taller de Barrios de la carrera de Arquitectura en la comuna de Concepción.
3. Develar los significados que emergen en la red de sentidos⁵ en la formación de competencias en la dimensión personal, social y cultural, contruidos por los diversos agentes involucrados en el Taller de Barrios del valle de Nonguén en la comuna de Concepción.

Supuesto de Investigación

Los significados atribuidos por los diversos actores involucrados en el Taller de Barrios desempeñan un papel crucial en la resignificación de la formación de competencias genéricas de arquitectos en la dimensión personal, social y cultural. Estos significados contribuirán activamente a la reflexión, construcción y transformación subjetiva de dichas competencias.

⁵ Concepto: "red de sentidos", desde una perspectiva crítica de la investigación apela a la participación conjunta de los agentes, multiactoral (estudiantes, docentes y vecinos de la comunidad). Estos actores generan significados mediante sus experiencias compartidas, relaciones y diálogo constante en la interacción cotidiana que se genera en el (TB).

Desde esta perspectiva, se distinguen los siguientes supuestos:

Supuesto 1. Las percepciones tanto individuales como colectivas de los participantes en el Taller de Barrios reconfiguran los significados de competencias en las dimensiones personal, social y cultural en el marco de la formación inicial de arquitectos.

Supuesto 2. Los discursos de los participantes revelan sus marcos epistemológicos y las dimensiones claves que influyen en la construcción de significados en la esfera personal, social y cultural, aportando perspectivas fundamentales para comprender la esencia de estas competencias.

Supuesto 3. La interacción de los significados subjetivos que los actores atribuyen en el contexto del Taller de Barrios en el Valle Nonguén, generó una construcción compleja de significados, contribuyendo a una pluralidad de saberes que refleja la riqueza y diversidad de las experiencias de los distintos agentes involucrados.

Supuesto 4. La formación de estudiantes de arquitectura a través de talleres de barrio, enriquece su capacidad para entender y responder a las dinámicas comunitarias. Esto facilita el desarrollo de intervenciones arquitectónicas, adaptándose mejor a las necesidades y características específicas de cada comunidad.

Marco Teórico Conceptual

Esta investigación doctoral se nutre de las ciencias sociales, específicamente de la sociología, filosofía y ciencias de la educación, para ofrecer una perspectiva innovadora sobre la naturaleza de la realidad, el conocimiento y la sociedad, en el contexto de la formación de arquitectos. El corpus teórico, ha tenido un impacto significativo en la comprensión de cómo los individuos y las sociedades construyen su mundo social, incluyendo los significados asociados a la formación profesional. En este sentido, la investigación se alinea con diversas corrientes teóricas críticas, como la teoría crítica, la epistemología crítica y los estudios decoloniales, que han enriquecido la comprensión de la formación en arquitectura y han impulsado una visión crítica y transformadora que aborda los desafíos contemporáneos en este ámbito.

Diversos autores han ofrecido valiosas contribuciones para analizar los procesos de formación en las dimensiones de formación de competencias genéricas de los estudiantes de la carrera de arquitectura desde una perspectiva crítica y reflexiva. Sus ideas en esta investigación han desafiado los sentidos de las estructuras de poder arraigadas en la formación, han aportado una perspectiva transformadora en la participación social, re-significando la construcción de espacios públicos inclusivos y han contribuido a esta investigadora a comprender desde los discursos de los diferentes actores una mirada más equitativa, responsable y receptiva a la diversidad. Ontológicamente, entonces, somos, en calidad de "seres humanos", sujetos individuales, pero en continua interacción ubicados y territorialmente situados.

En el ámbito de la ética, la justicia y la educación, autores como Giroux (2001), Fraser (1997) y Honneth (2010) y Silva (1998) aportan contribuciones significativas en sus concepciones. Giroux, reconocido por su trabajo de la perspectiva crítica de resistencia, subraya la importancia de una educación que fomente la conciencia social y la reflexión crítica entre los estudiantes. Cortina (1997), por su parte, aborda cuestiones éticas y de justicia desde una perspectiva democrática, defendiendo la necesidad de valores universales en una sociedad pluralista. Silva, con su enfoque en estudios curriculares y teoría crítica, emerge como un referente en la formación de profesionales comprometidos con la equidad y los derechos humanos.

La integración de estos aportes en la investigación sobre la formación de arquitectos es crucial para comprender cómo diversos actores implicados en este proceso de relaciones construyen significados en torno a él. Esta comprensión ha facilitado la construcción de teoría desde una perspectiva crítica y transformadora, respondiendo así a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Asimismo, se consideran aspectos fundamentales como los planteados por Freire (2005), Zemelman (2001), Pinto (2008) y Soto (1996) en cuanto a la formación integral de la persona, a los derechos humanos, la construcción social del conocimiento, la formación de la racionalidad crítica y los enfoques curriculares.

En este capítulo, se presenta la revisión de los elementos teóricos que implica examinar los antecedentes teóricos y/o práctico de la cuestión de estudio y revisar las teorías que tienen relación con el problema que se plantea esta investigación; esta indagación respondió a cuestiones tales como: ¿Qué se encontró sobre el tema? ¿Qué tipo de información se necesitó para encontrar respuesta al tema? ¿Dónde y cómo se encontró la información que se precisa? y ¿Qué agentes se requirieron para la construcción de sentido de este estudio respecto de la formación inicial de estudiantes de arquitectura? De manera que, al identificar los conceptos asociados a las competencias de lo personal, social y personal se procedió a analizar las dimensiones e indicadores que se proponen para la formación, desarrollo de dichas competencias.

Mundo de la Vida, Modelo de Acción Social en la Educación Superior

Como ya se ha dicho, al tratarse de una investigación de carácter crítico-social, el enfoque se centra en el proceso educativo como un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las construcciones individuales y sociales de quienes participan en él. Se reconoce la importancia de construir y reconstruir de manera reflexiva el mundo social al interior de una comunidad, bajo un enfoque predominante de paradigma crítico. Este estudio, explora los significados del mundo de la vida y el modelo de acción social, donde se destaca la importancia del mundo de la vida como un contexto cultural que permite el entendimiento entre individuos provenientes de un mismo origen (Habermas, 1987/2010); Husserl, 1992). Se reconoce la

influencia del significado subjetivo atribuido a las acciones en la interacción social (Merleau-Ponty, 1945/1993). En este acontecer teórico, la perspectiva de Bourdieu (1998), destaca la importancia de las estructuras sociales y las relaciones de poder en la experiencia humana. En el ámbito educativo, se valora el reconocimiento cordial como fuente de la obligación ética, la participación de la comunidad y los territorios con vínculos afectivos y culturales en la formación de arquitectos y, se referencia la obra de autores como Honneth (1997) y Cortina (1997), que analizan la importancia del reconocimiento y la justicia cordial y la ética de la razón cordial en la sociedad capitalista.

En resumen, esta investigación destaca la relevancia del mundo de la vida y el modelo de acción social, considerando el significado subjetivo de las acciones y las estructuras sociales. Todos los seres humanos son iguales en cuanto a su condición humana, pero al mismo tiempo son distintos entre sí. La pluralidad es una característica fundamental de la condición humana, y se refiere a la diversidad de perspectivas, opiniones y experiencias que cada individuo aporta a la sociedad. Esta formulación permite que surjan relaciones subjetivas de manera autónoma. En este ámbito, la libertad social favorece que las personas alcancen su libertad dentro de instituciones que facilitan interacciones basadas en el reconocimiento mutuo. Este reconocimiento desarrolla una ética cívica que enfatiza el reconocimiento y la importancia de la compasión y la empatía que inspira a valores supremos. Porque se trata de una ética del cuidado, que va más allá de la justicia, promoviendo una vida digna a través de la satisfacción desde la abundancia del cuidado. En este análisis, se incorporan las perspectivas de Habermas (1992), Husserl (1992), Merleau-Ponty (1945/1993), Bourdieu (1998), Arendt (1958/2009), Cortina (1997) y Honneth (2010). En tanto la educación, desde el mundo de la vida y Modelo de Acción social, se considera un proceso intrínseco a la vida humana en sociedad, permitiendo la comunicación, el desarrollo personal y la transformación. Según Soto (1996), la educación se entiende como un proceso consustancial a la vida humana en sociedad, que busca comunicarse, desarrollarse y transformarse. Donde destaca el hecho que la persona se construye a partir de un núcleo subjetivo, lo cual sirve como base para llevar a cabo un proceso transformador. Este proceso requiere el involucramiento activo de la persona y de su colectivo en la consecución de sus propias intenciones educativas y sociales. Esto implica abrir

nuevas formas de convivencia, conversación y reflexión conjunta entre grupos humanos diversos, tales como: diferentes culturas, géneros, generaciones, etnias y estructuras familiares. Estos grupos claman por ser incluidos en la sociedad y buscan la apertura de espacios que promuevan su participación activa. En relación al Modelo de Acción Social, destaca la definición Schütz (1993), quien señala que la acción social se refiere a la relación entre la conducta de dos o más personas y la atribución de un significado subjetivo a dicha conducta (Habermas, 2002^a, p.359).

En este contexto, Husserl (1992) plantea la fenomenología como un enfoque para comprender la estructura de la conciencia y la experiencia subjetiva. Sin embargo, se puede argumentar que su enfoque individualista no considera adecuadamente las dimensiones sociales y las relaciones de poder que influyen en la experiencia humana. A su vez, Merleau-Ponty (1945/1993) destaca la importancia de considerar los cuerpos como estructuras vividas y experienciales en el contexto, desde las ciencias cognitivas contemporáneas. Mientras que Varela afirma que el eje fundamental de esta circulación es “la corporeización del conocimiento, la cognición y la experiencia” (2011, p.18). En este sentido, desde una experiencia abstracta, Varela cambia la naturaleza de la reflexión, “desde una actividad abstracta e incorpórea a una reflexión corpórea (alerta) y abierta.” (p.52). Por esto, en el ámbito educativo, la formación de arquitectos se beneficia notablemente de la experiencia en talleres de barrios, lo cual rescata la importancia de la educación en territorio. Donde se reconoce a los miembros de la comunidad como actores clave que interactúan con problemáticas reales y específicas de su entorno. Así las cosas, esta investigación examina el proceso educativo como un espacio de transformación, en el que se reconfiguran tanto las construcciones individuales como sociales de los participantes. De esta manera, se promueve y fortalece la relación entre la universidad y la comunidad, generando un impacto positivo y recíproco.

Por otra parte, se reconoce la importancia de construir y reconstruir de manera reflexiva el mundo social al interior de una comunidad bajo un paradigma crítico. Donde la educación se concibe como un proceso esencial en la vida humana en sociedad, que promueve la comunicación, el desarrollo personal y la transformación. Además, enfatiza en la necesidad de considerar el núcleo subjetivo de cada persona y la participación activa de diversos grupos humanos en la búsqueda de

inclusión social. Asimismo, destaca la importancia de construir sociedades que valoren la diversidad, promoviendo una visión amplia del mundo y trabajando hacia una sociedad pluralista, independiente y pacífica. Lo anterior, se refleja en un currículo educativo que fomenta la interacción comunitaria y valora las raíces locales de cada cultura.

Racionalidades en Coexistencia con las Concepciones Curriculares en la Formación Inicial

En la lógica de las ciencias sociales, se consideran diversos y complejos tipos de racionalidades en las concepciones de la formación universitaria, estos postulados permitirán materializar un hilo conductor entre perspectiva, concepción de la realidad, que se materializa por medio de determinadas perspectivas y enfoques curriculares, que permiten delimitar, por un lado, los sentidos que configuran las concepciones de formación que se develan a través de la conversación con la situación problemática de la acción formativa universitaria de arquitectos en relación con los diferentes actores de la comunidad.

Pero, como se ha demostrado en la investigación de Ferrada (2001b), no existen enfoques curriculares que operen bajo un solo tipo de racionalidad, lo que ocurre es que existe predominio de un determinado tipo de ella, sobre las otras, por lo tanto, los diferentes enfoques curriculares se van a ubicar en la división de las perspectivas curriculares, de acuerdo a la racionalidad predominante. Para conceptualizar racionalidad, en este aspecto, se sitúa por una parte en esta investigación, la fundamentación de La Teoría de la Acción Comunicativa planteada por el alemán Jürgen Habermas (2010, p.31), “Racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces del lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento”. Es decir, se trata de la capacidad de comunicación, que tenemos las personas, por medio del lenguaje y la acción, cuando utilizamos el conocimiento dentro de la interacción con el mundo. Al respecto, Habermas (2010), en lo que se refiere al concepto de racionalidad comunicativa (RC), afirma:

Lleva consigo connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla

argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista. (p.34)

En otras palabras, la acción comunicativa, considera al lenguaje como un medio para el entendimiento de los actores, al interactuar con el mundo, porque se presentan unos ante otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocida o puestas en cuestionamiento, Habermas (2010). De este modo, surge la dimensión espacial y temporal de este estudio. Se tratará de descubrir en los discursos y acciones organizadoras del currículo, las intenciones filosóficas, políticas, culturales e ideológicas que existen cuando se posesiona y se decide hacer educación para la democracia, la justicia y la calidad de vida de las mayorías nacionales.

Las Racionalidades y Sus Relaciones con los Enfoques Curriculares

A continuación, con el fin de iniciar el debate, tendremos en cuenta que Habermas propone dos tipos de racionalidad (o conocimiento) en el ámbito cognitivo-instrumental, que se explican a continuación:

Una Racionalidad Teleológica. Se subdivide en instrumental (si no son sociales) y estratégica (si son sociales). La utilización del saber, bajo una racionalidad teleológica (no comunicativa), se orienta al éxito en el mundo objetivo, donde este éxito se calcula en relación a determinados fines preestablecidos, es decir, cuando se logra la meta que se ha planteado o esperado, se obtiene el éxito por lo que se ha actuado eficazmente en el mundo. A este planteamiento, Habermas lo denomina realista, ya que entiende la racionalidad como la capacidad de responder en relación con los propios actos, de carácter individual. Por el contrario, cuando se emplean los saberes en el estado de habla de manera comunicativa, se refiere a otro tipo de racionalidad (Habermas, 1987, citado en Ferrada, 2001, p. 36) y, por el contrario, cuando se hace uso de los saberes en estado de habla de forma comunicativa, se refiere a:

Una racionalidad comunicativa. Que se orienta al entendimiento por medio de la utilización de saberes en los actos del habla, lo que implica un concepto de racionalidad más amplia

que enlaza con la vieja idea de la utilización del saber es compartida a otros con el objeto de favorecer la crítica para llegar a un entendimiento, la utilización del saber en este caso es de forma comunicativa. La acción del saber se mide en relación con el buen suceso de los procesos de entendimiento logrado en el grupo social. La racionalidad se entiende desde un contexto colectivo, en el sentido de que una persona es capaz de responder por sus actos, según las pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas por la comunidad que comparte entonces, la responsabilidad considera la acción de esta última y, no únicamente a la acción individual. Este planteamiento es denominado por Habermas como fenomenológico (2010).

Según lo anterior, los enfoques curriculares clásicos considerados clásicos, planteados por Eisner y Vallance (1974), concluyen a este respecto que, el Currículum Técnico, Currículum Académico y Currículum Cognitivo se acercan bastante a los planteamientos realistas, donde sólo se considera la interacción con el mundo objetivo y no da lugar al mundo social ni subjetivo. En cuanto a los Currículum Personalizado y Reconstrucción Social, si bien es cierto intentan la interacción no tan solo con el mundo objetivo, sino también con el mundo subjetivo y social, pero no buscan instancias de crítica, en cuanto al cuestionamiento de las bases del conocimiento particularmente en el campo científico y técnico, no buscan un entendimiento coordinado por medio del lenguaje y la acción, por tanto, no es posible ubicarlos dentro de una perspectiva crítica.

Luego de esta contextualización acerca de los postulados de la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) y los currículos clásicos, se comparan de los enfoques críticos (Currículum Liberador, Currículum como Praxis y Currículum como Código Integrado) en lo concerniente a los postulados anteriores, de la teoría de la acción comunicativa. Estos enfoques curriculares se pueden considerar dentro de una postura fenomenológica, porque buscan la interacción con los mundos objetivos, subjetivos y sociales, a través de la racionalidad dialógica, pero se observa que el énfasis está dado en el mundo objetivo y social, en un grado menor con el mundo subjetivo; por lo que los tres tipos de interacciones no ocurren de forma simultánea.

Anticipándose a una conclusión, en cuanto a la relación de los enfoques curriculares clásicos y críticos en la discusión, se puede señalar que todos los enfoques se relacionan con el

mundo objetivo, pero la diferencia entre ellos, ocurre en cuanto a la interacción con el mundo subjetivo y el mundo social. En relación a lo discutido, las acciones educativas de formación son acciones sociales que se operacionalizan por medio de un currículum, por lo tanto, este último necesita considerarse como un producto social. Porque, las acciones sociales permiten reconocer las racionalidades con las cuales operan las personas dentro del contexto donde se desenvuelven se desenvuelven. Entonces, el currículo, al ser considerado como un producto social, requiere que el siguiente paso de la discusión responda a la comparación de los modelos de acción social desarrollados en la Teorías de Acción Comunicativa (TAC) la racionalidad y, a los enfoques curriculares:

Modelos Acción Social, Racionalidad y Enfoques Curriculares

Primer Modelo de Acción Social. Acción teleológica, es aquella acción social que busca alcanzar una meta propuesta. Ahora, si dentro de esta acción se le adhieren el interés de otro actor, se buscan aquellas alternativas de acción que permitan lograr los fines “(o de ejecución de un plan de acción)”, (Habermas, 2010, p.606) con mayor productividad y que conlleve utilidad para ambos, entonces se habla de un subtipo de la acción teleológica que es la acción estratégica.

La racionalidad que subyace a la acción teleológica es la racionalidad con arreglo a fines que, presupone la interrelación de un actor con un solo mundo: el mundo objetivo, es decir, el mundo de las cosas que existen, que pueden existir o ser reproducidas por medio de la correcta intervención con ese mundo, por ejemplo, la interacción del sujeto con un elemento del mundo objetivo: una mesa, un computador, una impresora, etc., (cosas existentes). Las estratégicas en cambio, son aquellas en que el sujeto considera la existencia y probables acciones del otro, en tanto posibles influyentes de sus acciones para la consecución del fin pretendido. (Habermas, 1987, citado en Ferrada, 2001a, p. 36).

Por un lado, permite al actor formarse opiniones sobre el estado de cosas existentes y, por otro, permite desarrollar intenciones para traer a la existencia los estados de cosas deseadas. Este tipo de manifestaciones puede ser enjuiciado de acuerdo a criterios de verdad y de eficiencia

(Habermas, 2010, p. 120), porque las relaciones racionales pueden enjuiciarse objetivamente por un tercero, quien puede hacer afirmaciones que son verdaderas o falsas, intervenir en forma exitosa o no en relación al ajuste o desajuste del actor con el mundo. De acuerdo a lo expuesto, este tipo de racionalidad se observa por ejemplo en las relaciones de poder que, en el marco de unas relaciones de dominación admitidas, se establecen entre los que mandan y los que obedecen un determinado orden social, político e ideológico. En la medida en que las relaciones interpersonales entre los sujetos que actúan se orientan a su propio éxito o intereses, solo vienen reguladas por el intercambio y el poder, la sociedad se presenta como un orden instrumental y desde ello, se desprende la formación de profesionales en un marco estandarizado.

Desde esta perspectiva, la reflexión permite abordar el concepto de lugar, considerando los factores que conducen a experimentar lo que percibimos y que nos permiten identificarnos con los “lugares cercanos”, en contraste con los “no lugares”, cada vez más presentes en los efímeros espacios urbanos de las grandes metrópolis globales, cuyos efectos negativos son poco conocidos y afectan especialmente a ciertos grupos, como los niños y las personas mayores (Sánchez & Domínguez, 2014). En este contexto, el lenguaje se concibe como un medio mediante el cual los actores pueden influir en otros, considerados oponentes, de manera que contribuyan al logro de sus propósitos.

Segundo Modelo de Acción Social. Acción regulada por normas, las acciones se orientan por la observación de valores y reglas sociales comunes, es decir, acciones validadas como grupo social al que el actor pertenece. (Habermas, 1987, p.123, citado en Ferrada, 2001^ap.36).

En cuanto a la racionalidad que guía esta acción es considerada como práctico–moral (Habermas, 2010, p. 384), porque presupone la relación entre dos mundos: un mundo objetivo y social, lo que significa que además del mundo de cosas existentes (componente cognitivo) le da la posibilidad de actuar de acuerdo a normas reconocidas intersubjetivamente (componente motivacional), que alcanzan validez social. Las relaciones se enjuician bajo criterios de validez social y rectitud, es decir, si los actores, por un lado, conocen y respetan las normas y, por otro, respetarse. De tal modo que, el lenguaje se considera como un medio a través del cual se transmiten

valores culturales y que además conlleva un consenso en cuanto a lo que se considera válido y legítimo. En este sentido y contrario a los postulados de transmisión de los valores culturales en relación al problema en cuestión, surgen concepciones que consideran los valores universales, como compartir territorios y culturas y, la igualdad de las diferencias.

Tercer modelo de acción Social. Acción dramatúrgica: orientada a la autoescenificación, se relaciona con la puesta en escena de las personas frente al grupo social.

En cuanto al tipo de racionalidad, esta es práctico - expresiva, el actor se interrelaciona tanto con los objetos sociales y físicos (mundo objetivo) como con su propia subjetividad (mundo subjetivo), desde donde puede demostrar deseos y sentimientos ante los demás. Presupone dos aspectos de la racionalidad: un aspecto volitivo, inclinaciones y deseos; un aspecto intuitivo en sentimientos y estados de ánimo (Habermas 2010, p. 210). Este modelo, se realiza mediante criterios de veracidad y autenticidad en relación con el actor frente a sus espectadores. Las relaciones racionales pueden enjuiciarse objetivamente en cuanto a la forma de entenderse a uno mismo. El lenguaje, en esta acción, permite mediatizar el mundo interno de cada actor (subjetivo) con la naturaleza externa del mundo social.

Cuarto Modelo de Acción Social. Acción comunicativa: se trata de aquellas orientadas al entendimiento; donde dos sujetos, capaces de lenguaje y acción entablan una relación interpersonal. Para que se pueda dar lugar al entendimiento, es necesario que los integrantes compartan el mismo marco de interpretación. Habermas (1987, citado en Ferrada, 2001a, p. 123) afirma al respecto:

Presupone la interacción de los actores con tres mundos en forma simultánea: objetivo (enunciado verdadero), subjetivo (si la intención manifestada del hablante coincide realmente con lo que éste piensa) y social (si el acto del habla se considera correcto en relación al contexto normativos vigente). Así mismo, los disensos y consensos producidos van a permitir negociar definiciones, por medio del lenguaje, que puedan ser compartidas por todos y todas. (p.36)

La racionalidad que subyace a esta acción es la racionalidad comunicativa, lleva a cabo su crítica por intermedio de pretensiones de validez susceptibles de cuestionamiento bajo aspectos de veracidad, rectitud y autenticidad. El saber queda acumulado en proposiciones argumentadas racionalmente y, que además, se consideran a largo plazo. El lenguaje en esta acción actúa desde el punto de vista de todas sus funciones. Como conclusión, la acción teleológica se encuentra presente en todos los tipos de acciones sociales, en el sentido que siempre una acción se realiza sobre la base de la consecución de un fin, pero la diferencia está en cuanto al tipo de acción que permite lograr ese fin. Respecto a la relación de los enfoques curriculares con los modelos de acción social, y específicamente con el tipo de racionalidades que en ellas se encuentran, se puede concluir que en todos los enfoques curriculares se hallan presente en todos los tipos de racionalidad (racionalidad con arreglo a fines; racionalidad práctica-moral; racionalidad práctico-expresiva y racionalidad comunicativa). Pero, la particularidad radica en que existe un tipo de racionalidad que predomina en cada uno de ellos y que va a actuar como guía en su materialización, lo que permite diferenciarlos.

Como una forma de compenetrarse en el marco científico del predominio de un tipo de racionalidad dentro de los enfoques curriculares, según Ferrada (2004), en cuanto a la división de perspectivas curriculares (...) y, ubicación de los diferentes enfoques curriculares dentro de esta, propone: (Perspectivas Técnicas, Perspectivas Praxeológicas, Perspectivas Críticas y Perspectivas Críticas Comunicativas) y la ubicación de los diferentes enfoques curriculares dentro de éstas.

Perspectivas y Enfoques Curriculares en Relación a los Modelos de Acción en la Formación Educativa:

Perspectiva Técnica: Currículum Académico, Currículum Técnico, Currículum Cognitivo y Currículum Integrado.

Todos estos currículum se orientan principalmente por una postura “realista” en el sentido de que la relación es con el mundo objetivo, el conocimiento se concibe como verdadero. En cuanto al modelo de acción por el cual operan se trata de la acción teleológica, es decir, persiguen un fin determinado, en estos enfoques curriculares los fines se plantean en términos de objetivos, que se establecen en forma previa a las prácticas educativas, además suponen cambios de conducta. En cuanto al tipo de racionalidad predominante, se trata de la racionalidad con arreglo a fines, aunque en menor grado coexiste la racionalidad práctica – moral. En otras palabras, se enjuicia en términos de validez y eficacia.

El Currículum Racionalista Académico. Pone a los estudiantes en contacto con un mundo objetivo, es decir, un mundo verdadero, inmutable. Los saberes se transmiten de generación en generación con el fin de proporcionar a los estudiantes grandes ideas y creaciones humanas, tanto del conocimiento científico como técnico, reconocidos universalmente; a su vez, se trata de transmitir los valores y normativas sociales tradicionales. Por lo tanto, las acciones educativas deben asegurar que ese conocimiento se transmita a los estudiantes, porque de hecho se consideran incuestionables e independientes del contexto social, además esos conocimientos se transmiten de forma fragmentada, por ejemplo, en los perfiles de egresos de los estudiantes en formación. Los estudiantes son percibidos como receptores de cultura, ideología e información, por lo tanto, su forma de actuar en la formación es de carácter pasivo, la forma de aprender la profesión es escuchando el discurso del profesor y leyendo o escuchando argumentos teóricos, que posteriormente, reproducen al momento de la evaluación sumativa.

Al respecto, resulta relevante acompañar a los estudiantes en forma eficaz, para que puedan alcanzar las competencias y desempeños declarados en el currículum, es decir el estudiante vive

en la cotidianeidad universitaria, la prescripción y la teorización de los expertos. En este currículum se observa muy claro el poder que ejerce el carácter último de esa "realidad" y de ese "conocimiento". De esta forma, es posible ubicar este enfoque curricular dentro de las perspectivas técnicas, puesto que el tipo de racionalidad dominante es la racionalidad con arreglo a fines; se puede decir también que la racionalidad práctica está presente en menor grado y opera en relación a los criterios de rectitud, pero en el sentido de si se cumplen o no las normas con el fin de mantener el control social de acuerdo a los valores de la cultura universal.

El Currículum Tecnológico. Por su parte, se plantea de forma muy similar al currículum anterior, pone a los estudiantes, en relación con el mundo objetivo. Es visto como un proceso tecnológico, es decir, como un medio de producción que busca fines preestablecidos. Lo más importante para este currículum se relaciona con: cómo enseñar y, no con qué enseñar, porque es un modelo de educación orientado a los medios que permiten alcanzar los fines de la enseñanza, para una formación universitaria, lejos de una gramática de la vida cotidiana de los sujetos territorializados. Vale decir, el conocimiento se comunica y el aprendizaje se facilita, a través, de la tecnología y reproducción de contenidos, que han sido seleccionados por expertos. Entonces, el estudiante debe procesar la información y, partir de los estímulos que se le presentan.

Al relacionar este currículum con el modelo de la acción social de la TAC, se observa fundamentalmente, acciones teleológicas, que operan bajo el predominio indiscutible de la racionalidad con arreglo a fines. El juicio objetivo, que se realiza a través de criterios de verdad, para determinar si los estudiantes han aprendido los conocimientos técnicos y los desempeños requeridos, que se transmitieron mediante la acción educativa, también utiliza criterios de eficacia. Dentro de este currículum es común la demostración práctica de las destrezas o desempeños adquiridos.

Según lo dicho, se puede ubicar este enfoque curricular bajo una perspectiva técnica, se puede decir que la racionalidad práctica también está presente en este currículum, pero en menor grado, porque se relaciona con el cumplimiento o no de las normas sociales, en otras palabras, se trata de observar si los estudiantes cumplen o no las normas sociales preestablecidas, en el caso de

que no las respeten, se sanciona a los estudiantes de acuerdo a representaciones morales y jurídicas, por lo que se puede decir que existe un pleno control, sobre el actuar.

Esta estructura evidencia la generación de prácticas sociales homogeneizantes que, a su vez, perpetúan relaciones de poder en una dinámica de subordinación respecto de los sujetos que conocen y actúan en dicha realidad. Al respecto, Beneitone et al. (2007) sostienen que “los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo con las necesidades de las regiones y del país” (p. 25). Esta perspectiva intercontinental busca armonizar la incorporación de modelos extranjeros y, al mismo tiempo, globalizar la actividad humana en los contextos territoriales cotidianos.

Currículum Cognitivo. Busca el perfeccionamiento de los procesos intelectuales y desarrollo de las destrezas cognitivas, en otras palabras, es un enfoque cuya principal preocupación radica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del educando, no le interesa más allá de lo que se está enseñando, sino más bien los procedimientos por los cuales se generan aprendizajes, que se centra en el ¿cómo? y no en el ¿por qué? Como consecuencia, la formación del estudiante se relaciona fundamentalmente con el mundo objetivo, y los procesos internos del alumnado (inferencia, especulación, deducción y análisis), análisis), que son prioritarios, por sobre los procesos sociales. Por lo tanto, existe un marcado predominio de racionalidad cognitiva - instrumental, es decir, técnica.

A modo de conclusión se puede decir que los tres enfoques curriculares, Tecnológico, Racionalista Académico, Cognitivo están orientados por una racionalidad técnica y que se constituye como la racionalidad dominante, por lo que a través de ellos se ha validado sólo una forma de conocer, la objetiva, esta forma de conocer ha sido transmitida a lo largo del tiempo sin ningún cuestionamiento, por lo que es posible asignarles un carácter conservador, estático que no se adecua a la realidad dinámica existente en estos tiempos.

En contraposición a lo anterior, conocer el mundo, significa a su vez, la inserción en una dialogicidad de los sujetos en torno al objeto que se desea aproximar, Freire sostiene que los seres

humanos no pueden ser comprendidos aislados de su entorno y contexto social, porque son seres situados y en constante interacción con el mundo que los rodea (1970/2005).

Perspectiva Praxiológica: Currículum Personalizado - Currículum como Reconstrucción Social

El Currículum Personalizado. Se plantea como una alternativa curricular distinta a las perspectivas clásicas, en alguna medida busca adaptarse a las exigencias de la sociedad. Se centra en los intereses de los alumnos por lo que estos se transforman en el centro y se perciben como un ser concreto en proceso de formación, que además tiene la responsabilidad de construir su propio proyecto personal. Se prioriza la formación valórica-ética de los estudiantes con el fin de prepararlo para vivir en sociedad como una persona de bien. La interacción del estudiante se produce con el mundo objetivo y el mundo subjetivo. La forma de juzgar se realiza por medio del criterio de rectitud, es decir, si el estudiante cumple o no con las normas y comportamientos esperados. Estas características permiten clasificarlo dentro de las perspectivas praxiológica, puesto que la racionalidad que predomina es la racionalidad práctica – moral, de tal modo que el estudiante construya su propio proyecto para que finalmente contribuya al bien común de la sociedad.

Currículum reconstruccionista social. Tiene un fuerte fundamento en lo social, centra su atención en el valor colectivo donde se destacan las relaciones sociales sobre las individuales. Presupone la interacción de los estudiantes con el mundo objetivo y el mundo social, se puede observar un predominio de la racionalidad práctico-moral, porque que se centra en las normas establecidas por la sociedad, pero intenta la búsqueda de un consenso, el valor de la cultura local y del conocimiento cotidiano, “la educación es considerada como un instrumento para la mejora social” Ferrada (2004, p. 34).

Sobre esta base, es posible señalar que se diferencia del del Currículum Personalizado en el sentido de que considera una construcción social, por lo tanto, en él se plantea la posibilidad de una acción de cambio en la sociedad. Se asemeja al Currículum Personalizado en cuanto al tipo de juicio, que es por medio de criterios de rectitud, pero la diferencia radica en que el Currículum

Reconstrucción Social lo hace en doble dirección; por un lado, determina la legitimidad del contenido normativo y, por otro, si se reconocen o no las normas sociales del contexto. Aunque también es posible ubicarlo dentro de la perspectiva praxiológica a pesar de que difiere de los anteriores en casi todas las categorías de análisis, pero el problema es que no logra superar la hegemonía del poder, la resistencia al cambio y la reproducción de la cultura presentes en la sociedad. Por eso, su materialización se guía predominantemente, por una racionalidad práctico moral, sin dejar de considerar que existe otra racionalidad también presente, pero en menor grado como la racionalidad práctico expresiva. En alguna medida este Currículum se puede considerar como base para las Perspectivas críticas del Currículum.

Perspectiva Crítica: Currículum Liberador – Currículum como Código Integrado – Currículum como Praxis

El Currículum Liberador. Al igual que en el Currículum como Praxis se asume que el Currículum es una construcción social que se logra mediatizada por el diálogo y la reflexión, de este modo, la meta que se plantean es la de transformar la realidad. “El currículum liberador por intermedio del diálogo creador reconoce la dialéctica propia de las diferencias sociales y culturales” (Ferrada, 2004, p. 42). Se considera al estudiante como agente del cambio social por lo que su participación debe ser activa, junto al docente, no por debajo de éste como ocurre en los otros currículos analizados; se plantea que ambos aprenden y enseñan. Dentro de este currículum crítico, el consenso y disenso se constituyen en la forma fundamental para la adquisición de significados. Entonces bien, ambos Currículum presuponen la interacción con los tres mundos: el mundo objetivo, pero fundamentalmente con el mundo social y en menor grado con el mundo subjetivo; son guiados bajo una racionalidad crítica, que opera bajo los principios de la dialéctica por lo que se constituye en una constante lucha por la liberación y emancipación de los actores, que no, necesariamente, realizan acciones centradas en buscar del entendimiento, por lo tanto, no es posible ubicarlos dentro de la perspectiva crítica comunicativa.

El Currículum como Código Integrado. Concuera en la mayoría de las categorías de análisis con los dos currículum críticos antes mencionados, fundamentalmente, en el sentido de

que la meta de éste también se centra en la transformación social, pero esta se busca por medio de una visión integrada de conocimientos lo que provoca cambios en la expresión válida de este y, que a su vez provoca un cambio estructural en el contexto organizativo y en las relaciones sociales.

Esta transformación ocurre al cambiar de códigos de colección a códigos integrados, por consiguiente, la educación debe romper con los límites entre los distintos campos del saber y, además, romper con los marcos de referencia y promover la comunicación horizontal de tal modo que esta se constituya en código integrado y no en código de colección como ocurre en las perspectivas clásicas donde el diseñador-experto es el especialista. En cuanto a las categorías de consenso y disenso; este currículum plantea que se busca el consenso entre las personas que comparten el código integrado, por consiguiente, el disenso prácticamente no tiene lugar puesto que el diálogo se desarrolla dentro de un grupo de una misma ideología.

Como conclusión, se advierte que existe una marcada diferencia con los enfoques curriculares analizados, principalmente los ubicados bajo las perspectivas técnicas, el Currículum Personalizado, en cuanto a la diferencia con el Currículum Reconstruccionista Social, se concluye que radica en el hecho de que los Currículum Críticos logran reconocer y superar las relaciones de poder, por medio del diálogo y además defender la heterogeneidad cultural existentes en el medio social.

Estos currículum presuponen la interacción del actor con el mundo objetivo, social e indirectamente con el subjetivo; la racionalidad bajo la cual operan es fundamentalmente la racionalidad crítica. Un punto que la diferencia de las perspectivas críticas comunicativas, es el hecho de que la interacción con los tres tipos de mundo (objetivo, subjetivo y social) no se da en forma simultánea, sino que prevalece la interacción con el mundo objetivo y social, por sobre el mundo subjetivo.

Perspectiva Crítica Comunicativa: Currículum Crítico Comunicativo

Perspectiva crítica comunicativa. El currículum es considerado como una construcción social, que está sujeta tanto a relaciones de poder e imposición como también al diálogo; tanto el docente como el estudiante son miembros de una comunidad en la cual se comparten aprendizajes, los juicios son colectivos sobre la construcción de los significados de aprendizaje, se evalúa por medio del juicio colectivo en relación a los contextos regulativos, normativos y expresivos, que acuerdan y legitiman pretensiones de validez, estrechamente, relacionadas con el concepto de entendimiento.

Ahora bien, en lo concerniente a la perspectiva Crítica: Currículum Crítico Comunicativo: opera bajo la racionalidad comunicativa por lo que las acciones se juzgan bajo criterios de verdad, rectitud y autenticidad, porque el estudiante al interactuar con el mundo objetivo, social y subjetivo en forma simultánea, “recurre a la argumentación de los actos de habla de personas capaces de lenguaje y acción, por lo que el saber queda acumulado en proposiciones argumentadas racionalmente” (Ferrada, 2004, p.177).

Si se considera que el estudiante está inmerso dentro de la sociedad y que esta presenta, por un lado, el mundo del sistema y por otro, el mundo de la vida, el currículum crítico se orienta al desarrollo de las acciones educativas guiadas tanto por la búsqueda del entendimiento, como por un afán guiado hacia el éxito en el mundo del sistema.

Al estar ubicado dentro de la perspectiva crítica presupone que busca la transformación de la realidad, pero no en una transformación fundada en los opuestos, sino que una transformación producida bajo el encuentro del colectivo social, este es un punto que lo diferencia de los otros currículum analizados. Otro punto importante que hace a este currículum ubicarse dentro de las perspectivas críticas, se refiere a que, al operar bajo la racionalidad comunicativa, se juzga objetivamente, el medio lingüístico, como un supuesto más en el que se reflejan las relaciones del actor con los mundos objetivos, sociales y subjetivos. Por medio del mundo lingüístico se coordina

la acción, donde los hablantes presuponen un marco de interpretación que todos comparten y de este modo pueden llegar a entenderse.

Tabla 4

Cuadro resumen: Mundo de la vida, Modelos de acción social desarrollados en la teoría de acción social, Racionalidad y Perspectivas y Enfoques Curriculares.

Mundo de la vida			
Mundo Objetivo	Mundo social	Mundo Subjetivo	
El éxito se calcula en relación a determinados fines preestablecidos, cuando se logra la meta que se ha planteado o esperado, se obtiene el éxito por el que se ha actuado eficazmente en el mundo.	El acto del habla se considera correcto en relación al contexto normativo vigente.	El lenguaje, en esta acción, permite mediatizar el mundo interno de cada actor.	
Modelos de acción social desarrollados en la teoría de acción social			
Primer Modelo de Acción Social: Teleológica: El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicados de manera adecuada.	Segundo Modelo de Acción Social: Regulada por normas: Se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes	Tercer Modelo de Acción Social: Dramatúrgica: Los participantes en una interacción constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen de sí mismo, al develar más o menos el propósito de su propia subjetividad.	Cuarto Modelo de Acción comunicativa: Comunicativa: Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones.
Racionalidad			
Racionalidad con arreglo a fines: interrelación de un actor con un solo mundo: el mundo objetivo, es decir, el mundo de las cosas que existen.	Racionalidad práctica – moral: presupone la relación, entre dos mundos: objetivo y social. Actuar de acuerdo a normas reconocidas intersubjetivamente. Juzgadas bajo criterios de validez social y rectitud. Se transmiten valores culturales.	Racionalidad práctica –expresivo: el actor se interrelaciona tanto con los objetos sociales y físicos (mundo objetivo) como con su propia subjetividad (mundo subjetivo) Presupone veracidad y autenticidad.	Racionalidad comunicativa: Pretensiones de validez susceptibles de cuestionamiento bajo aspectos de veracidad, rectitud y autenticidad, un aspecto volitivo; inclinaciones y deseos; un aspecto intuitivo en sentimientos y estados de ánimo.

 Perspectivas y enfoques curriculares

Perspectivas Técnicas	Perspectivas Praxeológica	Perspectivas Críticas	Perspectiva Críticas Comunicativas
Curriculum Técnico: como disciplina científico-técnica desde una racionalidad instrumental. Curriculum Académico: debe transmitir los valores y normativas sociales tradicionales Curriculum Cognitivo: La formación del estudiante se relaciona fundamentalmente con el mundo objetivo, y los procesos internos de los estudiantes.	Curriculum Personalizado: busca adaptarse a las exigencias de la sociedad. Curriculum Reconstrucción Social: Presupone la interacción de los estudiantes con el mundo objetivo y el mundo social, se puede observar un predominio de la racionalidad práctico-moral.	Curriculum Liberador: Es una construcción social que se logra mediatizada por el diálogo y la reflexión. Curriculum Integrado: Rompe con las áreas fragmentadas del conocimiento, tiende a la integración de los mismos. Curriculum como Praxis: Presupone la interacción con los tres mundos: el mundo objetivo, pero fundamentalmente con el mundo social y en menor grado con el mundo subjetivo.	Curriculum Crítico Comunicativo: los juicios son colectivos sobre la construcción de los significados. Interacción con el mundo objetivo, social y subjetivo.

Nota. Extraído parcialmente de Habermas (1987/2010), Schultz (1993/1974) Bolaños y Ferrada (2004) Grundy, (1991) Gadotti (1996).

Así las cosas, teóricamente resulta imperativo reformar las tradicionales tendencias educativas. A pesar de que un grupo de expertos ha propuesto modelos educativos renovados, centrados en la construcción de competencias genéricas bajo conceptos innovadores para fomentar una educación moderna. Persiste desde esta visión un enfoque tecnicista a nivel macro educativo. Este enfoque, que guía los conceptos ideológicos inherentes a la educación universitaria, actúa como un obstáculo significativo para el desarrollo de un currículo teóricamente significativo para la formación. Por cierto, estos enfoques constituyen el fundamento que guía las prácticas de significación, que no están conectadas con la “realidad”, en el ámbito educativo, una propuesta diferente, sería que la persona común habita en un mundo que considera "real", aunque en diferentes niveles, y está “segura”, con distintos grados de certeza, de que este mundo tiene ciertas características (Berger y Luckmann, 2001).

En una concepción más amplia, la formación universitaria en la construcción del currículum debe conferir significado social, cultural y personal, entendida como ámbitos que abarcan todos los aspectos de la vida cotidiana. La inexistencia de cultura haría inviable la existencia de la especie humana y, por ende, de las instituciones humanas. Es necesario reconocer que la noción de cultura ha sido interpretada por diversos campos, incluyendo la antropología, sociología, psicología, filosofía e historia, generando diversas interpretaciones. Por un lado, la definición más aceptada de cultura está vinculada al cultivo de la perfección, privilegios del aprendizaje y pertenencia a clases sociales elevadas. Por otro lado, una perspectiva más contemporánea plantea que la cultura es un modo de vida (Silva, 1998). Las representaciones y narrativas presentes en el currículo tienden a favorecer los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes. Del mismo modo, comúnmente, se entiende que el concepto de cultura corresponde simplemente a la transmisión de conocimientos, valores y creencias que se transmiten de una generación a otra. Al basarse en esta definición de cultura permite considerar la función de la institución educativas como una función reproductora, donde se deben transmitir las costumbres y tradiciones de la sociedad, de manera que se mantenga su estructura social. En esta definición los fundamentos del currículum tradicional, que inconscientemente aún hoy, a pesar de los tiempos de cambio e innovaciones, se adopta al momento de hablar de educación formal.

Si se considera que se vive un proceso de transformación en todos los ámbitos sociales y, principalmente, a nivel educacional, necesitamos buscar nuevas concepciones sobre el término cultura, que nos conduzcan a una visión post-estructuralista, donde interés emancipatorio de los procesos educativos prima, por sobre lo práctico y técnico, de esta manera se produce el encuentro con la concepción “crítica”. Al respecto, Silva (1998, p.5) afirma que, “la cultura es un campo de lucha acerca de la construcción e imposición de significados sobre el mundo social”, la cultura en este sentido adopta otro carácter, deja de ser estática, cristalizada, para transformarse en un proceso activo, productivo y dinámico. Basándose en este concepto de cultura, se resignifica la concepción tradicional del currículum. Resumiendo, en esta perspectiva el currículum, lo mismo que la cultura, es comprendido como: 1) una práctica de significación, 2) una práctica productiva, 3) una relación social, 4) una relación de poder, 5) una práctica que produce identidades sociales. sociales. Acerca de esto, Silva, le otorga un sentido dinámico a la cultura y el currículum.

Aquí, Silva le da el sentido dinámico a la cultura y el currículum, donde ambas son relaciones sociales. Las relaciones sociales de poder son las que producirán las prácticas de significación, que según los sujetos estarán produciendo siempre significado, en tanto esto suceda, se obtendrá la producción de la identidad de los individuos, este proceso dice el autor, estará siempre referido al otro y como esta producción está siempre inconclusa nuevamente se producirán identidades.

Currículum Como Construcción Cultural

Las definiciones de currículum que plantea Grundy (1998) sostienen que “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, no es un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de la experiencia humana, sino una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p. 19). Al concebirlo como construcción cultural, la autora resalta que su contenido, estructura y objetivos son el resultado de la interacción entre la educación y la sociedad en la que se implementa. Esto implica reconocer que el currículum no es estático ni universal, sino que se configura de acuerdo con las características, valores y necesidades de cada contexto cultural. En esta línea, Grundy (1998) enfatiza que el currículum cumple una función práctica y concreta: organizar y orientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, definiendo los conocimientos, habilidades y valores que se consideran pertinentes para la formación de los estudiantes. Asimismo, advierte que este interés práctico se funda en la necesidad esencial del ser humano de habitar el mundo y formar parte de él, más que en la lógica de competir con el ambiente para sobrevivir (p. 30).

Volviendo a los postulados de Silva (1998, pp. 59-76), él considera al currículum como “práctica cultural y como práctica de significado” y si se compara con la concepción de currículum presentada por Grundy, se puede señalar que son coincidentes, ya que ambas señalan una triada vinculante de dimensiones; hombre – cultura – currículum, estos tres conceptos están tan estrechamente ligados, que no se pueden pensar por sí solos al nivel de prácticas de significación en la formación inicial.

Con relación a esta postura de significado de la realidad, el pensamiento de Freire (1970), conjuga esta visión de actos simbólicos, al afirmar que:

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión, decirlo no es un privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres, agrega, decir la palabra verdadera, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación, y señala que, el diálogo es ese encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo – tú. (p.104).

En sintonía con la perspectiva de Freire sobre la dialogicidad, Silva (1998) argumenta que "en las nuevas concepciones curriculares adquiere importancia central el papel de la lengua y del discurso en la constitución de lo social" (p. 64). Esta premisa sugiere que la finalidad del currículum radica en la creación de puentes de diálogo entre el profesional y la comunidad, promoviendo una instancia reflexiva que favorece el pensamiento analítico y crítico. Este proceso se traduce en la construcción de un "trabajo de producción de cultura", el cual, según Silva (1998), "se da en un contexto de relaciones sociales, de negociación, conflicto y poder" (p. 67). Al concebir la cultura como una práctica de significación, el autor explica que "la cultura está constituida de formas de comprender el mundo social, de hacerlo inteligible. La cultura hace referencia, sobre todo, a la producción de sentido" (Silva, 1998, p. 67). Esta visión resuena con la perspectiva de Grundy (1998), quien afirma que "la construcción de significado es tanto asunto de juicio como prerequisite para el ejercicio al emprender una acción" (p. 98). En conjunto, estas ideas subrayan que la naturaleza dinámica del currículum y la cultura se basa en la constante interacción intersubjetiva y en el ejercicio de la agencia.

Del mismo modo, Silva (1998) señala que la cultura es una producción de sentido en la que se interpretan significados, sosteniendo que "los diversos campos y aspectos de la vida social pueden entenderse completamente a través de su dimensión de práctica de significación" (p. 67). Desde esta perspectiva, resulta crucial destacar que el sentido y el significado no emergen de forma aislada. Por lo tanto, la formación universitaria en arquitectura no puede desvincularse de la

comprensión intersubjetiva de los territorios ni de la construcción de sentido asociada al acto creativo de idear estructuras arquitectónicas diversas, como edificios, casas, teatros, calles y barrios. En este marco, Varela (2010) sostiene que dicha construcción no surge desde una totalidad de significación del "yo", sino más bien desde la relación de un "yo-otro".

De acuerdo con lo anterior, Silva (1998) sostiene que:

Reafirmar el ideal de una sociedad que considere como prioridad el cumplimiento del derecho que tienen todos los seres humanos a disfrutar de una buena vida, de llevar una vida en la que queden plenamente satisfechas todas sus necesidades vitales, sociales, históricas. Nuestros significados son otros: igualdad, derechos sociales, justicia social, ciudadanía, espacio público. (p.75)

El autor reconoce desde otra perspectiva, que la educación se halla estrechamente vinculada con la construcción de una sociedad donde estén mejor distribuidas la riqueza, los recursos materiales y simbólicos, la "buena vida". La educación, aquí desde la formación universitaria, debe construirse como un público, que promueve esa posibilidad, vale decir, una esfera pública donde se construyen identidades sociales coherentes con aquella realidad.

Como conclusión, la Formación Inicial no obedece a una construcción curricular, desde la perspectiva y enfoque que configura lo tradicional de cultura y currículum, sino desde una resignificación a partir de una perspectiva crítica con fundamentos como los planteados por Grundy (1998), y Freire (1970/2005)

Reproducción Social Como Campo de Poder en la Formación Universitaria

Las diferentes corrientes o enfoques que se inscriben dentro de la teoría de la reproducción coinciden en ver a las instituciones de formación universitaria como una de las instituciones sociales fundamentales, estratégicas, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de estudiantes a fin de colaborar con la reproducción de las relaciones sociales existentes en una sociedad. De esta manera, la universidad no solo promueve un orden establecido, sino también lo reproduce, es decir, el rol fundamental que desempeña la educación actual como sistema, como íconos formales del conocimiento, es el de reproducir las desigualdades, discriminaciones, controles, legitimaciones y jerarquías presentes en la sociedad.

Al respecto, Bourdieu y Passeron, destacan que la superestructura cultural cumple un papel ideológico central en la reproducción de las desigualdades sociales. Su análisis del sistema educativo revela cómo las instituciones formadoras moldean las actitudes de las distintas clases sociales frente a la cultura, asegurando la legitimación de dichas desigualdades. Los autores (1996) explican:

(...) cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través, de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias (...) como para la reproducción de una arbitrariedad cultural. (p. 27)

Los autores sostienen que las instituciones formadoras son instituciones relativamente autónomas, influidas solo indirectamente, por instituciones económicas y políticas más poderosas. Vale decir, las instituciones de formación no imponen abiertamente docilidad y opresión, sino que, reproducen las relaciones de poder existentes más difusamente, a través, de la producción y

distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser un sujeto educado. De este modo, Bourdieu y Passeron (1996) sostienen que las instituciones educativas constituyen la institución social privilegiada, dado que en ellas la clase dominante busca imponer una definición del mundo acorde con sus propios intereses. En este contexto, la universidad puede fomentar desigualdades bajo la apariencia de objetividad. A través de la reproducción cultural, estas instituciones contribuyen a la reproducción social, funcionando como un mecanismo de homogenización de las diferencias existentes.

Desde esta perspectiva, las universidades asumen un rol particularmente importante en legitimar y reproducir al capital cultural dominante. Porque tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento y maneras de relacionarse con el mundo, que se capitalizan sobre el tipo de familiaridad y capacidades que solo algunos estudiantes recibieron de su ambiente familiar y relaciones de clase. Lo que podría allanar el camino para desarrollar una línea de formación inclusiva con espacios no solo para las competencias, sino también para otras capacidades superiores como el pensamiento crítico, la sabiduría, el pensamiento analógico y divergente y la capacidad de vinculación, capacidad también necesaria para fortalecer la autonomía, creatividad y actitud de acogida que se debe desplegar para cimentar una sociedad emancipada.

Los estudiantes traen de la familia a la universidad un cierto capital cultural, que es como un “mapa” o repertorio de significados, estilos formas, visiones e interpretación de mundo a las que les son asignadas un cierto valor social, con relación a estos significados, parafraseando a Zemelman (1998), la significación de realidad es la que hoy en día existe, la realidad que impone el discurso de hoy, llámese globalización o como se quiera, esa es la realidad que existe, no hay otra realidad.

En este contexto, se establece un marco en el que la realidad se configura como una construcción exclusiva de grupos sociales particulares. Desde este punto de vista, lo dramático es la pérdida de ciertos valores sociales, como el espíritu de la conciencia cotidiana del sentido local corpóreo, que se origina en el corazón de la fenomenología y las conciencias cognitivas. Sin embargo, desde un enfoque esperanzador, la transformación podría radicar en la "naturaleza de la

reflexión, pasando de una actividad abstracta e incorpórea a una reflexión corpórea⁶ (alerta) y abierta" (Varela et al., 2011, p. 52). Esto es especialmente relevante en el caso de la necesidad de lo colectivo-común, que contrasta con las situaciones de pobreza y marginación, que para superar y enfrentar, se requiere de esfuerzos colectivos solidarios, es decir, capacidades más complejas en nuestra formación y práctica.

El capital cultural en la convivencia cotidiana, está en directa relación con el ambiente familiar y se sitúa en el segmento de la estructura social a la que pertenece la familia. Así, la tradición cultural de los padres y abuelos es evidentemente una de las fuentes fundamentales de este nuevo poder. A esto Bourdieu agrega que, a diferencia del poder económico, es igualmente cierto, que el capital cultural puede también adquirirse en la institución educativa (1996) en este caso, en las instituciones de educación superior.

Perspectiva de la Transformación de la Sociedad y de la Educación

Desde la perspectiva de la transformación, explica Mead (1993), es que surgen los acuerdos normados socialmente, ya que los miembros de una comunidad al otorgar los mismos significados a las situaciones u objetos regulan sus acciones mediante normas que se validan en la interacción. La interacción colaborativa en el Taller de Barrios refleja esta dialéctica entre el "mí" y el "yo", donde los estudiantes no solo se forman a través de la internalización de las perspectivas de los otros, sino que también transforman esa formación en una participación activa y crítica. La relación con la comunidad y los docentes permite que los estudiantes resignifiquen su rol como futuros arquitectos, comprendiendo el impacto social de su trabajo y respondiendo a las necesidades reales de la comunidad, lo que promueve una formación integral y situada.

En lo concerniente a lo anterior, resulta interesante observar cómo explica Mead las reacciones de las etapas de individuación:

⁶ Varela et.al.,2011, p.52 "Por "corpórea" aludimos a una reflexión donde se unen el cuerpo y la mente"

El ‘yo’ es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el ‘mí’ es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el ‘mi’ organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un ‘yo’. (Ibid. p. 202)

Entonces, el “mí”, según Mead, en este contexto puede interpretarse como las actitudes y expectativas que los estudiantes adoptan a partir de las interacciones con los docentes y los miembros de la comunidad. Los estudiantes internalizan los valores, emociones, necesidades y perspectivas de los otros actores implicados (docentes y vecinos), que representan un conjunto de actitudes organizadas que orientan su acción formativa y profesional.

El “yo”, por su parte, correspondería a la respuesta activa de los estudiantes ante esas actitudes organizadas. En el marco del Taller de Barrios, el estudiantado no solo adopta las expectativas de la comunidad y los docentes, sino que también reaccionan de manera creativa y reflexiva a través de su participación en el proceso de diseño y ejecución de proyectos. En este sentido, los estudiantes aportan una respuesta única y personal a las necesidades colectivas, contribuyendo desde su formación arquitectónica a la co-construcción de significados y soluciones.

Desde este corpus teórico, la realidad educativa se entiende como un proceso sociológico, sin desconocer los aportes provenientes del ámbito psicológico, a partir de una visión crítica de la educación, acepta los planteamientos psicológicos, se valoran las aportaciones de la psicología social y de autores como Vygotsky (1986) sostiene que la “aproximación evolutiva debe construirse sobre tres conceptos: las funciones mentales superiores, el desarrollo cultural y el control de los procesos personales de comportamiento”(p.27).

Respecto de las funciones mentales superiores, Vygotsky sostiene que estas funciones, como el pensamiento abstracto, la memoria voluntaria y la atención consciente, se desarrollan a través de la interacción social. En el contexto de la formación de arquitectos, estas funciones

pueden relacionarse con la capacidad de resolver problemas complejos, pensar críticamente y aplicar el conocimiento en situaciones prácticas. Los estudiantes, al trabajar en equipos, interactuar con la comunidad y enfrentarse a problemas arquitectónicos reales, desarrollan estas habilidades de manera más efectiva.

En cuanto al desarrollo cultural, Vygotsky (1995) señala que el aprendizaje está mediado culturalmente, es decir, se da en un contexto social y cultural específico. En la formación de competencias culturales en arquitectura, esto significa que los estudiantes deben aprender a comprender y respetar las normas, valores y prácticas de las comunidades para las que diseñan. En cuanto al control de los procesos personales de Vygotsky (1979), destaca la importancia del autocontrol y la autorregulación, que se desarrollan a través de la interacción social y el aprendizaje cultural. En la formación personal de los arquitectos, esto implica que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones, colaborar efectivamente con otros, y tomar decisiones éticas y responsables en su práctica profesional.

En lo que respecta a esta investigación acerca de la formación de arquitectos en competencias sociales, personales y culturales, se desprende de la teoría de Vygotsky que la formación no debe ser solo técnica, sino que debe incluir un enfoque en el desarrollo integral del estudiante, donde la interacción social, el aprendizaje cultural y la autorregulación son fundamentales. Los Talleres en barrios y la interacción con la comunidad permiten a los estudiantes desarrollar estas competencias, porque enfrentan situaciones reales que les exigen aplicar conocimientos técnicos y culturales, mientras desarrollan habilidades interpersonales y éticas.

Vygotsky (1995), destaca que, con esas acciones sobre el contexto, la persona se transforma a sí misma, se auto transforma: Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, donde la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Al respecto, el autor sostiene, que el pensamiento no solo se comunica por medio de las palabras, sino que se forma a través de ellas. Las ideas buscan conectar diferentes elementos, evolucionan y se desarrollan para cumplir funciones específicas y resolver problemas. Por lo tanto, la

comunicación racional, a través de la argumentación racional de todos los grupos sociales, y el valor de la capacidad del colectivo como agencia o intervención humana, son las bases fundamentales para la transformación social.

Ante estos supuestos teóricos, el enfoque curricular crítico se dirige hacia el desarrollo de acciones educativas guiadas tanto por un afán de entendimiento, desde la perspectiva del mundo de la vida, como también por un afán guiado hacia el éxito, desde la perspectiva del sistema. Todo esto con la idea de que el estudiante no puede estar ajeno a ninguno de estos ámbitos, porque tanto el mundo de la vida, como el sistema, son componentes necesarios de la existencia en la sociedad. Esta perspectiva, abre la, se abre la acción crítica a la discusión pública más allá del mundo contemplativo, hacia la reforma social concreta. Dada su apuesta política e ideológica, y su naturaleza dialéctica, se orienta a liberar e identificar el potencial de cambio partiendo de la interrelación entre sujeto y objeto de la investigación, y de que las relaciones están influidas por un fuerte compromiso social.

Desde este punto de vista, unas u otras funciones de la universidad deben operar bajo diversas capacidades del lenguaje y con el empleo de todas sus funciones en cada uno de los niveles operativos del currículum: como medio para alcanzar un objetivo; como medio para la transmisión y actualización, como medio para ponerse en contacto con el mundo externo; y como medio para llegar a un entendimiento racionalmente motivado desde una historicidad cotidiana de coparticipación de los diferentes actores, sujetos de esta investigación.

De ahí que, esta tesis doctoral, focalizada en la formación inicial, postula que una concepción crítica no puede omitir ninguna de las acciones sociales con las que opera la sociedad. Así, las acciones teleológicas permiten alcanzar los objetivos propuestos, que se encuentran presentes en todos los tipos de acciones sociales, en el sentido que siempre una acción se realiza sobre la base de la consecución de un fin. Por su parte, las acciones reguladas, permiten orientarse por reglas sociales comunes, que tributan a mantener los consensos alcanzados intersubjetivamente. En lo que a las acciones dramatúrgicas se refiere, se orientan a la auto escenificación, que se relaciona con el mundo externo y permite expresar emociones y sentimientos

humanamente naturales y, finalmente, las acciones comunicativas, facilitan los disensos y consensos en las relaciones interpersonales y dan lugar al entendimiento, a través del diálogo crítico, mediado por actos de habla de efecto ilocucionario, con pretensiones de validez susceptibles de cuestionamiento.

De esta forma, el análisis de los fundamentos teóricos curriculares desde la configuración de la Teoría Crítica de la educación, permite concluir que tanto la universidad como el currículum funcionan bajo los siguientes supuestos:

- La universidad opera esencialmente desde la perspectiva del mundo de la vida y como tal debe ser regulada, desde esta investigación, bajo contextos del enfoque crítico y en menor grado, desde la perspectiva del sistema, porque con ello se escapa a la lógica del poder económico y del poder hegemónico.
- La universidad al ser la encargada de reproducir estructuras simbólicas del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad, mediante las funciones de transmisión cultural, integración social y socialización), limitados, pero no suficientes para mantener, renovar y transformar cada uno de ellos.
- La teoría curricular debe reconocer la diversidad de acciones con que se desarrolla cada una de las actividades que propicia la universidad y con ella la formación de estudiantes, como la diversidad de racionalidades que le acompañan.
- La diversidad de modalidades curriculares se dirige a un enfoque u otro dependiendo del predominio del tipo de acción y racionalidad con el que opera mayoritariamente.
- El predominio de la racionalidad crítica en las acciones sociales abre espacios concretos para ampliar los mundos de la vida, permitiendo con ello avanzar hacia una sociedad más solidaria, democrática, igualitaria y equitativa.

En tal sentido, Blázquez (2018), destaca que la importancia de la formación del arquitecto va más allá de los aspectos técnicos. Sin embargo, en el contexto actual, es necesario considerar los desafíos de una economía de mercado y una sociedad capitalista, donde los incentivos financieros y el enfoque en la rentabilidad a menudo priman sobre la dimensión social. Esto puede llevar a una formación que prioriza aspectos de formación: procedimentales, técnicos y comerciales, relegando la formación personal y ética a un segundo plano.

A este respecto y en sintonía con la importancia de la dimensión ética, Hidalgo y Pini (2019) exploran los valores y principios éticos que deben guiar la labor del arquitecto. Sin embargo, actualmente, los proyectos arquitectónicos a menudo se ven limitados por las demandas y presiones de los intereses económicos y comerciales. Esto puede dificultar la plena implementación de prácticas arquitectónicas éticas y socialmente responsables.

En cuanto a la responsabilidad social, Vásquez y Baquero (2020) reflexionan sobre su integración en la formación y desarrollo de competencias del estudiantado de arquitectura. Si bien esto es importante, en la actualidad, la falta de políticas y marcos normativos sólidos a nivel global y la predominancia de modelos económicos centrados en el lucro pueden obstaculizar la aplicación efectiva de la responsabilidad social en la formación y práctica arquitectónica. comunitaria y el enfoque participativo en los talleres de arquitectura en barrios, autores como García y López (20202), Mendoza y Velázquez (2018) y Barber y Cortés (2019) proponen estrategias que integran a la comunidad en el proceso de diseño y construcción, reconociendo la importancia de considerar la realidad social y cultural de los barrios en la formación de los arquitectos.

Además, es relevante en el mundo de la vida social, considerar las temáticas y enfoques propuestos por la Agenda 2030, para el Desarrollo Sostenible, promovida por la ONU (2021), la CEPAL (2022), UNICEF (2021), la OCDE y la DESECO. Estas iniciativas globales buscan integrar la sostenibilidad, la equidad y los derechos humanos en la educación y la práctica arquitectónica, generando un llamado a la formación de arquitectos comprometidos con la construcción de un futuro más justo, digno y sostenible contribuyendo al mundo subjetivo con la participación que constituyen los unos para los otros en sus subjetividades.

Corporeidad: Un enfoque sociocultural y antropológico sobre la percepción y dominio del cuerpo humano

Autores de estudios antropológicos y sociológicos, coinciden en la noción de que el cuerpo es moldeado por factores sociales y culturales. Esta premisa, ha impulsado investigaciones que se enfocan en examinar las formas en que se regulan y dominan los cuerpos en la sociedad, lo cual ha generado un desequilibrio evidente en la sensación de control que tenemos sobre nuestro propio cuerpo. Porque, el desarrollo humano es a lo largo de la vida (Lerner, 2006) en patrones de comportamiento o percepción, resultado de la relación de las características biológicas de las personas y el ambiente (Bronfenbrenner, 1979).

Como una forma de completar estas miradas, el desarrollo se considera como producto de las relaciones o intercambios dinámicos y permanentes entre la persona y su contexto, siendo estas recíprocas y transaccionales (Mackenzie, 2003, Samaroff, 2010). Sumado a lo anterior, la perspectiva de Zubiri (1986), afirma que la corporeidad abarca el sentir, pensar y querer. Según este autor, el ser humano es y actúa solo a través de su corporeidad, lo que implica, una integralidad del individuo que siente, piensa y realiza acciones, también se relaciona con otros y con el entorno que lo rodea. A partir de estas interacciones, construye significados que otorga sentido a su propia vida.

Por otra parte, el enfoque de Melich (1994), complementa el concepto de corporeidad en una síntesis antropológica, porque combina lo físico, lo social y lo existencial y se desarrolla en un contexto espacial y temporal a través de la interacción con el entorno en el mundo vivido. Ser corpóreo implica abrirse a dimensiones antropológicas y sociales, ser uno mismo, interactuar con otros y existir en el mundo. Sin embargo, esto no implica una pasividad en relación al mundo, sino más bien una actitud activa. Según este autor, no tiene sentido desde la perspectiva antropológica fragmentar la realidad, ya que todas las características y aspectos de la realidad están interconectados y forman parte de una única entidad. En este contexto, conviene señalar que la corriente fenomenológica (Merleau-Ponty, 1945/1993), explora el concepto de percepción personal del propio cuerpo, en el transcurso de la vida. Esta percepción corporal posibilita al ser humano

establecer conexiones emocionales a través de su cuerpo. El cuerpo es una construcción social (Hurtado, 2007), que se modifica por medio de la educación, el cual pone el enfoque en la relación entre el cuerpo encarnado y el sujeto cultural. Corporeidad en la cual el ser humano se transforma en algo distinto a lo que era inicialmente.

La comprensión de la corporeidad y su relación con el entorno permite a los estudiantes abordar desafíos complejos en el diseño arquitectónico, como la adaptación al cambio climático, la inclusión social y la sostenibilidad. El enfoque en la interacción dinámica entre cuerpo, espacio y sociedad prepara a los estudiantes para crear soluciones arquitectónicas innovadoras que no solo sean técnico-funcionales, sino también sensibles a los contextos sociales y culturales en los que operan.

La Construcción Social del Sujeto: Interacción y Territorialidad en la Formación de la Individualidad

Pinto (2014, p. 1) plantea que el sujeto no se entiende desde un aislamiento, sino como una individualidad que se configura siempre en interacción comunicativa con otros y en un aquí y ahora espacio-temporal. Esto implica reconocer que, aunque cada persona es única, comparte con los demás un mundo común, lleno de condicionamientos y posibilidades de transformación. Ontológicamente, por tanto, el ser humano es un sujeto individual, pero siempre en relación y territorialmente situado.

La formación de los estudiantes, de acuerdo con Pinto, se articula inseparablemente con el reconocimiento del contexto social y cultural, pues es allí donde se configura la subjetividad y se despliega la evolución histórica de las sociedades. No obstante, un análisis más crítico demanda interrogar cómo esos mismos procesos de transformación cultural constituyen también escenarios de resistencia y disputa, en los que las contradicciones propias de la estructura social-como las desigualdades de género, clase y cultura-no se resuelven de manera automática. Por el contrario, exigen de una acción colectiva, consciente y situada, capaz de abrir horizontes de cambio.

En resumen, el avance hacia una sociedad más equitativa y justa, está intrínsecamente ligado a la comprensión crítica de la subjetividad como una construcción en y desde la cotidianidad relacional, en constante interacción con su entorno histórico-cultural.

Bases Biológicas del Entendimiento Humano de la Formación Inicial

En lo que respecta a este punto de vista, Maturana y Varela (1978-2003), destacan la esencia social y cultural del ser humano universal, lo cual resulta fundamental en la formación de arquitectos. Los autores sostienen que la humanidad se constituye como un sistema unitario integrado debido a las crecientes interacciones humanas, lo cual implica que el desarrollo individual de cada arquitecto está intrínsecamente vinculado con la organización del sistema social al que pertenecen, independientemente de su conciencia al respecto. En el contexto, de la formación en arquitectura, esta concepción adquiere un papel primordial, dado que su labor implica la creación de espacios que ejercen un impacto directo en la vida de las personas y las comunidades. Como seres culturales, tienen la responsabilidad de considerar y respetar la diversidad de perspectivas culturales y sociales en su práctica cotidiana, tal como lo sugiere Maturana y Varela al abogar por la comprensión profunda de la condición humana y el cuestionamiento de la defensa cerrada de las fronteras culturales. No obstante, se podría sostener que la formación de arquitectos debería enfocarse exclusivamente en aspectos técnicos y estéticos, ya que su objetivo principal es la creación de estructuras funcionales y atractivas. Por otra parte, se podría argumentar que la formación basada en resultados rígidamente predeterminados que busca un producto final (Grundy, 1998) y neutral en términos culturales y sociales, debe proporcionar soluciones objetivas y eficientes para los desafíos arquitectónicos, porque incorporar elementos culturales que podrían sesgar y dificultar la toma de decisiones objetivas, contradiciendo la visión de los autores sobre la relevancia de comprender la profunda interconexión entre el ser humano y su entorno cultural.

Frente a estos enfoques, conviene señalar que la integración de aspectos sociales y culturales en la formación arquitectónica no implica descuidar la calidad técnica y estética de los diseños. Por el contrario, la comprensión profunda de la interdependencia social y cultural, en línea con las propuestas de los autores, puede enriquecer el proceso creativo y conducir a espacios más

funcionales y significativos para la comunidad. La formación de arquitectos como seres sociales, individuales y culturales permite desarrollar una perspectiva más holística y responsable hacia su labor, contribuyendo a una arquitectura que refleja la diversidad y la identidad de las comunidades a las que sirven, en armonía con la visión del ser humano como un ente inextricablemente vinculado a su entorno social y cultural. Subrayando la idea de que los estudiantes en su formación no existen en un vacío. En cambio, están profundamente influenciadas por su contexto social y cultural, lo que debe considerarse en la práctica arquitectónica y que se reconoce en la experiencia en el Taller de Barrios. Esta conexión sugiere que el entorno construido debe facilitar y enriquecer la vida social y cultural de las personas que se encuentran en los barrios como ha sido la experiencia viva en el Barrio Nonguén.

La Educación Como Convivencia Transformadora: Autonomía y Responsabilidad

En el ámbito de la formación crítica de estudiantes, la reflexión de Maturana sobre la educación como un proceso transformador a través de la convivencia adquiere un significado profundo. Este autor sugiere que la educación no es simplemente una transmisión de conocimientos, sino una experiencia de vida compartida con adultos que modela el ser del estudiante. Este proceso formativo se basa en el respeto mutuo y en la autonomía, donde el objetivo educativo se centra en desarrollar la libertad y la autodeterminación (Maturana, 2004). En este contexto, resulta fundamental que el ambiente formativo esté diseñado para fomentar la reflexión y la autonomía, evitando métodos coercitivos que contradigan estos fines. La educación, entonces, debe ser un espacio abierto donde el pensamiento crítico y la acción común se entrelacen, promoviendo una interacción genuina entre los estudiantes y su entorno.

Maturana (2004), también destaca que, como seres humanos capaces de lenguaje, tenemos la responsabilidad de actuar conscientemente en nuestras relaciones, reconociendo las consecuencias de nuestras acciones en otros seres vivos. Este aspecto es crucial en la formación de arquitectos, donde las decisiones tomadas en el proceso de diseño y construcción tienen un impacto significativo en la vida de las comunidades. La capacidad de reflexionar sobre estas interacciones y actuar de manera responsable se convierte en un pilar fundamental de la educación crítica en la formación en arquitectura, preparando a los estudiantes para ser no solo arquitectos competentes, sino también ciudadanos comprometidos con su entorno y con los demás. Las relaciones sociales pueden proporcionar un sistema de apoyo crucial para los estudiantes. Docentes, compañeros de profesión y agentes de la comunidad y otras instituciones estatales o privadas pueden ofrecer ayuda académica, orientación y apoyo emocional, lo cual es fundamental para el éxito formativo. En este marco, Bronfenbrenner (1979), sugiere que el desarrollo de los individuos está influenciado por varios sistemas interconectados, el apoyo en estos sistemas puede tener un impacto significativo en el desarrollo formativo del estudiantado.

Corporización del Conocimiento, Enacción y Co-determinación entre Organismo y Entorno

La corporización del conocimiento está profundamente ligada a la vivencia del cuerpo en el entorno. El conocimiento no es algo abstracto, sino una experiencia corporal situada. En este caso, de agentes situados que conocen y perciben el espacio a través de sus cuerpos, siendo su vulnerabilidad física y la constante atención a su seguridad una forma de corporización del conocimiento (Varela, 2010). La forma en que se seleccionan rutas o perciben los barrios y las calles no es teórica, sino una reacción profundamente enraizada en la interacción entre cuerpo y entorno. “El cuerpo actúa como un sensor que capta las seguridades como las amenazas del entorno, algo que no se puede separar de la vivencia y sentir diario” (p.67). El autor al respecto atribuye los siguientes conceptos necesarios para comprender:

En lo que se refiere a la Enacción: Este concepto propuesto por Varela (pp.447-451), señala que la cognición es una actividad en la que el organismo co-crea su realidad a través de la interacción con el entorno, el barrio resulta crucial para entender cómo diferentes agentes enactúan en la ciudad. No solo perciben pasivamente el espacio urbano, sino que lo co-crean al elegir rutas, al decidir transitar la calle. A través de estas acciones, las personas no están simplemente "navegando" por la calle o la ciudad, sino que están activamente participando en la construcción de su experiencia urbana de seguridad o inseguridad, modificando su comportamiento en función del entorno y posiblemente las amenazas percibidas, a través, de la relación entre el cuerpo, el conocimiento y la percepción del entorno.

En el contexto mencionado, en investigación interesa rescatar que la cognición implica una "enacción", un término que se aplica a cómo los agentes (individuos, grupos, comunidades) dan forma a su realidad urbana a través de sus interacciones en el espacio de la ciudad. Esto significa que cada agente no solo percibe el entorno, sino que también lo transforma y es transformado por él. Así, el "barrio" se convierte en un espacio crucial para entender cómo diferentes actores participan en la construcción de su realidad social y urbana. La implicancia de esta visión es que, para comprender la dinámica de una ciudad, es fundamental considerar cómo las personas interactúan con su entorno y entre sí. La cognición, entonces, se vuelve un proceso colectivo en el que las experiencias individuales y las interacciones sociales juegan un papel vital en la

configuración del espacio urbano. Esto desafía las nociones tradicionales de cognición como un fenómeno aislado y enfatiza la importancia del contexto social y ambiental en el desarrollo de la experiencia humana.

La codeterminación entre organismo y entorno, evidencia cómo el entorno influye directamente en la conducta de las personas. Las calles, los espacios configura la manera en que las diferentes personas, habitan y se mueven por las calles, espacios y ciudad. A la vez, sus experiencias y decisiones influyen en cómo perciben y significan el espacio con visión local y universal. Existe una codeterminación entre el organismo (las personas y sus cuerpos) y el entorno (la ciudad, con sus características y situaciones). El entorno no es algo externo y pasivo, sino que afecta y es afectado por la presencia y las decisiones de los que ahí habitan.

Resumiendo, en esta investigación, los conceptos de Varela, especialmente la relación entre el cuerpo, el conocimiento y la percepción del entorno, se articulan en una dinámica de codeterminación. En la formación de estudiantes de arquitectura, la experiencia del Taller de Barrios revela que no solo se transforma el sujeto en su formación, sino también el entorno y quienes lo habitan. Estos conceptos permiten comprender la formación arquitectónica no como una transmisión unidireccional, sino como un proceso dialógico, situado y ético, donde todos los actores son capaces de construir saberes y realidades colectivas.

Metodología de la Investigación

Esta investigación se inscribe en la línea curricular de formación inicial universitaria, enfocándose en el desarrollo de competencias genéricas en las habilidades personales, sociales y culturales de los arquitectos de una universidad tradicional de la región del Bío-Bío, provincia de Concepción. Su objetivo es comprender desde las distintas formas de manifestación del discurso, particularmente en términos de interpretaciones y comprensiones (Maykut et al. 1999, Lincoln y Guba, 1985), a partir de la perspectiva de los diversos actores consultados.

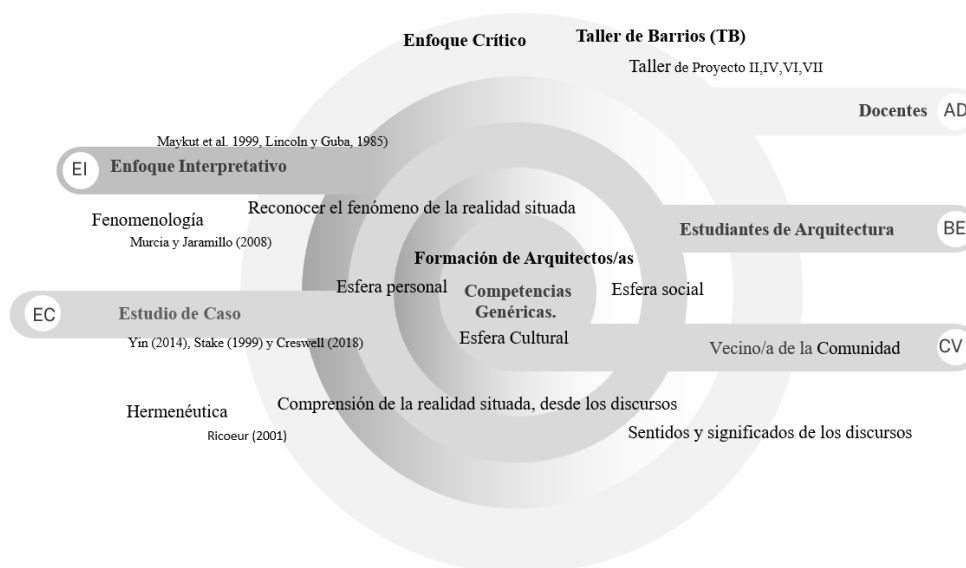
Este estudio se llevó a cabo bajo un enfoque comprensivo e interpretativo. De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1996), la unidad de estudio en la metodología cualitativa-interpretativa juega un papel fundamental en el diseño de la investigación. En este contexto, los sujetos de estudio comprenden el grupo social de estudiantes, docentes de arquitectura y actores relevantes de la comunidad del barrio Nonguén, quienes han participado en una experiencia formativa en el taller de Barrios, enfocándose en sus particularidades subjetivas.

Para Yin, en el estudio de caso (2014, p.2) no se busca simplemente una presentación rigurosa y estrictamente imparcial de los datos empíricos, como podría ser más típico en la investigación cuantitativa. En cambio, lo que se requiere en un estudio de caso es precisamente capturar la esencia del caso estudiado, que implica un enfoque más profundo y contextual, permitiendo explorar la complejidad de los fenómenos investigados. Una característica fundamental del estudio de caso en la investigación cualitativa: la flexibilidad en la presentación y análisis de datos. Aunque no se requiere un compromiso estricto con la objetividad, es esencial que el estudio mantenga su enfoque en el contexto y los detalles específicos del caso investigado. Esto permite obtener una comprensión más rica y matizada del fenómeno bajo estudio, lo cual es uno de los principales objetivos de este tipo de investigación. Para Stake (2004), "el estudio de caso, es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso único, para llegar a comprender su actividad dentro de circunstancias importantes". Por último, Creswell (2018) propone que el estudio de caso es un método de investigación cualitativo donde el investigador examina explora detalladamente un programa, evento, actividad, proceso o una o más personas.

Como este estudio se fundamenta en un enfoque crítico porque, buscó comprender los significados atribuidos a la formación de arquitectos por las personas relevantes de esta experiencia en el Taller de Barrios (TB). Para ello, se seleccionaron dos métodos que permitieron profundizar en la comprensión de la realidad a través de los significados otorgados desde la palabra viva, tanto individual como colectivamente. De esta manera, con la finalidad de comprender los significados que le confirieron a la formación de arquitectos por las personas relevantes de esta experiencia se seleccionaron dos caminos que posibilitaron avanzar en la comprensión de la realidad desde los significados de la palabra viva otorgada:

1. La hermenéutica, entendida como una vía de acceso a la realidad (Ricoeur, 2001). Este enfoque se basa en los procesos de comprensión de los sentidos y significados de los discursos en los contextos sociales de la comunidad del barrio e institución y, de los agentes que intervinieron en ellos y,

2. La fenomenología, que permitió reconocer el fenómeno desde un acercamiento comprensivo de la realidad situada, como un horizonte de sentido que reconoce la constitución de la conciencia en la experiencia. En este sentido, Murcia y Jaramillo (2014), argumentan que el diseño busca desentrañar las estructuras culturales y su esencia para poder comprender esa realidad.

Figura 4*Síntesis de la Metodología de Investigación*

Fuente: Construcción propia. Modelo Conceptual de la Investigación, con CANVA 2024.

Caracterización del Contexto Institucional y Regional en que se Realizó la Experiencia Innovadora de Estudiantes de Arquitectura

El Taller de Barrios es una innovación didáctica, que se organiza como un proyecto pedagógico emergente en la Universidad del Bío-Bío, Estatal y Pública, sede Concepción, en los segundos semestres a partir del año 2016, focalizado en la carrera de Arquitectura en la etapa de renovación curricular en el fortalecimiento del proceso pedagógico. Al respecto Araneda et al., (2018) afirma:

Taller de Barrios, se origina como una iniciativa de innovación docente implementada por primera vez en la Escuela de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío, el segundo semestre del año 2016. Se gesta como resultado de un trabajo desarrollado en el marco

de la renovación curricular y con ello, el fortalecimiento de la Enseñanza y el Aprendizaje. (p.1).

El grupo de docentes participa en un consorcio de Universidades Canadienses, a través de un proyecto con fondos del Gobierno de Canadá en Investigación aplicada en Latinoamérica sobre adaptación del cambio climático; el objetivo era trabajar junto a Universidades Colombianas, haitianas y cubanas, con fondos de este gobierno para levantar información acerca de la sabiduría local de las comunidades en relación al cambio climático, para escalarlas a la política pública, ir de abajo hacia arriba, con socios que tengan esa estructura sólida y con innovación pedagógica, que la escuela estaba realizando con temas de cambio climático, así se firmó un convenio con la universidad canadiense por cuatro años, el proyecto ADAPTO⁷ se orienta a trabajar con iniciativas locales y, principalmente, con proyectos que estuvieran relacionados con comunidades poblacionales y donde haya que apoyar a liderazgos femeninos, uno de los elementos importantes de Taller de Barrios (TB).

La propuesta de trabajo pedagógico, se definió de la siguiente manera: en cada segundo semestre de todos los años académicos (II, IV, VI y VIII), se realizaban versiones del Taller de Barrios, donde se generaba una comunidad de aprendizaje más amplia; conformando una comunidad en donde todos los estudiantes se mezclan. Dicha comunidad, se caracterizó por la logística, la preparación, la organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes, los contactos y conversaciones para el trabajo en conjunto con los actores sociales de las comunidades. A su vez, los estudiantes, previa presentación de los docentes, elegían en forma autónoma la sección del Taller de Barrios (TB). El proceso de formación de los estudiantes se llevó a cabo tanto en la universidad como en el barrio denominado Valle Nonguén. Este espacio académico, tuvo como propósito la coparticipación de estudiantes, docentes en diversos escenarios cotidianos con los vecinos de la comunidad e instituciones gubernamentales. Con la Seremi de

⁷ The project centres on four countries: Colombia, Cuba, Chile and Ecuador, consolidating an axis of knowledge sharing and trans-boundary work in LAC. It addresses innovation and experimentation in three ways, 2020, p.2

Vivienda y Urbanismo, del programa de barrio se crearon alianzas y se firmó un convenio inicial en un marco institucional.

Etapas de la Investigación

Para desarrollar este proceso de indagación se utilizó el modelo propuesto por Rodríguez, Gil y García Jiménez, quienes presentan cuatro grandes fases en el proceso de investigación, que según su definición poseen un carácter continuo, sin un fin y un final claramente delimitados, sino que superpuestas y mezcladas unas con otras, siempre en un camino que intenta responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Estas fases son:

a) Preparatoria: Conformada por las etapas de reflexión y de diseño, aquí se ha elaborado el marco teórico-conceptual inicial, desde el cual parte la investigación, se tomaron las decisiones básicas y flexibles para dar inicio al estudio. La primera correspondió a determinar y seleccionar la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño y la Escuela de Arquitectura específicamente, los talleres de proyectos correspondientes al plan de estudio de la Escuela de Arquitectura de la universidad del Bío-Bío, Sede Concepción, región del Bío-Bío.

b) Trabajo de campo: Proceso de decisiones relativas a la forma de acceder al campo, etapa que consistió en la participación de reuniones entre sociedad civil, gobernanza y academia, considerada como alianza tripartita (Sáez et al., 2019, p.13), conformada por representantes de instituciones de gobierno, municipales, académicos, representados por decano, académico, estudiantes y vecinos de la comunidad del Valle Nonguén. Los momentos fueron recolectar información con diferentes técnicas, seleccionar y realizar el análisis de contenidos. Los momentos del trabajo de campo fueron:

- Utilización de diversas técnicas en la recolección de información para realizar entrevistas semiestructuradas y entrevistas grupales, explicitando y conviniendo los consentimientos informados en la modalidad de las entrevistas, para aproximarse a la realidad definida, institución universitaria; docentes y estudiantado, participantes del proceso formativo en

los Talleres de Proyecto (II, IV, VI y VIII) y actores de la comunidad. Cada categoría de análisis cuenta con temas o preguntas orientadoras desde la fenomenología comprensiva (Schutz, 2008), sobre los motivos para la acción y desde las funciones del discurso, donde se pregunta por los sentimientos, percepciones y emociones (función expresiva), desde las prácticas cotidianas en el proceso de desarrollo de la experiencia acumulada (función referencial) y desde las transformaciones (función pragmática-en primera instancia) se realizó rapport al contexto institucional.

- En modo presencial, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un docente (2018), entrevista grupal presencial (2019) a ocho estudiantes que cursaban las actividades académicas Taller de Proyecto, secciones nominadas Talleres de Barrios (TB) correspondientes a la carrera de Arquitectura (2019). Cabe señalar, que se utilizaron las plataformas Zoom y Microsoft Teams, que permitieron realizar entrevistas individuales por videoconferencia, lo que posibilitó la entrevista a 5 docentes de las asignaturas de talleres de proyectos. Las herramientas en línea fueron fundamentales para seguir la trayectoria de la investigación durante el periodo de pandemia-Covid-19, permitiendo a la investigadora conectarse con personas de manera remota y realizar entrevistas sin necesidad de estar en la misma ubicación física (2021). Finalmente, en el año 2022, se realizaron 2 entrevistas presenciales a dirigentes de la comunidad.

- Análisis: Una vez obtenidos los primeros insumos de significados necesarios para este estudio de casos, en el plano epistemológico y de acuerdo a los planteamientos de Rodríguez Gómez et al., (1996), el estudio abordó de manera inductiva, por sobre una vía deductiva propia de la investigación cuantitativa, con fuentes necesarias para esta investigación.

c) Etapa Analítica: Se analizó en un primer nivel de análisis, la información recogida a través de la técnica de análisis de contenido a partir de las entrevistas semiestructuradas; discursos activos de docentes y vecinos de la comunidad de Nonguén y las entrevistas grupales a estudiantes que cursaron la sección académica de Taller de Barrios (TB) de la carrera de Arquitectura. La dinámica de las construcciones sociales de los investigados fue considerando el entramado de relaciones de sus configuraciones y desplazamientos de significados (Geertz 1973). Se exploró en

un segundo nivel de análisis, la interacción de significados entre los docentes (AD) con estudiantes (BE) y estos con los vecinos de la comunidad (CV), a través del análisis de múltiples discursos. Se identificó que las significaciones atribuidas por los actores, tanto a nivel individual como grupal, en un tercer nivel de triangulación analítica (en torno al caso BE), no pueden comprenderse de manera aislada ni reducidas únicamente a su condición de pertenencia a dicho caso. Por el contrario, estas significaciones están atravesadas por influencias relacionales provenientes de las dinámicas intersubjetivas entre los actores A, B y C. Esta complejidad no solo implica relaciones de disyunción o implicación recíproca (Halliday, 1986) entre A, B y C, sino también la posibilidad de que elementos no asociados directamente con alguno de estos grupos puedan ser determinantes en la dinámica de significados de A, B y C. Por ejemplo, un estudiante (actor A) puede resignificar su experiencia en el "Taller de Barrios" (contexto de investigación) no solo por lo que vive con el docente (B) o con la comunidad (C), sino también por lo que trae desde otras experiencias previas, discursos institucionales, medios sociales o referentes culturales externos.

Finalmente, se procedió a la reducción, organización y análisis de los datos obtenidos, revelando hallazgos significativos en el estudio. Los hallazgos, en la definición e identificación de las técnicas de investigación empleadas para el análisis de la información recogida y su correspondiente interpretación de los significados sociales, se realizaron considerando como criterio, el método de indagación a utilizar y, por sobre todo, las interrogantes a las que esta intentó dar respuesta, analizando y describiendo el objeto de estudio, contrastando dicha información con los postulados teóricos.

Respecto de los significados sociales no son directamente visibles ni fáciles de delimitar, (Pinto, 2004). Estos sugieren considerar:

1. Competencias genéricas: Significados en la formación personal, social y cultural de arquitectos no pueden abordarse desde categorías fijas, ya que estas competencias dependen de procesos sociales dinámicos y contextuales que evolucionan continuamente en el entorno formativo.

2. Configuraciones Dinámicas: Los significados sociales están en constante movimiento y se configuran a través de fuerzas sociales. Esto significa que las competencias genéricas se deben analizar considerando el contexto social, económico, político y cultural en el que se desarrollan.

3. Lógicas Distintas: Indica que hay diferentes maneras de entender y analizar las competencias genéricas, estas involucran una comprensión más profunda de la formación de arquitectos en las dimensiones personales, sociales y culturales y,

3. Unidades de Análisis Complejas: La formación de arquitectos debe considerar unidades de análisis que capturen la complejidad y heterogeneidad de las realidades en las que operan. Esto implica adoptar enfoques que reconozcan la diversidad y el dinamismo de los contextos sociales.

Respecto de lo expuesto, la estrategia hermenéutica en el análisis de discursos permitió recuperar y visibilizar las diversas voces y acciones del entorno cotidiano universitario en el barrio de Nonguén. En este caso, se centró en las interacciones de los sujetos involucrados en la praxis educativa de los (TB) en los distintos semestres académicos, transformándolas en textos escritos, para que, se pudiesen abordar en niveles de interpretación que delinearan un camino desde lo más superficial a lo más profundo, recuperando de esta forma los sentidos encubiertos en el relato (Ríos, 2013), haciendo referencia con todo ello, a la reducción de los datos, su transformación, la obtención de resultados y las conclusiones.

d) Informativa: Construcción del informe final en relación a los objetivos planteados para la investigación y la correspondiente presentación de los principales hallazgos y conclusiones en que derivó la investigación realizada.

Figura 5

Síntesis de las Fases de la Investigación.



Nota. Visión estructurada del proceso, desde la planificación inicial hasta la difusión de los resultados, asegurando un desarrollo sistemático y coherente de la investigación.

Las fases del estudio fueron revisadas constantemente y presentadas de manera cíclica, acorde con las características del enfoque de investigación adoptado.

Informantes Claves

Para este estudio se seleccionaron informantes claves considerando la afirmación de Denzin y Lincoln (2008):

La selección de informantes claves implica encontrar personas que tengan experiencias significativas y conocimientos sobre el tema de investigación, así como también una perspectiva crítica sobre los sistemas sociales y las relaciones de poder que están

involucrados en el tema. Los informantes claves también deben ser capaces de comunicar sus experiencias y conocimientos de manera efectiva, y estar ayudado a participar activamente en el proceso de investigación. (p.137).

Para la selección de actores claves, el año 2018-2019 se realizaron diferentes conversaciones con autoridades académicas de la Facultad de Arquitectura: Decano para la autorización y acuerdo de factibilidad del estudio en la línea curricular formativa de los estudiantes de Arquitectura y docentes de la asignatura de taller. Los informantes, se seleccionaron según un criterio estratégico para el estudio, no fue lineal en años por los diferentes eventos del periodo de crisis sanitaria a nivel mundial (2020 a inicios del 2022). La selección de este caso de estudio son los docentes y estudiantes de Arquitectura y, vecinos de la comunidad que participaron del Taller de Barrios, entre los años 2016 al 2020.

Criterios de Selección

En el caso de estudio, se seleccionaron, docentes de los talleres de Proyectos (II, IV, VI y VIII), secciones de Taller de Barrios, estudiantes y vecinos de la comunidad del barrio Nonguén que participaron de las experiencias directas entre los años 2016 a marzo del año 2020 (Covid'19) que se relacionaron directamente con los talleres académicos en dicho periodo. Los informantes claves fueron entrevistados en tres etapas:

Primera etapa: Año 2019.

Entrevista Semiestructurada. Docente. Arquitecto, Secretario Académico de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Docente de Taller de Barrios.

Entrevista Grupal. Estudiantes. Cohorte 2017- 2019. Dos Grupos. Ocho estudiantes de la carrera, que cursaron los Talleres de Proyectos, de las secciones de Taller de Barrios (II, IV, VI y VIII).

Segunda Etapa. Año 2021.

Entrevista Semiestructurada. Docente Arquitecto. Para esta selección, primero, debían ser docentes de la asignatura de Taller de Proyecto en sus diferentes semestres (II, IV, VI y VIII), en concordancia con el plan de estudio y segundo que ejercieran la docencia en las secciones de Taller de Barrios.

- Cinco docentes de arquitectura, de la sección Taller de Barrios. La entrevista se realizó en modalidad presencial y remota.

Tercera Etapa. Año 2022.

Entrevista Semiestructurada. Vecinos de la Comunidad. En esta selección, se seleccionaron dos actores relevantes de la comunidad de Nonguén. Dirigente vecinal y dirigente medioambiental, que hubiesen tenido interacción en diferentes problemáticas con estudiantes y docentes de Taller de Barrios en el periodo 2016 al 2020.

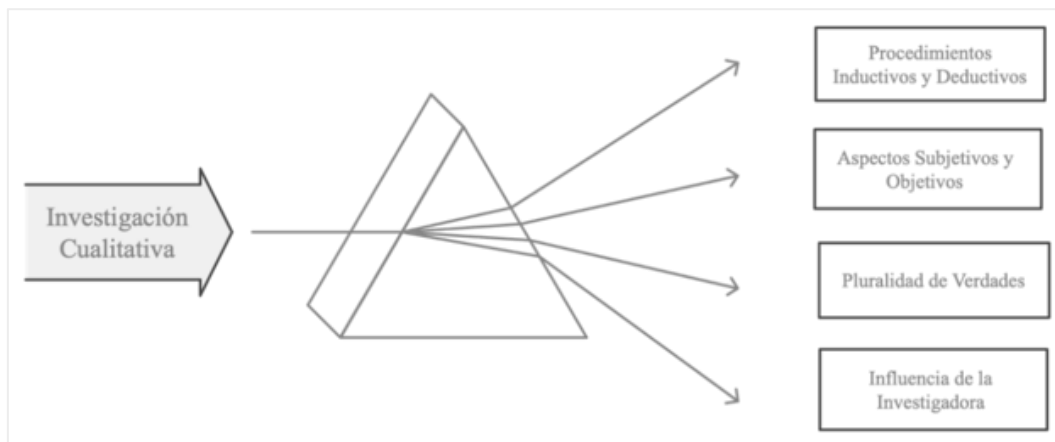
Del mismo modo, para este estudio, en el año 2018, la investigadora se hizo parte de diferentes conversaciones con autoridades académicas de la Facultad de Arquitectura y académicos de la asignatura de Taller de proyecto en sus diferentes semestres, también participó de reuniones que se realizaron con actores de la comunidad, instituciones públicas; Municipalidad de Concepción (Quiero mi Barrio) y Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU) e investigadores de Brasil y Colombia. Por otra parte, asistir a estos encuentros permitió conocer el proyecto de investigación ADAPTO en los acuerdos de las diferentes entidades; mundo académico, instituciones gubernamentales y vecinos del barrio Nonguén, conociendo los diferentes puntos de vistas de temáticas que planteaba la investigación y conociendo los problemas más sentidos expuestos por los representantes de la comunidad.

En este contexto de la investigación, se trató de comprender los significados que le otorgan a la formación de competencias genéricas de los estudiantes de arquitectura en el Taller de Barrios

localizados en el barrio del Valle Nonguén. La selección de informantes claves resultó esencial para comprender los significados y sentidos atribuidos a esta experiencia formativa. Los estudiantes, docentes y vecinos de la comunidad, no solo aportaron desde sus experiencias particulares, sino que también reflejaron las percepciones de las interacciones entre diversos actores que convergen en la toma de decisiones arquitectónicas colectivas.

Figura 6

Investigación desde los significados sociales en la formación de competencias Genéricas.



Nota. Elaboración propia con apoyo de la aplicación Napkin IA 2024

De esta manera, se agendaron entrevistas individuales y grupales con cada sujeto, donde, tras explicarles la finalidad y las características del estudio, así como la importancia de su participación, se procedió a la firma del consentimiento informado. A continuación, se grabaron las conversaciones, que luego, se transcribieron íntegramente para un análisis posterior análisis. Este análisis se realizó en función de las categorías previamente establecidas y emergentes, centradas en la formación de competencias genéricas de los estudiantes de arquitectura. Dicho proceso permitió profundizar en las percepciones y experiencias de los entrevistados, identificando elementos claves para la comprensión del proceso formativo en el Taller de Barrios.

Tabla 5

Síntesis de Participantes de la investigación. Docentes-Estudiantes y actores de la comunidad.

Sujeto de estudio	Escuela de Arquitectura	Datos Generales
Información de los participantes docentes de la escuela de Arquitectura. Docente A (DA)		
DA1	El grupo lo conforman seis académicos, queEste grupo lo conformaron un total de 6 comparten secciones de Taller de Barriosdocentes, arquitectos que realizaron los Talleres en la localidad de Nonguén de la Comunade Proyectos en el sector de Nonguén, sección de Concepción, región del Bío-Bío. académica nombrada Taller de Barrio. Sus edades se ubican en un promedio de 46 -64 años, de larga trayectoria en la UBB.	
DA2		
DA3		
DA4		
DA5		
DA6		
Información de los participantes estudiantado de la escuela de Arquitectura B (EB)		
EBG1	Está constituido por estudiantado, hombresEste grupo lo conforma un total de 8 estudiantes de y mujeres, que cursaron los cursos de Tallerarquitectura que cursaron las secciones de talleres de Proyecto, en el proceso formativo, desde barrio (TB), en los años 2017-2018-2919. Sus primer a cuarto año, de los semestres: II, IV,edades están en un rango promedio de 21 a 25 años VI y VIII. de edad.	
EBG2		
Información de los participantes vecinos de la comunidad del Valle Nonguén C (VC)		
VC1	El grupo, mujer y hombre que tuvieronEste grupo lo conformó un total de dos vecinos, participación activa con estudiantes y activos en la comunidad. Sus edades se ubican en docentes en los proyectos focalizados enun promedio de 40 a 70 años de edad. las problemáticas del barrio de Nonguén de la región de Concepción.	
VC2		
		Está constituido por dirigentes vecinales: presidente de la Junta de vecinos y dirigente de la población del Valle Nonguén, actores que han trabajado en conjunto con docentes y estudiantes de Arquitectura desde el 2017 a la actualidad.

Nota: Características de actores relevantes consultados en la investigación.

Estrategias de Recolección de Información

Entrevistas Semiestructuradas. La entrevista como una técnica de investigación semiótica, es una herramienta que forma parte de la investigación cualitativa. De acuerdo a Taylor y Bogdán (1990, pp. 104,105). Existen algunos criterios según los cuales se puede elegir la entrevista como método idóneo para una investigación, tres de ellos son: “Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas. El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva⁸.” (...) “el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifica y experimentan el mundo”⁹.

En las entrevistas semiestructuradas, se procuró indagar en profundidad los significados que los sujetos entrevistados atribuyen a la formación de los estudiantes de arquitectura. Las preguntas se clasificaron principalmente en tres tipos: generales, estructurales y de contraste, lo que permitió captar una visión integral del fenómeno educativo en estudio (Kvale, 1996).

De modo que, una vez realizada la entrevista a los participantes, se procedió a vaciar y transcribir la información, luego se analizó y contrastó con el instrumento propuesto para la recolección de la información. La primera parte correspondió a antecedentes biográficos como edad, actividad, sexo, nombre, pero además se agregan otros temas para generar el contrato comunicativo con docentes y vecino.

Los módulos temáticos, en que se dividieron las entrevistas fueron temas basados en categorías y las subcategorías correspondientes, como categorías inductivas que surgen del acontecer de las entrevistas al objeto de estudio, como:

⁹ Taylor, S.J. y Bogdan, R. opus cit., pig. 114

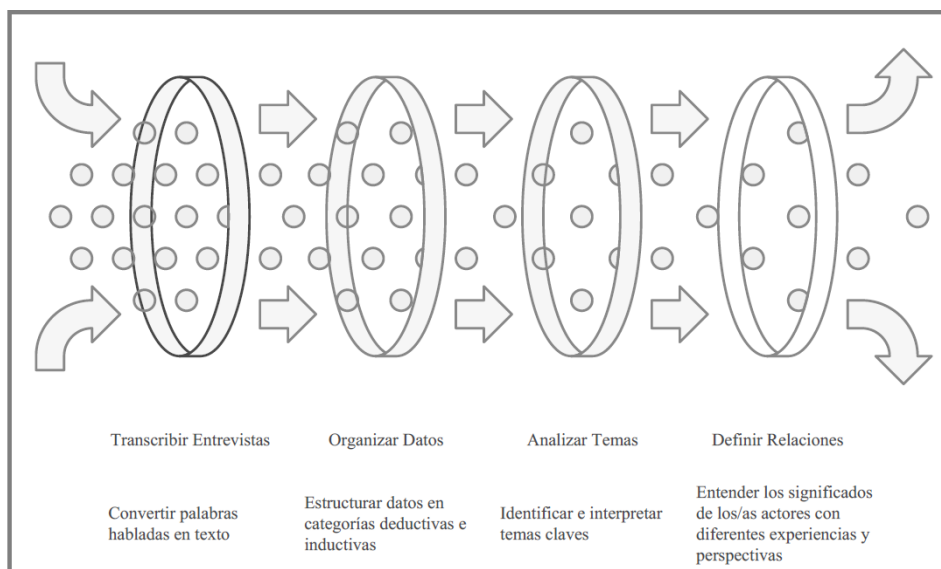
- Segmentación en subtemas, que permitieron un ordenamiento y profundización en lo discursivo de los temas. Permitió abordar la investigación desde diferentes ángulos y profundidades.
- Definición de las relaciones que generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas y características de comunicación respecto a las dimensiones correspondientes de la formación del estudiantado de la carrera de arquitectura que se relaciona con los significados que le otorgan a la formación de competencias genéricas en lo personal, social y cultural, que se configuran en los discursos de los participantes de esta investigación.

Como es sabido, la técnica de entrevista semiestructurada es ampliamente utilizada por los autores del enfoque crítico social en la investigación cualitativa. Denzin y Lincoln (2008) mencionan que la entrevista semiestructurada es una herramienta flexible que permite al entrevistador hacer preguntas exploratorias y profundizar en temas específicos de manera más sistemática. Por otro lado, Fontana y Frey (1994) destacan que la entrevista semiestructurada es una técnica útil para la recopilación de datos de personas con diferentes experiencias y perspectivas de los docentes y vecinos, agentes que participaron en esta investigación.

Por su parte, la técnica de recopilación de información que se utilizó estuvo en directa relación con los objetivos, categorías y subcategorías de la investigación, considerando las fases con pautas de preguntas construidas de manera flexible. La idea central de la pauta de entrevista fue obtener un discurso libremente producido por docentes y vecinos, en lo posible, aunque respondiendo a los temas centrales planteados en el objeto de estudio.

Figura 7

Pauta de Entrevista. Actores Relevantes que Interactúan en Taller de Barrios.



Nota: Elaboración propia con apoyo de la aplicación Napkin IA 2024

De acuerdo con esto, la entrevista cualitativa fue una técnica para explorar las percepciones, vivencias y opiniones de los participantes en Talleres de Barrios (TB). Al permitir un diálogo abierto y flexible, esta herramienta facilitó la construcción de un relato rico y detallado sobre cómo los talleres académicos de la universidad impactan en sus vidas y las percepciones de la formación de los estudiantes de arquitectura al interactuar en experiencias comunes. Mediante la división de los temas en categorías y subcategorías, se profundizó en el análisis de los datos, permitiendo identificar patrones y tendencias en las experiencias de los participantes. De esta manera, se puede comprender más profundamente cómo las diferentes experiencias comunes de los talleres contribuyeron a fortalecer el tejido de significados respecto de la formación de las competencias genéricas, desde los estudiantes, los docentes y vecinos, que participaron de la experiencia colaborativa en la comunidad de Nonguén.

Tabla 6*Instrumento de Recolección de información. Entrevista Semiestructurada*

Dependencia Administrativa:		
Nombre del Establecimiento:		
Nº de entrevista: Docentes, vecinos de la comunidad		
Sujeto:		
Sigla: AD (1,2,3,4,5,6)		
Sigla: C V (1,2)		
Lugar:		
Hora de inicio:		
Hora de término:		
Nº p.	Nº L (línea)	Categoría y subcategorías de análisis
		Pregunta:
		Introducción:
		Concepto de Educación:
		Tipo de Construcción de persona:
		Tipo de sociedad:
		Perspectiva y Enfoque Curricular:
		Concepto de Currículum,
		Selección del conocimiento
		educativo.

Nota. El instrumento recoge datos y perspectivas de docentes (DA1-6) y vecinos de la comunidad (VC1, VC2), organizados en categorías y subcategorías de análisis.

Entrevista Grupal

En lo que a la entrevista grupal se refiere, Denzin y Lincoln (2003), señalan que se trata de una técnica que permite capturar la perspectiva de un grupo social determinado, y que es particularmente útil cuando se busca explorar la cultura, los valores y las prácticas de un grupo. Según los autores, la entrevista grupal puede ser utilizada tanto para la recopilación de datos como para la validación de los mismos y permite que los participantes interactúen y generen ideas en conjunto. Asimismo, indican que la entrevista grupal debe ser cuidadosamente planificada y diseñada, considerando factores como el tamaño y la composición del grupo, así como el tipo de preguntas que se realizaron durante las entrevistas.

Figura 8*Entrevista Grupal de Estudiantes de la Carrera de Arquitectura*

Nota. Elaboración propia con apoyo de la aplicación Napkin IA 2024

Tabla 7*Instrumento de Recolección de información. Entrevista Grupal*

Dependencia Administrativa:	
Nombre del Establecimiento:	
Nº de entrevista	
Grupo de estudiantes:	
Sigla: EBG1, EBG2	
Lugar:	
Hora de inicio:	
Hora de término:	
Nº página	Categoría y subcategorías de análisis
	Pregunta:
	Introducción:
	Concepto de Educación:
	Tipo de Construcción de persona:
	Tipo de sociedad:
	Perspectiva y Enfoque Curricular:
	Concepto de Currículum,
	Selección del conocimiento
	educativo.
Nota. El instrumento recoge datos y perspectivas de estudiantes de arquitectura (EBG1, EBG2), organizados en categorías y subcategorías de análisis.	

Estrategias de Análisis de Información

El análisis de datos en la investigación cualitativa implica, afirman Denzin y Lincoln (2018), que:

En un enfoque dialéctico, el investigador se mueve constantemente entre los datos y la teoría, utilizando los datos para generar y modificar la teoría, y utilizando la teoría para interpretar los datos. Este proceso es iterativo y reflexivo, y requiere un compromiso constante con la teoría crítica y la justicia social. (p. 57).

Desde este punto de vista, el proceso de análisis mediante el cual se pretende responder, plantea desde una perspectiva descriptiva y una posterior reconstrucción interpretativa. La primera de ellas, alude a una descomposición de los datos obtenidos desde la perspectiva viva de los

docentes generadores del desarrollo de Talleres de Barrios. La segunda, desde la perspectiva participativa de los estudiantes, la tercera, desde la visión de los actores de la comunidad y desde la propia investigadora. En este sentido, se busca desarrollar una interacción constante entre lo deductivo e lo inductivo; entre las subjetividades expresadas en las producciones de las acciones sociales y experiencias en territorio y la perspectiva teórica de la propia investigadora.

Una vez detallada la información obtenida a lo largo del proceso de investigación, se extrajeron significados relevantes para los objetivos perseguidos en la investigación, registrando la información sobre un soporte físico y se comenzó a analizar los datos para “examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar las partes y descubrir las relaciones con el todo.” (Rodríguez et al., 1999, p.20). Entonces, en palabras de los autores acerca del análisis de datos como un proceso sistemático de delimitación y relación de elementos con el todo, es posible observar que se conecta profundamente con la estructura y objetivos de la investigación. Este proceso analítico se vuelve esencial para comprender los significados que los diversos actores atribuyen a las competencias genéricas en los ámbitos personales, sociales y culturales en la formación de arquitectos en el contexto del Taller de Barrios en el valle de Nonguén.

De acuerdo con las preguntas y objetivos de investigación, el análisis detallado de los datos detallado permite delimitar los significados específicos que cada grupo de actores asigna a las competencias. La indagación sobre los significados epistemológicos y conceptuales en la formación arquitectónica demanda una relación estrecha entre los datos individuales (experiencias, percepciones y reflexiones de los actores) y la visión global de cómo estas competencias se forman y perciben. Este enfoque crítico reconoce que los datos recolectados no son neutros; más bien, cada significado y experiencia es un reflejo de las construcciones de sentido colectivo y personal. Al relacionarse con el objetivo general de “comprender los significados epistemológicos y conceptualizaciones que los diversos actores que participaron en el Taller de Barrios en el valle de Nonguén atribuyen en las esferas personal, social y cultural de la carrera de Arquitectura de una universidad tradicional en la comuna de Concepción”, el análisis de datos busca no solo identificar estos significados, sino comprender cómo se construyen en la interacción y en la experiencia

formativa, tal como lo plantean los objetivos específicos: identificar, caracterizar y develar estas conceptualizaciones. Aquí, la perspectiva crítica es clave, pues permite ver cómo estos significados de los diferentes actores (unos como formadores, otros como agentes de la comunidad y otros como estudiantes) pueden influir en la transformación subjetiva de los estudiantes y de los mismos actores comunitarios, impulsando una resignificación de las competencias genéricas; personales, sociales y culturales en la arquitectura.

Análisis de Datos Cualitativos.

El análisis de datos cualitativos, se llevó a cabo en función de niveles progresivos de reducción y estructuración de la información recogida. Los diferentes niveles de análisis se corresponden al análisis descriptivo e interpretativo.

Definición Conceptual y Operacional del Objeto de Estudio.

Para el primer nivel de análisis de los diferentes significados de los actores participantes de esta investigación se plantearon categorías teóricas especializadas en relación con comprensiones epistemológicas y conceptualizaciones de competencias genéricas en las esferas personal, social y cultural de los arquitectos configuradas en la experiencia formativa del Taller de Barrios (TB), a pesar de ello, también surgen categorías emergentes, todo ello con vistas a develar desde la pluralidad de saberes los significados de formación de los estudiantes contruidos en un diálogo de significados de los agentes en las diferentes experiencias situadas involucrados

Primer Nivel de Análisis: Lectura Descriptiva¹⁰ y Reducción de Datos a partir de Categorías Deductivas y Emergentes

Por su parte, la perspectiva descriptiva, alude a la reducción, disposición y transformación de los datos, es decir, a la simplificación de los datos para hacerlos más manejables y así organizarlos de modo que permitan avanzar hacia la reconstrucción de una perspectiva interpretativa. En este sentido, el primer nivel de análisis intenta reflejar y describir con la máxima precisión y sin inferencias, los significados respecto de los sentidos propios que los actores le otorgaron a la formación de los arquitectos. La definición teórica de las actividades incluidas en este proceso de análisis son las siguientes:

- a) Reducción de los datos: Esta actividad consistió en la categorización y codificación de la información. La primera tarea fue diferenciar los datos en unidades, elegidos bajo criterios temáticos, en función de las categorías de análisis predefinidas para este estudio, a saber, mundo de la vida, modelo de acción social y racionalidad, cada una de estas con las correspondientes categorías y subcategorías de análisis y,
- b) La categorización: fue una importante herramienta en el análisis de los datos cualitativos, porque hizo posible clasificar conceptualmente las unidades cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipos de significados. La categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando esta se realiza atendiendo a criterios temáticos. La codificación no es más que la operación concreta por lo que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en que la consideramos incluida¹¹.

Según lo expresado, en el primer nivel de análisis, se realizó la lectura de todas las transcripciones, lo que permitió hacerse una idea global de su contenido y conocer las ideas centrales en torno a las cuales se articula dicho contenido. La segmentación del cuerpo de datos se

¹⁰ Apéndice A. Resultados de Análisis Descriptivo, p. 261 a 306

¹¹ Ruiz O, José, Metodología de la Investigación Cualitativa”. Opus cit., Pág. 208

realizó en función de los fragmentos que reflejan una misma idea (unidades de significados), utilizando las ideas ejes entorno a las cuales se articulan las categorías teóricas especializadas y subcategorías¹². De esta manera, los sistemas a los que aluden las diversas unidades de significados que se han identificado dentro de las producciones, constituyen las diversas categorías en las que se han incluido. En este sentido, la primera tarea del análisis descriptivo se desarrolló transcribiendo los datos brutos de las producciones de sentidos de las competencias genéricas en las esferas de lo personal, social y cultural dentro de dichas categorías. A partir de ello, los procesos de segmentación y categorización se realizaron de manera simultánea, puesto que el criterio utilizado fue la pertinencia a un determinado concepto teórico, donde las unidades de significados que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en las categorías teóricas especializadas que se corresponden con esa idea.

Estos procesos fueron abiertos, puesto que a pesar de utilizar categorías y subcategorías teóricas en función del marco teórico que sustenta una visión integradora donde la educación y el currículo se construyen y adaptan en función de las interacciones humanas, promoviendo una enseñanza que valore tanto la individualidad como la colectividad en el contexto social. De modo que, se introdujeron nuevas categorías consideradas como categorías emergentes. A partir de estos procesos, se evidencian; 3 categorías matriciales¹³, 4 categorías y 2 subcategorías especializadas que cubren las unidades de significados encontradas dentro de los diferentes discursos de los actores entrevistados. Cabe señalar que el sistema emergente de categorías y subcategorías fue constantemente modificado y redefinido en función de las nuevas unidades de significados encontradas.

El proceso posterior se orienta, por una parte, a extraer las ideas centrales que singularizan a cada una de los actores en sus significados y por otra, a categorizar dichas ideas en subcategorías

¹³ Se levanta las categoriales matriciales, elementos teóricos de significados, las categorías y subcategorías que responden a ella, para finalmente presentar aquellos elementos de significados en las entrevistas de los actores.

que han surgido a partir de los propios significados de los actores consultados/as (Docentes, estudiantes y vecinos).

Una vez finalizado el análisis descriptivo en función de las categorías, y por la diversidad de discursos como unidades de información, se inició el primer proceso de triangulación de datos con vistas a develar la las similitudes o diferencias de los significados (convergencias, divergencias, semejanzas y diferencias) de la formación de competencias genéricas de los arquitectos existente en cada uno de los discursos de los diferentes actores, sujetos de esta investigación en función de poder acceder al desarrollo del primer objetivo, a saber, Identificar las comprensiones epistemológicas y conceptualizaciones en las esferas personal, social y cultural de los arquitectos configuradas en la experiencia formativa académica en la comunidad de Nonguén, acción que no podía ser desarrollada sin tener conocimiento de los significados sustanciales presentes en cada uno de los diversas actores de esta investigación.

En este sentido, se continuó con la triangulación teórica¹⁴ al momento de llevar a cabo el contraste de la información derivada del análisis, categorización y descripción que se hace de cada uno de los cuerpos de significados construidos desde los diferentes discursos de los actores. Este primer proceso, constituyo una acción clave para llegar a establecer los significados de los diferentes actores respecto de las competencias genéricas en las esferas de lo personal, social y cultural, que opera en cada uno de los participantes en el contexto del Taller de Barrios de la escuela de Arquitectura. El contraste con los resultados obtenidos de la triangulación inductiva, desarrolla conceptos interrelaciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y, no recogiendo datos para evaluar modelos, supuestos o teorías preconcebidos en función de develar el sentido y significado otorgado por la interacción de los significados respecto de las competencias genéricas de formación del estudiantado de Arquitectura. Denzin y Lincoln (2018) enfatizan la importancia de la triangulación como estrategia para validar los resultados cualitativos, mientras que Yin (2018)

¹⁴ Rodríguez Gómez y otros (1996), definen la triangulación teórica como una técnica que consiste en la utilización de diferentes perspectivas para interpretar un simple conjunto de datos.

complementa este enfoque al destacar su relevancia en estudios de caso, particularmente mediante el uso de diversas fuentes de evidencia. Por otra parte, Glaser y Strauss (1967) también contribuyen a esta discusión al proponer la generación de conceptos desde datos emergentes, característica fundamental de la investigación inductiva. A partir de ello, los procesos de segmentación y categorización se han realizado de manera simultánea considerando en primera instancia de análisis, distinguir en los niveles de información, códigos en todos los referentes a las categorías y subcategorías teóricas expuestas en esta investigación, puesto que el criterio utilizado fue la pertinencia a un determinado concepto teórico, donde las unidades de significados se refieren a una idea determinada, que se incluye en las categorías teóricas especializadas, que se corresponden con esa idea.

Los hallazgos encontrados involucran un primer acercamiento al análisis interpretativo, en el que se fusionan la (s) perspectiva(s) de los diversos significados de los actores de este estudio y la perspectiva de la investigadora al hacer ciertas inferencias en la conceptualización de las categorías, llegando a resultados referidos a los significados epistémicos de los diferentes entrevistados, que sirvieron para comenzar a responder a las interrogantes y a los objetivos planteados.

Tabla 8*Categorías Conceptuales de Análisis de los Ámbitos Problematizados de la Estructura del Estudio*

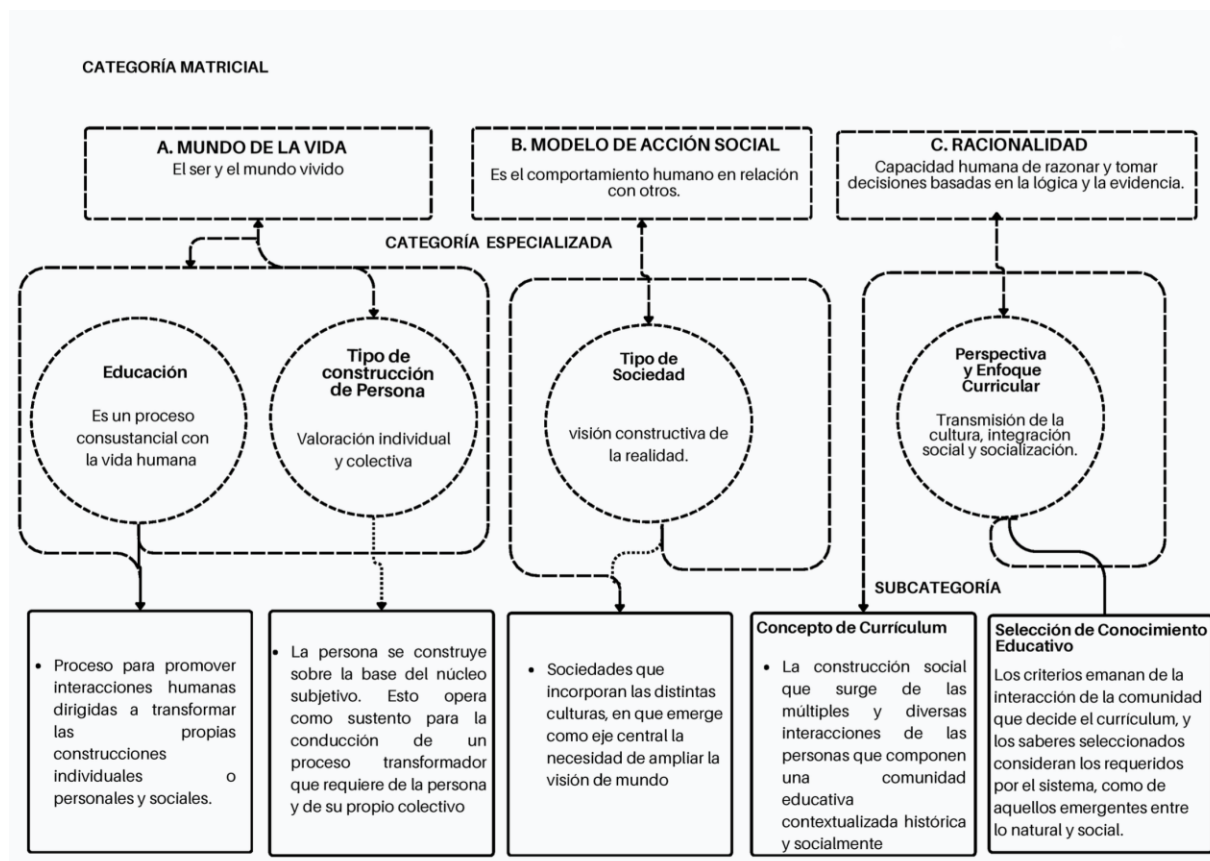
Categoría Matricial	Categoría especializada	Subcategorías	Conceptos Claves
Mundo de la vida: Concepto ser-en-el-mundo, la experiencia del mundo vivido y la expresión por el propio cuerpo.	Concepto de Educación		- Proceso para promover interacciones humanas - Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo - Construir y reconstruir reflexiva el mundo social al interior de una comunidad - Proceso consustancial con la vida humana - Desarrollarse y transformarse
	Tipo de Construcción persona		- La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo. - Conducción de un proceso transformador - Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales
Modelo de acción social: Concepto “social”: Relación entre la conducta de dos o más personas”. Concepto “acción”: “conducta a la cual se adjudica un significado subjetivo”	Tipo de Sociedad		- Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión - Grupos humanos diferentes (de culturas, de géneros, de generaciones, de etnias, de organización familiar, entre otros) - Inclusión en la sociedad. - Sociedades que incorporan las distintas culturas - Necesidad de ampliar la visión de mundo, - Construcción de una sociedad pluralista e independiente. - Internacionalista que promueve la paz. - Valorar las raíces locales de cada cultura.
Racionalidad: “(…) la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento”	Perspectivas y enfoques	Concepto de Curriculum	- La construcción social de las múltiples y diversas interacciones de las personas que componen una comunidad educativa. - Contexto histórico y social - Relaciones dialécticas permanente entre la intención y la realidad. - Currículum que promueve la interacción comunitaria ¿qué enseñar?

Categoría Matricial	Categoría especializada	Subcategorías	Conceptos Claves
		Selección del conocimiento educativo	◦ Los criterios de selección emanan de la interacción de la comunidad. ◦ Saberes emergentes entre lo natural y social ◦ Visión de mundo objetivo, el mundo social y mundo subjetivo.

Nota. Extraído parcialmente de Husserl (1992) y Merleau-Ponty (1945) Habermas (1987/2010), Bourdieu (1998) Bolaños y Ferrada, (2004) Grundy (1998) Gadotti (1996).

Figura 9

Síntesis categorías Matriciales, categorías y subcategorías analíticas para la estructura problematizadora de la investigación.



Nota. Elaborado con Apoyo de la Aplicación CANVA 2024.

Modelo de Análisis Basado en una Estructura Jerárquica de Categorías Deductivas y Emergentes

En el marco de la investigación doctoral orientada a comprender los significados epistemológicos y las conceptualizaciones atribuidas a las competencias genéricas en las dimensiones personales, sociales y culturales en la formación de arquitectos y arquitectas, se ha construido un modelo de análisis basado en una estructura jerárquica que articula categorías matriciales, especializadas y subcategorías. Esta arquitectura conceptual permite organizar el

análisis desde una perspectiva cualitativa con enfoque crítico, estableciendo relaciones directas con los objetivos de la investigación.

1. **Categoría Matricial Mundo de la Vida.** Categoría Educación, como proceso consustancial con la vida humana. La relación con los objetivos se relaciona estrechamente con el objetivo general de la investigación, que busca comprender los significados y conceptualizaciones de la formación del estudiantado de arquitectura en las esferas personal, social y cultural. La educación se entiende aquí no solo como transmisión de conocimiento técnico, sino como un proceso vital que transforma a los individuos y sus relaciones con el entorno. En el contexto del Taller de Barrios, la educación es vista como un proceso intrínsecamente ligado a la interacción en la vida de los participantes, donde la experiencia comunitaria permite una construcción de saberes situada y personal. En estrecha relación con ella, emerge la categoría especializada, Construcción de Persona, que reconoce que el sujeto se configura a partir de un núcleo subjetivo que sostiene y da sentido a la acción individual y colectiva. La persona no se concibe como un ente acabado, sino como una entidad en constante devenir, cuyas capacidades se desarrollan mediante la participación en procesos educativos significativos, particularmente aquellos anclados en contextos situados como el Taller de Barrios.

2. **Categoría Matricial Acción Social.** Categoría Tipo de Sociedad, esta categoría se enfoca en el comportamiento humano en relación con otros. Recupera el valor de la acción social como constitutiva de las prácticas formativas, particularmente en espacios donde los estudiantes interactúan con comunidades reales. El tipo de sociedad que emerge desde esta perspectiva es concebido como una construcción plural, en la que convergen distintas visiones culturales y éticas que deben dialogar para ampliar los marcos de referencia de los futuros arquitectos. La visión constructiva de la realidad indica que las sociedades son producto de procesos históricos, simbólicos y relacionales, lo que implica que la educación no debe reproducir modelos sociales preexistentes, sino generar condiciones para imaginar otras formas posibles de habitar el mundo. La Relación con los objetivos de la investigación Esta categoría se vincula con el objetivo específico 1, al permitir identificar cómo los

actores formativos conceptualizan la sociedad en la que desean intervenir. También contribuye al objetivo específico 2, al caracterizar cómo se entienden los propósitos formativos desde una perspectiva crítica e inclusiva, en diálogo con el territorio y la comunidad.

3. **Categoría Matricial Racionalidad.** La racionalidad, entendida como la capacidad humana para razonar, argumentar y tomar decisiones basadas en la lógica, la ética y la evidencia, se presenta aquí desde un enfoque crítico. En lugar de limitarse a una racionalidad técnica o instrumental, esta categoría adopta una racionalidad comunicativa y emancipadora, propia de contextos educativos comprometidos con la transformación social. La categoría especializada correspondiente a Perspectiva y Enfoque Curricular, articula los modos en que se organiza el conocimiento, se definen los fines educativos y se seleccionan los contenidos. A partir de ella emergen dos subcategorías claves:

- **Concepto de Currículum.** Se comprende como una construcción social que surge de las múltiples interacciones entre los actores educativos, situada histórica y culturalmente. Se rechaza la idea de un currículum neutro o universal, y se propone uno que responda a los contextos específicos en los que se forman los futuros profesionales.
- **Selección de Conocimiento Educativo.** Esta subcategoría reconoce que los criterios para definir qué saberes se enseñan deben emanar de la interacción con la comunidad, respondiendo tanto a sus necesidades como a sus formas de conocer. Se valora la inclusión de saberes emergentes, diversos y no hegemónicos, en tensión con las formas eurocéntricas o tecnocráticas de organización curricular.

Relación con los objetivos de la investigación: Estas subcategorías se articulan con los tres objetivos de la investigación, al permitir analizar las lógicas que orientan la selección y organización del conocimiento, la incorporación de plurisaberes comunitarios, y la orientación crítica del proceso formativo. Son claves para comprender cómo el currículum puede convertirse en un instrumento de justicia epistémica y formación ciudadana.

Análisis Interpretativo

El más dificultoso eslabón del proceso de análisis, lo representa el análisis interpretativo a partir del cual se fusionan los significados emergentes de los sujetos que operan en las distintas fases de la investigación y los significados de la investigadora materializados en el marco teórico conceptual. Este tipo de análisis, se configura como un enfoque esencial para comprender la complejidad de los fenómenos educativos desde una perspectiva situada y significativa, se orienta hacia la comprensión y valoración de los significados y las prácticas sociales presentes en los datos, tal como lo señala Denzin (2017, p. 145), quien destaca que “interpretar implica ir más allá de lo evidente para revelar las dimensiones culturales y simbólicas de la experiencia”. En la misma línea, Lincoln y Guba (1985, p. 203) subrayan que el análisis interpretativo requiere identificar patrones y temas que emergen de los datos, lo cual permite construir una comprensión más profunda de las realidades sociales. Por su parte, van Manen (2014, p. 78) complementa esta visión al sostener que “se trata de un proceso reflexivo que intenta descubrir las estructuras esenciales de la experiencia vivida”. Desde esta perspectiva, el análisis interpretativo no solo organiza información, sino que contribuye a la generación de conocimiento contextualizado, integrando la subjetividad de la investigadora como parte del proceso hermenéutico.

Segundo Nivel de Análisis: Triangulación de los Sistemas Catoriales Conceptuales y Emergentes de las Unidades de Significados que le Otorgan los Actores a la Formación de Competencia Genéricas.

A partir del primer nivel de resultados, se construyeron sistemas catoriales conceptuales: proceso metodológico e interpretativo en la investigación cualitativa que implicó organizar y estructurar categorías analíticas para interpretar los datos recopilados, identificando patrones de sentido en los datos, relacionar esas categorías entre sí, anclar esos significados en un marco teórico y elaborar una estructura analítica que orientó la interpretación y las conclusiones del estudio, que integran las voces de cada uno de los actores con los marcos teórico. Esta sistematización permitió proyectar una interpretación más profunda de los procesos de formación, relevando las tensiones, aperturas y posibilidades que emergieron en los significados.

Dicha sistematización es triangulada con los hallazgos encontrados en el primer nivel de análisis para cada una de las categorías teóricas. En este sentido se cruzaron categorías, en un diálogo entre la perspectiva de los sujetos encargados del quehacer pedagógico y el desarrollo del currículum, el discurso del estudiantado que cursa los Talleres de proyecto II, IV, VI y VIII de la experiencia viva en torno a proyectos arquitectónicos (TB) de las actrices de la comunidad de Nonguén plasmada en sus discursos y la perspectiva teórica y conceptual de la investigadora.

Al realizar la triangulación se consideraron solo los datos, desde los hallazgos de las categorías y subcategorías especializadas que problematizan y respondan a los sistemas catoriales conceptuales planteados desde el marco teórico y conceptual propio de la investigadora, descartando aquellos que no tienen ningún tipo de relación con los aspectos considerados en dichos sistemas. Este proceso de triangulación constituyó una acción clave en el para establecer los resignificados de la formación de competencias genéricas que operan en cada uno de los niveles catoriales de la investigación.

A partir de la identificación de las competencias genéricas predominantes y la contextualización de sus significados en los niveles de análisis anteriores, se procede a un tercer

nivel. Este implica la confrontación de los hallazgos con el marco teórico-conceptual que sustenta la investigación. La triangulación teórica se convierte en la herramienta clave, facilitando un diálogo entre los significados construidos por los estudiantes, docentes y vecinos del valle Nonguén, y la propia perspectiva teórica de la investigadora. El propósito es responder al tercer objetivo del estudio: comprender el sentido epistemológico que cada actor, tanto individual como colectivamente, atribuye al diseño formativo de los arquitectos a la luz de las competencias genéricas.

Tabla 9

Ejemplo1. Reducción de Categorías Deductivas y Emergente: Educación

Categoría	Subcategoría/	Cita	Código
AD1			

Nota. Esta tabla presenta una matriz de análisis cualitativo, entre categorías, subcategorías, citas textuales y códigos de los participantes

Tercer Nivel de Análisis: Triangulación de los Sistemas Catoriales Deductivos y Emergentes.

Síntesis y agrupamiento: Estas actividades están presentes en el análisis al sintetizar en una meta categorías-matrices de la información operativa de cara a resolver las cuestiones de la investigación (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 212). En este proceso se construyeron las diagramaciones que presentarán la síntesis de la información por categorías conceptuales y emergentes.

Ejemplo: Matriz de reducción tercer nivel de datos de la estructura problematizadora de la formación de competencias genéricas en estudiantes de Arquitectura: Resultados epistemológicos a partir de las percepciones de los sujetos investigados.

Tabla 10

Ejemplo 2: Triangulación por Categorías y subcategorías: Concepto de Educación

Categorías Matriciales/ Categorías Deductivas	Mundo de la Vida Educación	Modelo de Acción social.	Racionalidad
	Significado del discurso		
Actores Fuentes Resultados	Discurso de los docentes	Discurso Estudiantes	Discurso de vecino

Nota. Tabla de reducción de datos de los actores entrevistados, categorías deductivas e inductivas.

Presentación de Resultados

En la búsqueda de identificar las significaciones de las competencias genéricas de los estudiantes de arquitectura en el Taller de Barrios, se invitó a los diferentes actores a conocer su percepción respecto a la formación de estas competencias, las cuales emergen de las relaciones en el taller, quienes respondieron a la pregunta principal: ¿Qué opinión sostienen respecto de la formación de competencias genéricas en torno a la experiencia de Taller de Barrios?

Del conjunto de resultados, contruidos a partir de la descripción de las voces de los actores y su interpretación hermenéutica, se organizó conforme al objetivo general de la investigación, que buscó comprender los significados epistemológicos y las conceptualizaciones atribuidas por los actores participantes. De los objetivos específicos, orientado a 1. Identificar las significaciones epistemológicas y conceptualizaciones sobre las competencias genéricas. 2. Caracterizar los significados que los diferentes actores otorgan a la formación inicial en las dimensiones personal, social y cultural de las competencias genéricas. El interés de la investigadora fue profundizar en las relaciones, contradicciones y convergencias que emergieron de las expresiones de los actores y 3. Develar los significados que emergieron de la red de sentidos de los actores en la formación de competencias en las dimensiones personal, social y cultural.

Tabla 11*Síntesis Interpretativa de los Ámbitos Problematicados desde la Perspectiva del Docente AD1.*

Categoría	Códigos claves (AD1)
Concepto de Educación	° Interacciones que generan procesos formativos compartidos y construye significados. ° Transformación personal y comunitaria, construyendo identidades a partir del entorno social. ° La observación como método formativo dialógico ° La formación permite al estudiante reflexionar sobre su subjetividad y crear proyectos con sentido social. ° Adaptarse a las particularidades contextuales, evitando imponer modelos homogéneos. ° Integración de los ámbitos afectivos, cognitivos y prácticos para lograr aprendizajes auténticos y significativos. ° Transformación tanto al sujeto como al entorno social en el que participa. ° Espacio inclusivo que considere la diversidad cultural, social y generacional. ° Colaboración tripartita dialógica
Tipo de Sociedad	° Formar sociedades basadas en el respeto y la integración de diversas culturas y perspectivas de mundo.
Tipo de Construcción de la Persona	° Fortalecer las identidades locales, promoviendo el diálogo cultural. ° Interacción dialógica
Perspectiva y Enfoque Curricular	° Transformación tanto al estudiante como de la comunidad. ° Establecer vínculos entre las propuestas teóricas y las realidades prácticas del aula y la comunidad. ° La evaluación crítica debe considerar el contexto para seleccionar contenidos relevantes y significativos.
Concepto de Currículum	° El diseño curricular debe reflejar las necesidades y aspiraciones de las comunidades.
Selección del Conocimiento Educativo	° La selección de contenidos debe responder a los desafíos y particularidades del entorno social
	° La educación debe integrar los saberes propios de cada cultura para enriquecer la formación.

Categoría	Códigos claves (AD1)
La fenomenología del cuerpo	° Interacción cuerpo-contexto en la generación de significados y transformaciones personales. Enfoque multisectorial
Eje de Emocionalidad	° Dimensiones emocionales y culturales en los espacios arquitectónicos.

Nota. La abreviatura AD1 corresponde al docente de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teórica y emergentes

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD1) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. Basado en los aportes de Eisner (2002a), Bernstein (1993) y Lundgren (1992), AD1 plantea que la educación es un proceso que trasciende la mera transmisión de saberes técnicos. Según AD1, "entre lo que hacen, lo que piensan y lo que sienten (...) empieza a aparecer cada persona en cada una de esas intervenciones" (AD1, 2019, p.3, L.118-127). Esta afirmación del docente, destaca la dimensión de la educación como experiencia vital y transformadora, en la cual el acto educativo promueve interacciones sociales profundas y construye significados tanto individuales como colectivos. En este sentido, la educación se entiende como un proceso consustancial con la vida, que, tal como sostienen Eisner y Bernstein, fomenta la reflexión y el diálogo para transformar la realidad del sujeto. Además, la creatividad emerge como una praxis transformadora que contrasta con las condiciones alienantes: "Tratamos que esa primera experiencia creativa sea... del fondo de esa condición luminosa del ser humano" (AD1, 2019, p.2-3, L.98-95). En este contexto, Bernstein (1993) sostiene que la educación debe considerar la creatividad como una herramienta para subvertir estructuras rígidas y alienantes, promoviendo la autonomía del estudiante. En este caso, sería reemplazar la formación vertical por relaciones horizontales entre estudiantes, docentes y comunidad. Romper con la centralidad del saber académico tradicional, integrando saberes locales, afectivos y territoriales.

Tipo de Construcción de la Persona. Siguiendo las propuestas de Lundgren (1992), Soto (1996), AD1 evidencia que la formación de la persona se construye a partir de un núcleo subjetivo que se fortalece mediante procesos transformadores. AD1 afirma: "quien llega a su título y dice, yo quiero hacer un proyecto de título (...) en esta relación con la comunidad" (AD1, 2019, p.10, L.287-290), subrayando que el taller es un espacio propicio para el desarrollo de una subjetividad crítica y para la gestión de intenciones educativas y sociales. Esta construcción no solo se orienta hacia el crecimiento individual de los estudiantes, sino que también vincula al estudiante con su entorno, permitiendo nuevas formas de convivencia y reflexión, lo cual es esencial para la inclusión y la transformación social, como se puede reconocer la experiencia que otorga taller de barrios.

Tipo de Sociedad. Desde la perspectiva de Bernstein (1985), AD1 plantea que la formación debe contribuir a la construcción de una sociedad pluralista e inclusiva. En sus palabras, "es un triángulo conversacional que estamos tratando de construir (...) Estado, sociedad civil, academia" (AD1, 2019, p.13, L.621-622). Esta visión indica que la acción educativa se orienta hacia una sociedad en la que convergen diferentes intereses y perspectivas, promoviendo la interacción dialógica y la colaboración entre diversos actores. Esta interacción mutua en este caso, las instituciones y la sociedad civil con el entorno, no son entidades separadas que se influyen y co-determinan mutuamente (Varela 1997). Tal enfoque rompe con la lógica académica descontextualizada y fomenta una praxis situada que responde a las necesidades concretas de las comunidades, en línea con las propuestas de Grundy (1994).

Considerar cómo las experiencias son co-construidas en un contexto dinámico e interactivo que provoca el TB, en el barrio Nonguén, se confirman cuando el AD1, expresa "empezamos a construir algo que es la suma de estas individualidades" (AD1, 2019, p.10, L.494-500), se desprende que el acto de co-crear se aborda como un proceso dialógico, consistente con Habermas (1987), quien en su teoría de la acción comunicativa señala que el diálogo promueve la construcción colectiva del conocimiento.

La convivencia en los barrios emerge como un espacio de construcción colectiva donde el conocimiento situado y las estructuras formales confluyen para transformar el mundo social: "empiezan a aparecer algo que antes no estaba" (AD1, 2019, p.12, L.604-612). Esta dinámica

encuentra respaldo en la fenomenología del cuerpo de Merleau-Ponty (1945/1993), quien plantea que la corporeidad está intrínsecamente ligada a la construcción de significados y a la relación con el entorno. Asimismo, el enfoque multisectorial fomenta la movilización social y la participación comunitaria, consolidando un modelo de transformación colectiva: "Existen numerosas exalumnas en el programa de barrio, arquitectas comprometidas y apasionadas" (AD1, 2019, p.8, L.387-392). Con esta afirmación, el docente hace referencia a ex estudiantes que actualmente desempeñan labores en la municipalidad de Concepción y que manifiestan un genuino interés, preocupación y voluntad de colaborar activamente con los participantes del Taller de Barrios.

Perspectiva y Enfoque Curricular – Concepto de Currículum y Selección del Conocimiento Educativo. AD1 enfatiza la necesidad de construir un currículum que articule la intención educativa con la realidad del contexto social. AD1 sostiene que "empezamos a construir algo que es la suma de estas individualidades" (AD1, 2019, p.10, L.494-500), refiriéndose a los estudiantes, vecinos y docentes, lo que evidencia una co-creación dialógica y colectiva del conocimiento. En este marco, la selección de saberes educativos se origina en la interacción con la comunidad, integrando conocimientos tradicionales y emergentes para responder a las exigencias del entorno. Este enfoque curricular no solo se basa en criterios técnicos (racionalidad instrumental), sino que también incorpora dimensiones sociales y subjetivas, generando una praxis crítica que transforma la experiencia educativa.

[illegible]

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la aplicación Miro 2025.

Tabla 12

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva del docente AD2.

Categorías/Subcategorías	Códigos claves (Códigos) D2
Concepto de Educación	- Centralidad de la formación humana que integra la ética educativa y la formación personal como base del profesionalismo. - Tensiones entre formación humana vs. profesional debido a las exigencias curriculares y las demandas del Ministerio de Educación. - Relación intrínseca entre la educación y la transformación social desde una praxis reflexiva y voluntaria. - Participación como un eje que promueve la interacción con la realidad social. - Los proyectos reales como mediadores entre el conocimiento y la práctica social. - Cambio de enfoque educativo hacia lo concreto, priorizando la transformación social desde el entorno comunitario. - Inclusión como práctica ética, transformadora y constructora de respeto y justicia social.
Tipo de Construcción de la Persona	- Participación activa como motor para la convivencia significativa y la riqueza social desde la diversidad. - Inclusión como base para transformar la sociedad hacia un modelo pluralista y equitativo.
Tipo de Sociedad	- Integración de la diversidad como principio ético y social que genera felicidad y cohesión social. - Reconocimiento como principio de justicia social y equidad. - Respeto como base ética para construir sociedades inclusivas y participativas.
Perspectiva y Enfoque Curricular: Concepto de Currículum	- Flexibilidad curricular que permite adaptar la formación a la diversidad y la realidad social. - Apertura del currículo hacia enfoques críticos y emancipadores.

Categorías/Subcategorías	Códigos claves (Códigos) D2
Reconocimiento	- Saberes seleccionados que equilibran las demandas del sistema educativo con los saberes emergentes de los contextos sociales y naturales.
Inclusión	- Reconocimiento de la educación como práctica política, económica y cultural, y su impacto en transformaciones sociales.

Nota. La abreviatura AD2 corresponde al docente de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD2) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. AD2 plantea que la educación es un proceso transformador, no limitado a la mera transmisión técnica, sino que se constituye en una experiencia que promueve interacciones humanas y la transformación tanto personal como social. Según AD2, “desde el año 2000, las reformas y exigencias en torno a la acreditación de pregrado empezaron a influir de manera significativa en los currículos educativos” (AD2, 2020, p. L.38-44), evidenciando cómo las políticas estatales moldean las condiciones del acto educativo. Este planteamiento se relaciona con el concepto de educación como experiencia significativa propuesto por Eisner (2002a) y Bernstein (1993), quienes sostienen que la educación debe ser un proceso vital que permita construir y reconstruir el mundo social. Asimismo, AD2 enfatiza que la formación de personas es fundamental: “yo estoy convencido de todo lo que es la formación de personas es como fundamental, incluso hasta más importante que la formación como profesional” (AD2, 2020, p.8, L.309-315). Esta afirmación dialoga con las ideas de Paulo Freire (1970, 1998) y Henry Giroux (1992), que abogan por una pedagogía liberadora y centrada en el desarrollo integral del ser humano.

Tipo de Construcción de la Persona. En relación con la construcción de la persona, AD2 destaca que el proceso educativo debe fomentar dinámicas intersubjetivas que vinculan al

estudiante con su entorno y permitan la transformación personal. El docente señala la importancia de que la formación impulse al estudiante a participar activamente en proyectos de cambio, indicando: “Hace muchos años se trabaja en un taller que se llama Vivienda Social, donde los estudiantes toman contacto (es voluntario) con la realidad” (AD2, 2020, p.7, L.279-281). Esta afirmación resuena con las ideas de Lundgren (1992) y Soto (1996), que consideran que la construcción de la persona se fundamenta en la capacidad de gestionar intenciones educativas y sociales, promoviendo nuevas formas de convivencia y reflexión crítica. Así, el proceso de acreditación y las tensiones curriculares actúan como catalizadores para transformar los currículos, lo que a su vez incide en la formación integral del individuo.

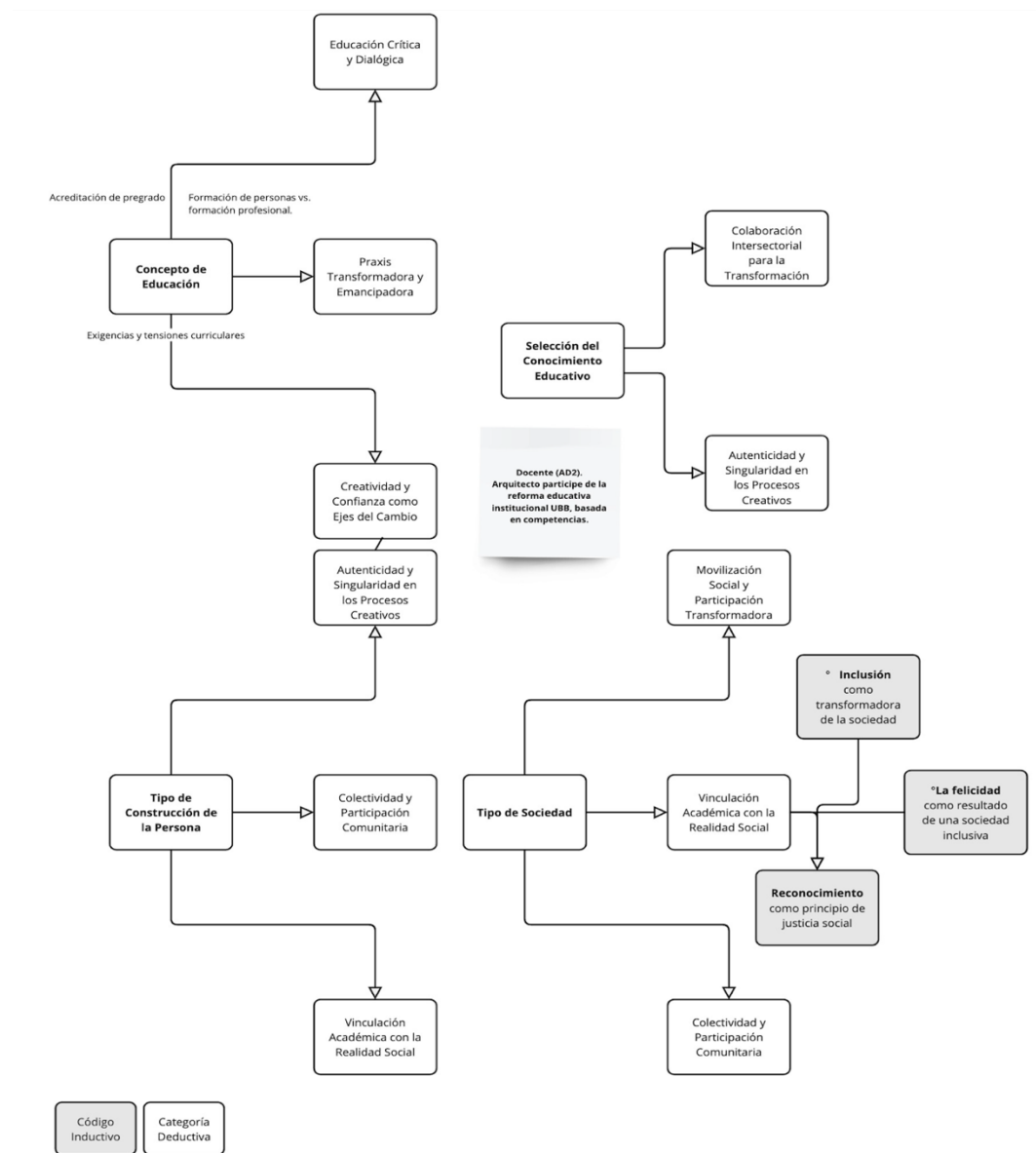
Tipo de Sociedad. AD2 articula la idea de que la educación debe ser un motor para la construcción de sociedades inclusivas y justas. El docente sostiene que “el tema de la inclusión no es de la discapacidad, es mucho más amplio que eso, el tema del respeto entre las personas” (AD2, 2020, p.9, L.336-344), haciendo énfasis en que una sociedad inclusiva promueve el respeto y el reconocimiento mutuo. Esta perspectiva se vincula con las teorías de Bernstein (1985) y Eisner (1998), quienes plantean que la educación debe abrir la visión de mundo de los individuos y fomentar la participación activa en la transformación social. AD2 señala; “estoy convencido de que un mundo inclusivo, una sociedad inclusiva, es una sociedad mejor, produce gentes mejores...” (AD2, 2020, p.9, L.368-372), lo que refuerza la idea de que la educación debe ir más allá de la formación profesional, integrando valores y principios de justicia social para construir comunidades pluralistas.

Perspectiva y Enfoque Curricular- Concepto de Currículum y Selección del Conocimiento Educativo. Para AD2, la flexibilidad curricular es esencial para cerrar la brecha entre la intención educativa y la realidad social. Según AD2, “los currículos deberían ser mucho más flexibles, abiertos” (AD2, 2020, p. L.243-246), lo que se traduce en la necesidad de repensar el currículum en función de las demandas contemporáneas, como lo plantea el Proyecto Tuning en Europa (AD2, 2020, p. L.53-56). Este enfoque se fundamenta en las ideas de Eisner y Wallance (1974) y Bernstein (1993), quienes sostienen que el currículum debe ser una construcción social que articule la historia, el contexto y la diversidad de la comunidad educativa. La selección del conocimiento educativo, de acuerdo con AD2, debe emanar de la interacción con la comunidad,

integrando saberes tradicionales y emergentes para formar profesionales que sean capaces de mediatizar su experiencia y transformar la realidad (Zemelman, 2001; Morin, 1999).

Figura 11

Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematicados del AD2.



Elaboración propia con apoyo de la aplicación Miro 2025.

Tabla 13

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva del docente AD3.

Categoría/Subcategoría	Códigos claves (D3)
Concepto de Educación	◦ Resultados visibles y competitivos como barrera para procesos reflexivos profundos. ◦ Interacción auténtica docente-estudiante prioriza las construcciones personales y sociales. ◦ Crisis de la corporización del conocimiento en los procesos educativos. ◦ Reducción de la contemplación y su impacto en la educación crítica.
Tipo de Construcción de la Persona	◦ Subjetividad vinculada al contexto social y relacional. ◦ Agentes críticos y comprometidos con la diversidad y la convivencia. ◦ Autoconocimiento y educación crítica como motores de la transformación personal y social. ◦ Integración de la razón y la emoción en procesos formativos.
Tipo de Sociedad	◦ Justicia social, equidad y participación como principios esenciales. ◦ Transformación social mediante prácticas inclusivas y participativas.
Perspectiva y Enfoque Curricular	◦ Ruptura epistemológica de la arquitectura ("la casa"). ◦ Reconocimiento y validación de conocimientos locales y saberes situados. ◦ Epistemología del diálogo y co-creación en el ámbito académico. ◦ Epistemología barrial-territorio y su conexión con las realidades locales.
Concepto de Currículum	◦ Conocimiento situado y comprensión de la organización social y la gobernanza como saberes claves en la formación.
Selección del Conocimiento Educativo	

Categoría/Subcategoría	Códigos claves (AD3)
La fenomenología del cuerpo	◦ Dimensiones emocionales y culturales en los espacios arquitectónicos ◦ Interacción cuerpo-contexto en la generación de significados y transformaciones personales.
Eje de Emocionalidad	◦ Integración de individualidad e intersubjetividad para resolver tensiones y conflictos. ◦ Co-determinación entre técnico y lo institucional mediante la mente encarnada. ◦ Revalorización de la experiencia afectiva y empatía como bases para transformación social.

Nota. La abreviatura AD3 corresponde al docente de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teórica y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD3) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. El análisis del docente D3 destaca que la educación arquitectónica en los Talleres de Barrio (TB) trasciende las prácticas tradicionales al incorporar procesos reflexivos y dialógicos. Estos talleres promueven una interacción auténtica entre estudiantes, docentes y comunidades, priorizando competencias personales y sociales. Como señala el docente: "mientras más simple el lenguaje, le planteábamos a los estudiantes, sin complicarlos demasiado, ellos respondían de mejor manera" (AD3, 2021, p. 4, L. 129-131). Este enfoque se alinea con las ideas de Paulo Freire (1970), quien aboga por una educación crítica en la que el diálogo y la reflexión sean fundamentales para construir aprendizajes significativos.

A lo largo de estos talleres, los estudiantes se enfrentan a un proceso que, aunque inicialmente enfocado en obtener resultados competitivos y visibles, va más allá de la simple producción de proyectos atractivos. Se observa que, mientras los proyectos arquitectónicos en los talleres pueden ser evaluados en términos de su estética y funcionalidad, el proceso formativo también se vincula

con la interacción auténtica entre docentes y estudiantes, donde se prioriza el desarrollo de competencias personales y sociales, evidenciando así la importancia de la comunicación fuese accesible que facilitara la conexión entre estudiantes y la experiencia.

En este contexto, el proceso de reflexión dialógica se convierte en un aspecto clave en la construcción de aprendizajes significativos, tanto para los estudiantes como para las comunidades. En los talleres, la conversación se transforma en una herramienta pedagógica esencial que fortalece los vínculos entre los actores educativos y la comunidad, fomentando el desarrollo de competencias reflexivas y sociales. Tal como describe el docente: "La conversación se fue transformando en una herramienta pedagógica más que en una cosa intuitiva, empezó a tomar una relevancia enorme" (AD3, 2021, p. 6, L. 217-221). Este proceso dialógico no solo mejora la comprensión arquitectónica de los estudiantes, sino que también facilita la comprensión de la arquitectura en la comunidad, al permitir una integración más profunda de los saberes locales en el diseño de los espacios.

Tipo de Construcción de Persona. La formación del sujeto en este contexto educativo enfatiza el autoconocimiento como punto de partida para el aprendizaje. El docente afirma: "Para mí lo más importante es el autoconocimiento del estudiante" (AD3, 2021, p. 8, L. 291-293). Este enfoque está alineado con las teorías de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje es un proceso social e interactivo en los individuos construyen su identidad a través del diálogo y la interacción con otros. Asimismo, se observa una pérdida de conexión directa con el entorno físico y social. Según el docente "Lo que ha ido desapareciendo es la comprensión del mundo a partir de una inserción corporeizada" (AD3, 2021, p. 10, L. 415-418). El docente destaca la importancia de la corporeidad del conocimiento como un proceso que conecta profundamente al sujeto con su entorno generando una formación significativa, Varela (1997) .

Tipo de Sociedad. El análisis evidencia que los Talleres de Barrio se promueve una sociedad inclusiva al validar los saberes locales como parte esencial del proceso formativo. El docente expresa: "Nosotros lo que nos interesa es tratar de conocer al barrio como un ente validado" (AD3,

2021, p. 13, L. 318-322). Esto refleja la necesidad de reconocer a las comunidades como poseedoras de un conocimiento valioso que complementa los saberes técnicos.

Además, se subraya la importancia de formar arquitectos comprometidos con la justicia social y la equidad. Según el docente: "La transformación ya es un hecho(...) tiene que ver con hacer una sociedad igualitaria" (AD3, 2021, p.16, L. 660-663). Esta visión se alinea con Freire (1970), quien defiende una pedagogía emancipadora orientada hacia la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Perspectiva y Enfoque Curricular. Concepto de Currículum. El análisis revela una crítica al currículo tradicional por su énfasis en aspectos técnicos y estéticos en detrimento de lo humano y social. El docente señala: "todo lo que estamos hablando no existe en el currículum (...) no se enseña la comprensión del ser humano" (AD3, 2021, p. 8, L. 306-308). Esto refleja la urgencia de desarrollar un currículo integral que contemple dimensiones sociales y culturales en la formación arquitectónica. Edgar Morin (1999) advierte sobre la necesidad de abordar fenómenos multidimensionales e integrar perspectivas complejas en los procesos educativos.

Selección del Conocimiento. En cuanto a la selección del conocimiento, se destaca la integración de saberes locales como un aspecto clave para enriquecer el aprendizaje arquitectónico. Los talleres permiten a los estudiantes valorar las prácticas sociales y culturales propias de las comunidades: "tienen una sabiduría que nosotros sabemos que no conocemos" (AD3, 2021, p. 13, L. 318-322). Este enfoque fomenta un diálogo entre saberes técnicos y populares, promoviendo aprendizajes situados y relevantes.

[illegible]

Elaboración propia con apoyo de la aplicación Miro 2025.

Tabla 14

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva del docente AD4.

Categoría y Subcategorías	Códigos claves (D4)
◦ Concepto de Educación	◦ Transformación de la praxis educativa. ◦ Aproximación dialógica entre conocimiento académico y saberes locales. ◦ Reflexión crítica como parte esencial de la educación.
◦ Tipo de Construcción de la Persona	◦ Identidad local y sensibilidad social como elementos clave en la construcción personal. ◦ Responsabilidad comunitaria desde una perspectiva subjetiva y relacional.
◦ Tipo de Sociedad	◦ Comunidad como espacio de formación. ◦ Construcción de conocimiento desde intereses y valores compartidos. ◦ Diversidad y heterogeneidad como bases para una sociedad inclusiva.
◦ Perspectiva y Enfoque Curricular	◦ Horizontalidad en las interacciones entre los diferentes actores (TB). ◦ Innovación educativa que rompe con métodos tradicionales y estructuras de poder.
◦ Concepto de Currículum	◦ Propuesta dialógica y comunitaria que fomenta la colaboración y participación colectiva. ◦ Inclusión de perspectivas diversas como elemento de transformación curricular.
◦ Selección del Conocimiento Educativo	◦ Integración de saberes teóricos y sociales en contextos educativos. ◦ Adaptación a las realidades locales a través de prácticas contextualizadas y participativas.
◦ La fenomenología del cuerpo explora la relación con el entorno y con otros/as	◦ Sensibilidad social y responsabilidad comunitaria en la vivencia corporal y las interacciones. ◦ Práctica crítica y reflexiva orientada a la transformación personal y social.

Categoría y Subcategorías	Códigos claves (AD4)
° Eje de Emocionalidad	° Construcción social y dialéctica basada en la interacción constante con la comunidad. ° Racionalidad entre razón y emoción en las prácticas formativas.

Nota. La abreviatura AD4 corresponde al docente de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teórica y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD4) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. El análisis de las interacciones humanas en los talleres de barrio revela una transformación significativa en las prácticas educativas tradicionales, promoviendo un aprendizaje contextualizado y colectivo. La praxis educativa aquí se enmarca en un diálogo constante entre el conocimiento académico y los saberes locales, como lo expresa el docente: "Bueno, preparar esa interacción no fue fácil, fue un todo un trabajo muy, muy interesante que ha requerido de toda una didáctica, de un trabajo en este caso no en el aula, sino que el diseño en terreno" (AD4. p.3, L.96-97). Este enfoque se alinea con las ideas de Freire (2005), quien subraya que la educación debe ser una práctica de libertad que integre a los actores en una construcción colectiva del conocimiento.

La Construcción Personal. La construcción personal emerge en este contexto como un proceso profundamente intersubjetivo, forjado en interacciones horizontales que desafían las jerarquías formativas tradicionales. Como lo expresa un docente, "fue un aprendizaje compartido, muy de comunidad, un aprendizaje común. Muy compartido entre todos" (AD4, p.3, L.85-89). Esta dinámica recíproca transforma la comunidad en un espacio generador de conocimiento significativo y situado, donde los valores e intereses comunes se entrelazan. Esta perspectiva

dialoga directamente con los postulados de Vygotsky (1978) sobre la naturaleza social y dialógica del aprendizaje, cuya vigencia y resonancia son palpables en la experiencia descrita por el participante AD4.

El Tipo de Sociedad. La interpretación de los significados del tipo de sociedad considera la incorporación de culturas diversas, promoviendo una identidad local y sensibilidad social. Los estudiantes reconocen su pertenencia a estas comunidades, como señala el docente: "Los estudiantes son muy conscientes, además, que ellos son de las poblaciones, son de esos lugares" (AD4, p.7, L.243-245). Este enfoque promueve una responsabilidad comunitaria y una práctica reflexiva, aspectos fundamentales en la formación crítica que Habermas (1984) vincula con la acción comunicativa.

En cuanto al currículo, el docente destaca que "nos correspondió ayudar a darle forma a esto y poder canalizarlo con los profesionales de esta tercera patita que es la administración pública" (AD4, p.4, L.135-137). Esto refleja un enfoque dialógico y adaptativo que favorece la interacción constante con la comunidad y la integración de saberes locales, rompiendo con la rigidez de los currículos tradicionales. Según Morin (1999), un currículo debe ser flexible y contextualizado, abordando la complejidad y las realidades locales.

Selección del Conocimiento. Se observa una innovación en las herramientas didácticas utilizadas, cuando el AD4 expresa: "Hemos tenido que preparar mucho material, diseñar juegos, diseñar dispositivos didácticos que nos ayuden a esa interacción" (AD4, p.3, L.97-98). Esto se traduce en un modelo formativo que integra los saberes teóricos y prácticos de las comunidades, promoviendo una educación transformadora y participativa, con sentido de aprendizaje y construcción mutua: dialogo y comunicación horizontal entre estudiantes, académicos y la comunidad como otras instancias gubernamentales en una concientización mutua Freire (1970), versus a una comunicación unidireccional, transferencia de conocimiento

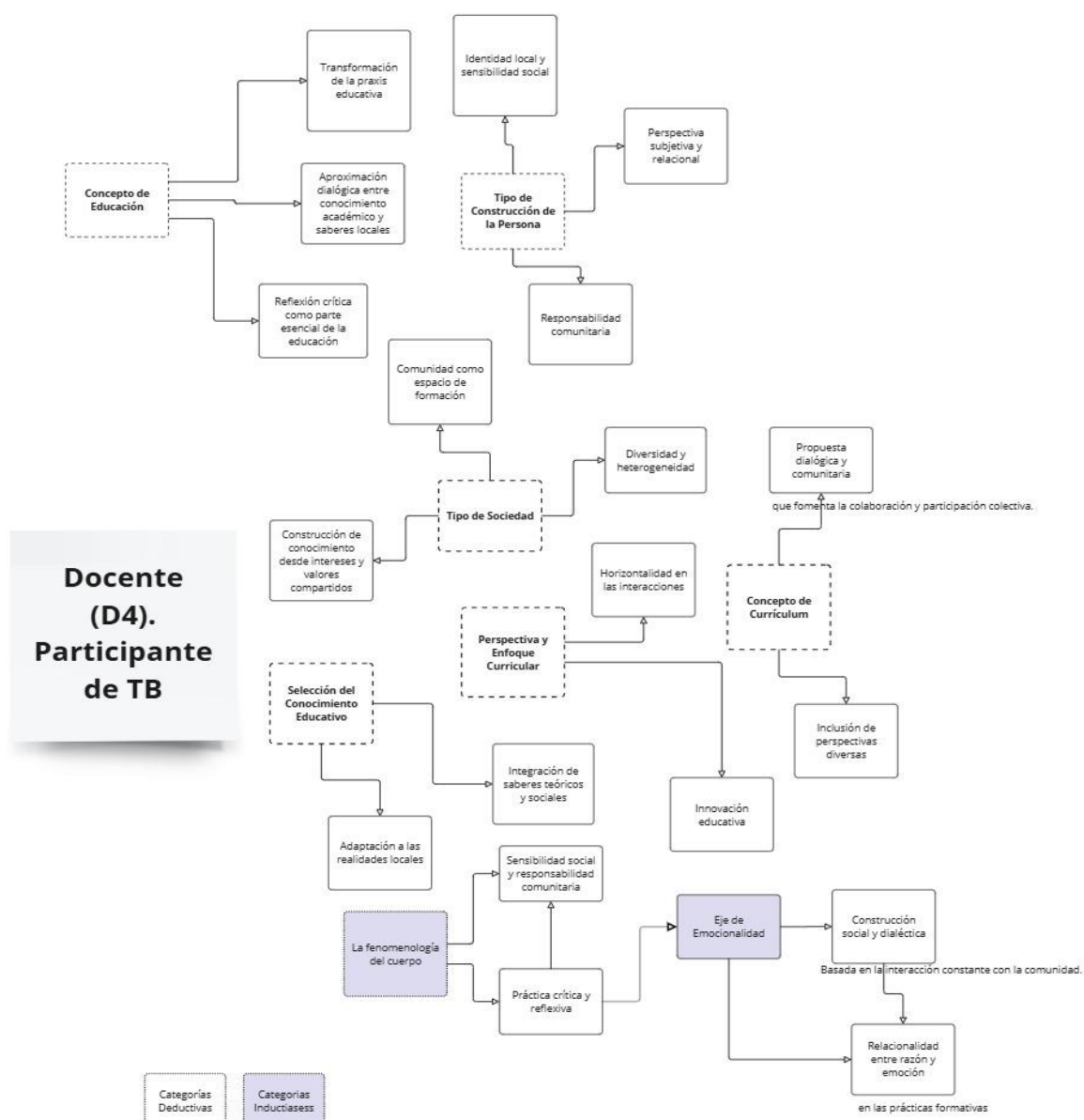
Fenomenología del Cuerpo- Eje de Emocionalidad. La educación arquitectónica, desde una mirada crítica y transformadora, redefine el habitar al integrar lo ético, social y afectivo más allá del dominio técnico. El cuerpo del estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en

sujeto implicado, que percibe, se afecta y se compromete. El territorio ya no se estudia desde la distancia, sino que se vive y se comprende desde la experiencia situada. La comunidad, en este marco, se reconoce como co-creadora del espacio, no como objeto de intervención. Esta perspectiva revela la inseparabilidad entre cuerpo, percepción y la formación, proponiendo una formación holística que recupere la experiencia encarnada como eje central del proceso educativo, en tensión con la fragmentación tradicional del saber. Aquí se produce una ruptura epistemológica con el modelo formativo tradicional, que concibe al profesional como un agente externo, y se promueve una nueva forma de construcción del conocimiento desde la praxis y la corresponsabilidad social, (...) “falta hacernos más parte de esta movilización social que genera la arquitectura. Hay mucha iniciativa de los ciudadanos y de los pobladores de generar arquitectura, pero no tienen a lado un arquitecto; no es que los arquitectos tengamos que esperar que nos vayan a consultar, sino que tenemos que ser parte de esos movimientos.” (AD4. p.4, L.122-126). Por otra parte, esta reflexión surge el concepto de empatía situada, enfatizando la necesidad de una incorporación encarnada en el territorio, donde el profesional es capaz de percibir desde la corporeidad y la experiencia vivida. El arquitecto no se limita a observar desde afuera, sino que se transforma al participar de los procesos colectivos de creación espacial, integrando la emoción y la sensibilidad como dimensiones fundantes de su práctica.

Los talleres de barrio en la formación de estudiantes de arquitectura representan un modelo educativo dialógico y participativo que desafía las normas preestablecidas. Este enfoque no solo fomenta la formación significativa y contextualizada, sino que también promueve la construcción de una sociedad más inclusiva y reflexiva.

Figura 13

Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematicados del AD4.



Elaboración propia con apoyo de la aplicación Miro 2025.

Tabla 15

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva del docente AD5.

Categoría y Subcategorías	Códigos claves (D5)
Concepto de Educación	° Educación situada y contextualizada. ° Ruptura de la educación tradicional hacia un enfoque dialógico y transformador. ° Educación transformadora e implicación social. ° Reflexividad crítica y práctica transformadora. ° Conocimiento Migrante
Tipo de Construcción de la Persona	° Formación integral en el mundo real. ° Autonomía crítica y responsabilidad. ° Sensibilidad social y la construcción de identidad local. ° Reconocimiento mutuo y valor social a la formación.
Tipo de Sociedad	° Transformación del espacio urbano desde la justicia social. ° Inclusión como valor central. ° Participación democrática y co-construcción de soluciones. ° Visión de una sociedad pluralista y colaboradora.
Perspectiva y Enfoque Curricular	° Desajuste entre currículum y demandas sociales. ° Vinculación universidad-comunidad. ° Interdisciplinariedad y colaboración profesional como praxis transformadora. ° Contexto como aula expandida.
Concepto de Currículum	° Construcción dialógica y colectiva del conocimiento. ° Reconocimiento de saberes locales e integración de saberes culturales diversos en proyectos formativos. ° Epistemología de diálogo y co-creación.
Categoría y Subcategorías	Códigos claves (D5)

	◦ Reconocimiento de las raíces locales. ◦ Educación transterritorial. ◦ Participación activa y relevancia social de los proyectos.
Eje de Emocionalidad	◦ Integración de la razón y la emoción en la formación arquitectónica. Reconocimiento y empatía con el otro como base de interacción educativa.

Nota. La abreviatura AD5 corresponde al docente de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados son resultado de un análisis interpretativo temático y categorial teórica y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD5) Sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. Desde un enfoque crítico, la formación de estudiantes de Arquitectura en talleres de barrios evidencia una praxis educativa que integra elementos esenciales como la contextualización, el diálogo y la co-creación de conocimiento. El docente 5 (AD5) destaca la necesidad de conectar el aprendizaje con las realidades sociales y culturales, promoviendo así un cambio en la forma en que se entiende la relación entre universidad y comunidad: “Los proyectos de los estudiantes eran respuestas posibles a los problemas de los vecinos y eran un banco de ideas para el programa Quiero Mi Barrio” (AD5, p.3, L.109-112). Este enfoque coincide con la visión de Freire (1970), quien destaca que la educación debe estar situada en las condiciones concretas de las personas y orientada hacia la transformación de la realidad.

La formación integral propuesta en los Talleres de Barrio se fundamenta en la interacción multiactoral y en la horizontalidad de las relaciones: “El corazón del taller de barrio (...) es sacar la formación académica del aula (...) estudiantes se formen en el mundo, insertos en el mundo concreto” (AD5, p.3, L.94-97). Esta praxis educativa crítica busca construir un currículum que responda a las demandas del contexto local, promoviendo la inclusión y la diversidad. En palabras

de Giroux (2001), esto refleja un proceso de educación para la democracia, donde la participación comunitaria fomenta la justicia social y la equidad.

Tipo de Construcción de la Persona. La relación interinstitucional y comunidad en los (TB), se devela en la construcción del conocimiento: "Para nosotros era importante vincularnos con la municipalidad y con los vecinos (...) enfatizar que los proyectos sean lo más pertinente posible" (AD5, p.5, L.191-154), revela la importancia estratégica de la vinculación entre la universidad y la comunidad en los talleres de barrio. Este enfoque integra la colaboración con entidades locales, como la municipalidad, y con los vecinos, promoviendo una praxis educativa orientada hacia la pertinencia y la relevancia social.

Asimismo, se observa un énfasis en la responsabilidad ética y profesional de los estudiantes. La sensibilización hacia las desigualdades urbanas, evidenciada en afirmaciones como "Conocer eso te va sensibilizando a las necesidades simples, básicas, esenciales de la sociedad" (AD5, p.6, L.240-244), subraya la importancia de formar arquitectos capaces de transformar espacios desde un enfoque inclusivo y sostenible. Esto es coherente con Honneth (1997), quien plantea que el reconocimiento mutuo y la solidaridad colectiva son pilares fundamentales para una convivencia armónica y equitativa.

Tipo de Sociedad. En este contexto, la arquitectura no es solo una disciplina técnica, sino también un vehículo para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La participación activa de los vecinos y su interacción constante con estudiantes y académicos permiten superar las barreras tradicionales entre el conocimiento académico y los saberes locales. Zemelman (2005) respalda este enfoque, argumentando que el diálogo y la acción contextualizada o también vista desde la epistemología de lo cotidiano, estas afirmaciones son mediadores claves para transformar las estructuras sociales y educativas. El testimonio de AD5 subraya además la relevancia de la participación comunitaria en el proceso educativo. "Siempre son los vecinos los que ponen sus papelitos. Lo que ha ocurrido es que (...) los vecinos valoran porque hay una idea que tiene sentido para ellos." (AD5, 2021, p.10, L.389-395). Esta afirmación destaca la importancia del reconocimiento de las necesidades locales, en la medida en que las comunidades actúan de forma activa y decisiva al evaluar y apropiarse de las propuestas que se ajustan a su realidad. Desde la

perspectiva de Maturana (1997), el conocimiento se construye a partir de las interacciones entre el individuo y su entorno; es decir, las ideas adquieren sentido y valor cuando responden a las experiencias y necesidades del contexto en el que se desarrollan. Así, el hecho de que los vecinos "pongan sus papelitos" y valoren las ideas, indica que la comunidad participa en la co-construcción de su realidad, validando aquellas propuestas que se ajustan a sus vivencias y expectativas. El hecho de que los vecinos participen y "pongan sus papelitos" evidencia una respuesta crítica y constructiva que valida las propuestas cuando estas se alinean con su realidad y necesidades. Así, la formación en arquitectura debe incorporar estas dimensiones para que las ideas y proyectos sean relevantes y significativos, fortaleciendo el vínculo entre la universidad y la comunidad. Esta perspectiva integradora subraya la importancia de que la educación funcione como herramienta para la transformación social, donde el reconocimiento y la participación activa se convierten en pilares fundamentales para construir entornos más justos y democráticos Giroux (2004).

Por otro lado, cuando AD5 afirma que "ese grupo de gente (...) son los presidentes de las juntas, (...) de vecinos interesados" (AD5, 2021, p.12, L.490-494), se subraya la relevancia de la participación comunitaria como dimensión esencial del proceso formativo. Este enunciado destaca cómo, en la formación de estudiantes de arquitectura, los actores locales aportan saberes prácticos y experiencias que inciden directamente en la transformación del territorio. En este sentido, la noción de educación transterritorial adquiere protagonismo, ya que implica trascender los límites geográficos y disciplinarios tradicionales para reconocer al otro como portador de saberes y ampliar la comprensión del mundo. Este enfoque se alinea con la visión de Freire (1970), quien sostiene que la educación debe fomentar la participación activa y la co-construcción del conocimiento, promoviendo la praxis emancipadora. En consonancia con Habermas (1987), el diálogo intersubjetivo se configura como el mecanismo que posibilita la construcción colectiva de significados, permitiendo la superación de las barreras que fragmentan el saber. Además, Honneth (1997) destaca la importancia del reconocimiento mutuo para la emancipación.

Perspectiva y Enfoque Curricular. Del testimonio del docente AD5, se evidencia una comprensión del currículum como construcción social resultante de múltiples y diversas interacciones. Esto se enmarca en una relación dialéctica permanente entre la intención educativa y la realidad del contexto, promoviendo una interacción comunitaria que otorga sentido y

relevancia social a la formación. Según AD5, "ellos se ven con su nota y también con una suerte de calificación del vecino, de la comunidad" (AD5, 2021, p.7, L.271-273), lo que destaca el reconocimiento social y la co-construcción de significado como ejes formativos. Honneth (1997) plantea el reconocimiento mutuo como base para el desarrollo personal y comunitario, mientras que Grundy (1998) y Freire (1970) proponen una educación transformadora que fomente la implicación de saber teórico y saber social.

El docente afirma que "los proyectos de primer año son normalmente proyectos con un alto grado de intuición. Los profesores guían al estudiante." (AD5, 2021, p.8, L.291-293). Esto se relaciona con la idea de Varela (1997) sobre el conocimiento implícito y la cognición corporizada, así como con la autonomía crítica, Habermas (1984) que busca formar estudiantes capaces de reflexionar y tomar decisiones fundamentadas en el contexto social. La relación entre teoría y práctica, tipo de conocimiento que no se queda estático en un solo espacio, sino que se mueve, se adapta y se aplica en diversos contextos, ampliando su alcance más allá del aula, redefiniendo el rol del estudiante como agente activo en el cambio social. Este conocimiento migrante, entendido en la expresión del participante, como la integración de saberes diversos provenientes de experiencias y realidades dinámicas, más allá del aula universitaria, es crucial en la formación de arquitectos que participen en contextos complejos y cambiantes. En el diálogo entre estudiantes, docentes y comunidades locales, permite incorporar perspectivas culturales y sociales variadas que enriquecen la práctica arquitectónica. En términos de Giroux (1988), este tipo de conocimiento desafía las narrativas hegemónicas al incorporar voces marginalizadas, promoviendo una formación que no solo responde a los retos técnicos, sino que también fomenta la justicia social.

En síntesis, el Taller de Barrios emerge como un modelo educativo innovador basada en la interacción, el reconocimiento mutuo y la participación democrática, redefiniendo el rol del estudiante como agente activo de cambio social. El taller de barrios evidencia una praxis educativa que integra elementos esenciales como la contextualización, el diálogo y la creación conjunta del conocimiento. AD5 pone en evidencia que la selección del conocimiento educativo no puede ser entendida únicamente como una decisión curricular interna, sino como una práctica relacional que se construye en el cruce dinámico entre saberes académicos, comunitarios y políticos.

Figura 14

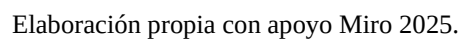


Tabla 16

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva del docente AD6.

Categorías	Concentración de Propiedades (Códigos del D6)
Concepto de Educación	◦ Transformación de una formación reflexiva y significativa ◦ Educación centrada en el docente hacia una participación inclusiva ◦ Inclusión y Praxis de igualdad ◦ Colaboración auténtica y transformadora, ◦ Diálogo intergeneracional ◦ Acto educativo situado y adaptación a las dinámicas sociales ◦ Compromiso ético y reflexivo ◦ Colaboración multidimensional activa
Tipo de Construcción de la Persona	◦ Formación de Competencias Ciudadanas ◦ Compromiso con la formación de sujeto colectivo ◦ Construcción Individual y Social ◦ Transformación de la formación reflexiva ◦ Confrontación con la realidad local ◦ Transformación social mediante movimientos sociales ◦ Pluralismo Ontológico
Tipo de Sociedad	◦ Interacciones biológicas y el entorno ◦ Transformación de la formación reflexiva ◦ Triángulo de colaboración a problemas complejos, Conjunción de saberes a problemas complejos, ◦ Sinergia Institucionales.
Perspectiva y enfoque curricular	◦ Relación entre la intención educativa y la realidad ◦ Co-diseño como Estrategia Dialógica. ◦ Educación centrada en el docente hacia una participación inclusiva.
Concepto de Currículum	◦ Aprendizaje Significativo- Educación Dialógica e Inclusiva ◦ Transformación reflexiva en el currículum ◦ Desarrollo Sostenible (Asesoramiento Ecológico)

Categorías	Concentración de Propiedades (Códigos del D6)
Selección del Conocimiento Educativo	◦ Relación con el entorno-Cuerpo: sentir, pensar y querer
Corporeidad	◦ Vivencia corporal en aspectos emocionales, sociales y simbólicos ◦ Corporeidad combina lo físico, social y existencial

Nota. La abreviatura AD6 corresponde al docente de arquitectura identificado como participante clave en el estudio.

Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del Docente (AD6) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. El testimonio del Docente 6 (AD6) evidencia una reflexión profunda sobre la construcción de la sociedad y la formación educativa a partir de interacciones humanas y contextos situados. Según AD6, los estudiantes descubren que “el ejercicio de la arquitectura es un hecho situado (...) interactuar con un usuario con rostro, como son los vecinos, y con problemas que son locales” (AD6, 2021, p.5, L.176-181). Este planteamiento resuena con la idea de educación como práctica situada de Varela (1997) y Freire (1970), donde el conocimiento no es una acumulación abstracta, sino una experiencia encarnada en el territorio. La arquitectura, entonces, se comprende no solo como un ejercicio técnico, sino como un acto relacional y contextual.

AD6 también destaca la importancia de una educación arquitectónica que supere el individualismo y fomente el trabajo colaborativo: “tienes un mundo que está diseñado para ser competitivo, individualista. Cómo lo haces si ese mundo también cada día es más especializado, que hace que ese individuo individualista, esté preocupado de sus propias cosas y no le interesa preocuparse de los demás.” (AD6, 2021, p.12-13, L.497-499). Esta afirmación subraya la tensión entre individualismo y colaboración y la necesidad de repensar la arquitectura como una práctica colectiva, que valore el saber local y promueva la justicia social.

Construcción de la Persona. Se da a través de un proceso de interacción dialógica, en el que los estudiantes no solo aprenden de la comunidad, sino que también son transformados por

ella. Como señala AD6, “esa confrontación con la realidad hace que las cosas cobren sentido y sospecho que eso termina siendo un aprendizaje significativo para el estudiante” (AD6, 2021, p.5, L.182-187). Este hallazgo dialoga con el aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y la educación dialógica de Freire (1970) y Habermas (1984), en la medida en que el conocimiento cobra sentido cuando se sitúa en un contexto relacional. De esta forma, la formación arquitectónica no solo desarrolla competencias técnicas, sino que permite la construcción de competencias ciudadanas, Giroux, 1988; Morin, 1999, vinculadas al sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad.

Tipo de Sociedad. Desde la dimensión ética y política de la formación, se observa un proceso de confrontación entre la educación y la realidad social. AD6 reflexiona que:

En una sociedad donde la gente se está educando porque quiere ser médico, arquitecto, ingeniero, porque eso le va a permitir desarrollar su vida (...) cuando tú la confrontas con el sentido primero que tienen las profesiones, como una forma de relacionarte con la realidad para ver cómo tú aportas a mejorar las condiciones de vida de los semejantes, creo que ahí es donde cobra sentido de manera profunda la experiencia del Taller de Barrios. (AD6, 2021, p.5, L.187-192).

Esta idea refuerza el compromiso con la formación del sujeto colectivo (Freire, 1970), la confrontación con la realidad local (Giroux, 1983) y la reflexión sobre las desigualdades estructurales (Fraser, 1995; Honneth, 1997). La arquitectura, desde esta óptica, debe ser comprendida no solo como un ejercicio técnico, sino como un acto ético y político, que busca transformar las condiciones de vida de las comunidades.

El docente, AD6 también reconoce que “hay cosas en que avanzar y que tienen que ver con la naturaleza de las universidades, de las regiones, de la realidad y que es lo que uno observa y que claramente es parte de la discusión que hoy está instalada en el país.” (AD6, 2021, p.7, L.247-249). Esta observación se vincula con la praxis de igualdad y reconocimiento de la diversidad (Bourdieu,

1991), en la que los movimientos sociales emergen como espacios de transformación que impactan en la formación universitaria.

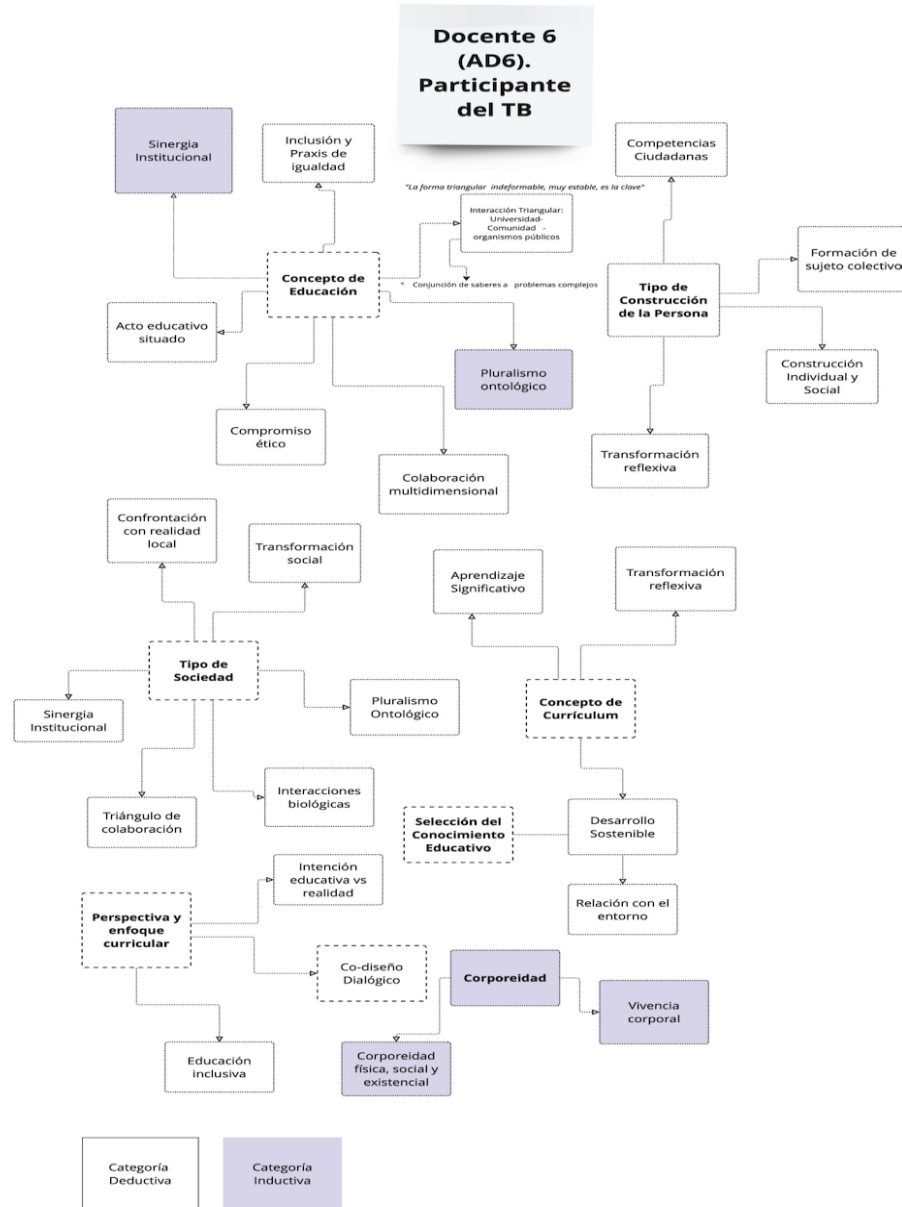
Perspectiva y Enfoque Curricular. AD6 menciona que “trabajar con una realidad situada no es solo en tono, contexto, clima, topografía, sino que también hay medio antrópico, hay seres humanos, cultura, hay condición social, socioeconómica, carencias, está todo lo que está presente ahí.” (AD6, 2021, p.10, L.363-368). Este fragmento enfatiza la necesidad de integrar el conocimiento disciplinar con la realidad sociocultural, promoviendo una formación experiencial y conectada con la comunidad (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938; Giroux, 1988).

No obstante, el análisis también evidencia tensiones en la relación entre la academia y la comunidad. AD6 advierte que “los vecinos sienten que están siendo usados para fines académicos, ellos se preguntan: ¿qué queda en nosotros de esta relación?” (AD6, 2021, p.5-6, L.197-209). Este cuestionamiento pone en relieve la importancia de una colaboración auténtica y transformadora, donde la comunidad no sea solo un medio para la formación universitaria, sino un agente activo en la co-determinación del conocimiento (Varela, 1997). Este punto se alinea con la necesidad de un acto educativo situado y adaptado a las dinámicas sociales (Freire, 1970).

Las tensiones y desafíos en la implementación de este modelo formativo, como la necesidad de garantizar una colaboración equitativa con las comunidades, evitar el extractivismo académico (concepto, inspirado en el "extractivismo" económico), hace referencia a una relación asimétrica en la que la academia se beneficia del conocimiento, la experiencia y la participación de la comunidad sin retribuir ni generar beneficios concretos para ella. En este contexto, el extractivismo académico se manifestaría, si docentes y estudiantes usaran la información y las experiencias de las comunidades para investigaciones, publicaciones o proyectos sin devolverles un impacto positivo real versus a consolidar un currículo dialógico que articula la teoría con la práctica social conectando los conocimientos académicos con situaciones concretas del entorno social y cultura del barrio.

Figura 15

Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problematicados del AD6.



Elaboración propia con apoyo Miro 2025.

Tabla 17

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva de los Estudiantes de Arquitectura G2 (BEG2).

Categorías-Subcategorías	Concentración de Propiedades (Códigos del EG2)
Concepto de Educación	° Interacción comunitaria: La conexión entre la universidad y la comunidad fomenta la participación activa de los estudiantes en proyectos locales. ° Colaboración activa: El aprendizaje se construye a través de la interacción y el apoyo mutuo entre pares. ° Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas como parte integral de la formación del arquitecto/a. ° Diversidad de perspectivas: Construcciones subjetivas e intersubjetivas que enriquecen el aprendizaje. ° Enfoque holístico y contextual: Los proyectos responden a las necesidades materiales y sociales de las comunidades. ° Educación aplicada a la realidad: Los estudiantes desarrollan competencias basadas en la interacción directa con la comunidad.
Tipo de Construcción de la Persona	° Mapeo de la memoria colectiva: Identificación de lugares y actividades significativas para la comunidad. ° Educación inclusiva: Valoración de la diversidad cultural, generacional y étnica como elemento central del proceso educativo. ° Culturalidad sensible y contextualización local: Valoración del territorio y participación activa en la transformación del barrio. ° Justicia social e igualdad: Reconocimiento de la comunidad como actor fundamental en los procesos de cambio. ° Culturalidad sensible y contextualización local: Valoración del territorio y participación activa en la transformación del barrio. ° Justicia social e igualdad: Reconocimiento de la comunidad como actor fundamental en los procesos de cambio.

Categorías-Subcategorías	Concentración de Propiedades (Códigos del EG2)
Tipo de Sociedad	° Reconocimiento de la diversidad cultural y su impacto en los procesos arquitectónicos. ° Integración del conocimiento local y las raíces culturales en la formación profesional. ° Desconexión entre teoría y práctica: La falta de interacción directa con los actores locales limita el proceso formativo. ° Importancia del contexto: El conocimiento situado como base para una formación arquitectónica crítica.
Selección del Conocimiento Educativo	° Desarrollo de la libertad y la autodeterminación en proyectos colaborativos.
Cuerpo y Corporeidad: Sentir, Pensar y Querer	° Vivencia corporal en los aspectos emocionales, sociales y simbólicos. ° Percepción personal en las conexiones emocionales. ° Empatía y conexión emocional en el proceso formativo. ° Participación activa en la transformación del barrio. ° Conexión entre la universidad, profesores y la comunidad.

Nota. La abreviatura BEG2 corresponde al grupo de estudiantes de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas de los estudiantes (BEG2) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Educación. El taller de barrios emerge como un espacio educativo innovador que conecta a los estudiantes con la realidad de las comunidades, promoviendo un aprendizaje contextualizado y relevante. Como lo expresó un estudiante: "En conjunto claro con la oficina, nosotros que también estábamos presente ahí apoyando, si no entendían algo, nosotros le explicábamos algunas cosas y así se iba armando el proyecto, nosotros explicábamos cosas para que ellos entendieran." (BE4.G2, 2019. p.7, L.321-324), lo cual respalda el impacto transformador de este enfoque formativo. En este contexto, se destacan varios aspectos fundamentales que evidencian su contribución al desarrollo de Habilidades sociales y comunicativas para facilitar la interacción con los participantes del proyecto. Esta participación de distintos actores-como docentes, estudiantes y miembros de la

comunidad-se genera una interacción rica y diversa que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Esta interacción multiactoral crea un ambiente en el que se promueve el diálogo, la empatía y el intercambio de experiencias. En ese entorno, cada participante situado es reconocido por su aporte único, lo que favorece el establecimiento de relaciones de solidaridad colectiva. Esto refuerza futuros arquitectos como agentes de cambio, capaces de articular sus intenciones con las necesidades de la(s) comunidad (es). Al respecto, Freire y Giroux, sostienen que la educación debe ser un proceso liberador que fomente la participación activa y el empoderamiento de los individuos. Al participar en actividades comunitarias y proyectos colaborativos, se construye una sociedad que valora la diversidad y promueve la inclusión, ya que se reconocen y respetan las diferencias culturales, sociales y personales.

Construcción de la Persona. La interacción comunitaria se configura como un eje central del proceso formativo. La conexión preexistente entre la universidad, los docentes y la comunidad facilita un entorno en el que los estudiantes pueden establecer relaciones significativas con actores locales. Esto fortalece sus habilidades sociales y culturales, al tiempo que les permite comprender las dinámicas territoriales desde una perspectiva integral. Uno de los estudiantes del G2, lo describe así:

“(...) el mundo académico que trabaja con el estado, es muy beneficioso porque (...) los académicos no quedan solamente en la teoría, si no que acepta a las realidades, con el estado se puede trabajar”(BE2.G2.2019, p.10-11. L.505-515)”. La colaboración interdisciplinaria y la apertura académica a la comunidad permiten ampliar la visión del mundo de los estudiantes de arquitectura. En paralelo, el (TB) promueve tanto la construcción colectiva como individual. Un estudiante del Grupo BE, lo expresó de esta manera: " Por fin esto está pasando (...) el oficio del arquitecto debe acercarse a la gente y sus necesidades". "Se iba armando el proyecto (...) nosotros explicábamos cosas para que ellos entendieran.” (BE4.G2. 2019. p.7, L.321-324)".

Tipo de Sociedad. Uno de los aspectos más destacados es la transformación del rol profesional del arquitecto. En este escenario, el arquitecto deja de ser una figura jerárquica para convertirse en un facilitador que colabora en igualdad de condiciones con otros actores. Este

cambio de paradigma refuerza el liderazgo horizontal y las competencias interpersonales necesarias para el trabajo interdisciplinario y comunitario. "Era un trabajo colaborativo completo (...) porque trabajaban directamente con la persona."(...) la oficina proyectó algo y la gente decía no, no, no quiero esto “dentro de”, “quiero eliminar esto”, “o quiero que el proyecto que estén en esta posición cambie a otra posición”, “o se mueva para acá o se mueva para allá” (BE4.G2, 2019, p.6-7, L.306-313).

Perspectiva y Enfoque Curricular. El taller también se caracteriza por una dialéctica constante entre la intención académica y la realidad del entorno. A través de un proceso dialógico intersubjetivo, los estudiantes con la intención de llegar a entenderse sobre el proyecto en estudio. Se evidencia que las interacciones y la comunicación que se produce son claves para la construcción de conocimiento. Este enfoque se alinea con la pedagogía de la praxis de Freire (1970), donde la educación se entiende como un proceso de transformación de la realidad a través de la acción y la reflexión. Las actividades formativas realizadas en el taller, destacan también el trabajo colaborativo, la gestión de conflictos y la comprensión de la diversidad cultural y social. Estas competencias son esenciales para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Concepto de Curriculum. El currículum en el Taller de Barrios se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades locales. Los estudiantes ajustan sus enfoques para responder de manera efectiva a las demandas comunitarias, lo que implica un currículum dinámico y contextualizado. Como lo expresó un estudiante:

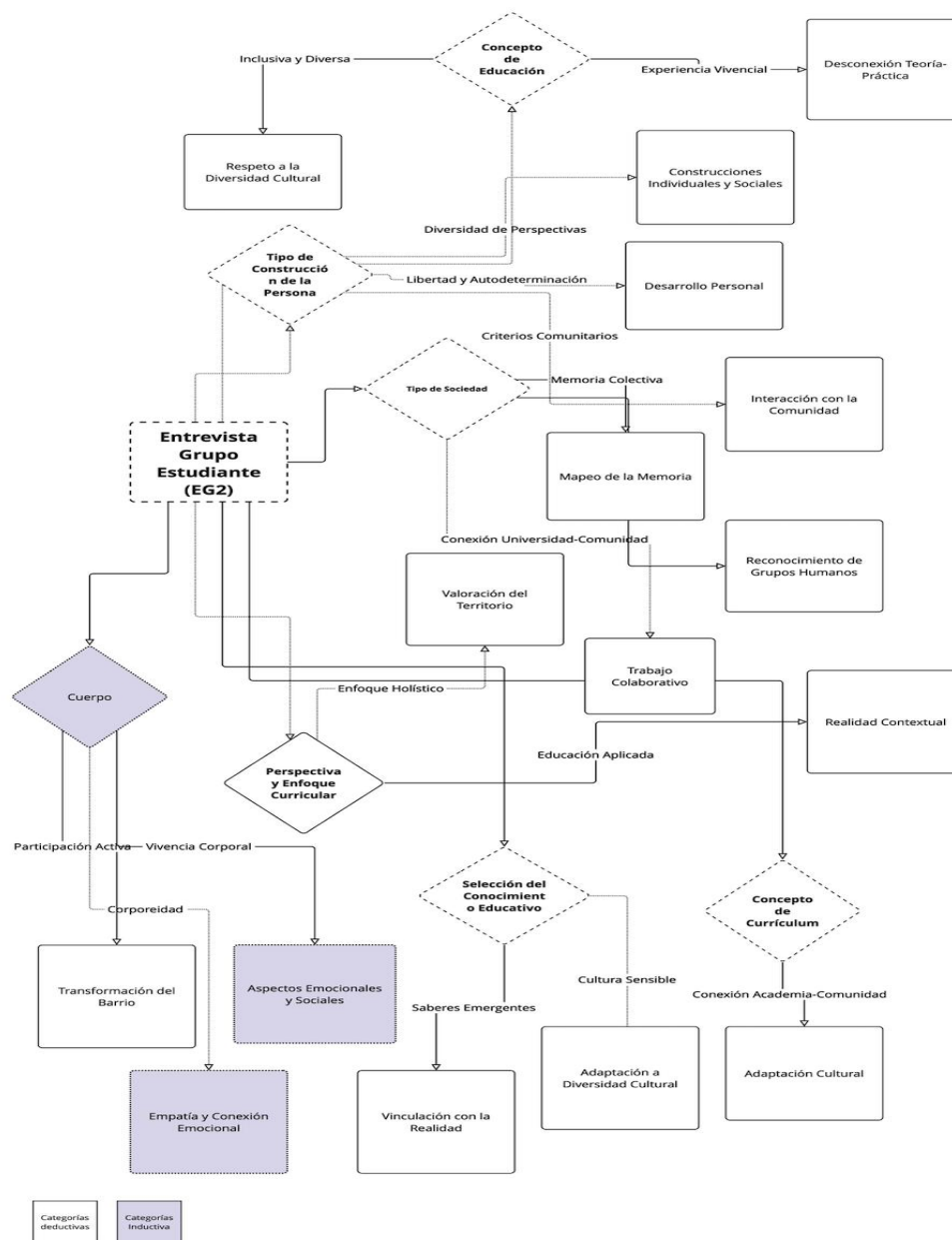
"Nonguén es completamente diferente (...) no es Concepción, (...) las personas, decían (...), el río Nonguén tenía una gran importancia dentro “de”, que cruzaban, que la gente se bañaba. Uno cuando pasaba por ahí no lo veía, las personas mencionaban que había habido intervenciones que no eran las adecuadas para lo que era el barrio (...) (BE2.G2, 2019, p.8, L.388-397).

Este testimonio destaca la importancia de un currículum que integra el conocimiento disciplinar con la realidad sociocultural, promoviendo una formación experiencial y conectada con la cotidianidad de la comunidad (Vygotsky, 1978; Giroux, 1988).

Selección del Conocimiento Educativo. La selección del conocimiento educativo en el (TB) se basa en la pertinencia y relevancia social. Los estudiantes deben integrar saberes locales y conocimientos contextualizados para responder a las necesidades de la comunidad. Como lo expresó un estudiante, "Era un trabajo colaborativo completo (...) porque trabajaban directamente con la persona." (...) (BE4.G2, 2019, p.6-7. L.306-313). Este enfoque se alinea con la necesidad de un acto educativo situado y adaptado a las dinámicas sociales (Freire, 1970; Morin, 2003 Coll, 1990), en el que la formación académica no sea extractivista, sino generadora de procesos de cambio y el entendimiento colectivo.

Figura 16

Síntesis de Resultados en los Ámbitos Problemáticos del G2 (EG2).



Elaboración propia con apoyo Miro 2025.

Tabla 18

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva de los Estudiantes de Arquitectura G1(BEG).

Categoría/Subcategoría	Conceptos claves BEG1
Concepto de Educación	◦ Educación como praxis situada y transformadora; ◦ Acto inherente al desarrollo humano; ◦ Interacción dialógica y crítica; ◦ Ruptura con la educación tradicional; ◦ Aprendizaje contextual y situado; ◦ Currículum como construcción social.
Tipo de Construcción de la Persona	◦ Construcción del “yo” desde la alteridad; ◦ Subjetividad vinculada a problemáticas reales; ◦ Persona como agente social y epistémico situado; ◦ Formación experiencial y corporizada; ◦ Transformación personal a través de la interacción con el otro/a.
Tipo de Sociedad	◦ Sociedad dialógica y crítica; ◦ Justicia social en el diseño urbano; ◦ Convivencia armónica y pluralista; ◦ Reconocimiento de la diversidad subjetiva y colectiva; ◦ Interdependencia entre espacio y vida cotidiana; ◦ Intervención y transformación con la realidad local.
Perspectiva y Enfoque Curricular	◦ Currículum situado y transformador; ◦ Integración de la subjetividad en la práctica arquitectónica; ◦ Educación como diálogo y co-construcción de significados; ◦ Ruptura con la educación tradicional; ◦ Selección crítica del conocimiento educativo.
Concepto de Currículum	◦ Currículum como proceso vivo y en constante revisión; ◦ Enfoque interdisciplinario ◦ Mediación entre lo individual y lo colectivo.

Categoría/Subcategoría	Conceptos claves BEG1
	◦ Integración de conocimientos sociales y naturales; - Inclusión de dimensiones éticas y sociales en la formación arquitectónica.
Selección del Conocimiento Educativo	◦ Inclusión de saberes locales y comunitarios; ◦ Revalorización del conocimiento situado; ◦ Crítica a la pedagogía bancaria; ◦ Formación para la justicia social; ◦ Intersección entre ética, técnica y praxis arquitectónica; ◦ Transformación de estructuras formativas tradicionales.

Nota. La abreviatura BEG1 corresponde al grupo de estudiantes de arquitectura identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas de los estudiantes (BEG1) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático (TB).

Concepto de Educación. La formación en el Taller de Barrios se entiende como un proceso que trasciende la mera transmisión técnica, integrándose con la vida y la experiencia del ser. Así, un estudiante declara: “El arquitecto necesita volverse más social, salir de las cuatro paredes y trabajar con problemas reales de las personas” (BE1.G1, p.9, L.409–414). Esta afirmación respalda la visión de Eisner (2002a) y Bernstein (1993), quienes sostienen que la educación es una experiencia significativa que fomenta la transformación personal y social a través de la praxis dialógica. En este enfoque, la educación se consagra como un proceso vital que construye y reconstruye el mundo social, permitiendo que el acto educativo se convierta en un espacio para el diálogo y el cambio. Esta transformación destaca la capacidad de la educación para provocar cambios profundos tanto en el individuo como en la sociedad, mientras que "dialógica" enfatiza la importancia del diálogo y la interacción intersubjetiva en el proceso formativo. Este enfoque se

alinea con las propuestas teóricas de autores como Freire, Giroux y Habermas, quienes defienden una educación liberadora y participativa. La interacción comunitaria, especialmente en espacios como los talleres de barrio, permite la construcción autoreflexiva del “yo” y del “otro”, subrayando la importancia del agenciamiento colectivo y la subjetividad formativa (Freire, 1970; Habermas, 1987). En conjunto, refleja la visión de una formación arquitectónica que contribuye a la formación de profesionales críticos y comprometidos con la transformación de su entorno.

Tipo de Construcción de la Persona. En cuanto a la construcción de la persona, los estudiantes evidencian que el proceso formativo está orientado hacia el desarrollo de una subjetividad crítica. Un ejemplo claro es la afirmación: “Trabajamos con una persona que tiene una historia detrás (...), vas tomando decisiones en base a las personas y no a capricho de nosotros” (BE2.G1, 2019, p.7–8, L.356–368). Esta declaración se relaciona con las propuestas de Lundgren (1992), Soto (1996) y Eisner y Wallance (1974), quienes destacan también, que la formación del individuo se fundamenta en la interacción de un núcleo subjetivo con su entorno, facilitando un proceso transformador que conecta al sujeto con la comunidad y promueve nuevas formas de convivencia y reflexión crítica.

Tipo de Sociedad. La visión de la sociedad en el proceso educativo se articula en torno a la creación de entornos inclusivos y pluralistas. Un estudiante expone: “En el caso de Nonguén, es completamente diferente a la ciudad, su historia y usos del río muestran cómo las intervenciones no pertinentes han afectado al barrio” (BE2.G1, p.8, L.388–397). Esta observación se alinea con las ideas de Bernstein (1985) y Eisner (1998), que sostienen que la educación debe contribuir a la construcción de sociedades que integren diversas culturas y perspectivas. Desde una perspectiva crítica, surge una transformación hacia un modelo dialógico en el que el arquitecto abandona su rol de experto aislado. Esto se refleja en afirmaciones como: “Uno desarrolla proyectos entre cuatro paredes y no consulta a las personas, pero ellas tienen más conciencia de lo que necesitan” (BE4.G1, p.9, L.431–436). Se enfatiza en la conversación, un acto cognitivo para la co-construcción de significados, lo que sugiere que la formación no solo transforma al individuo, sino que impulsa la construcción de una sociedad en la que la participación activa y el respeto a la diversidad son elementos centrales para la transformación social. En vez de diseñar espacios que

refuercen la separación y la desigualdad, crear entornos que fomenten la conexión, la colaboración y el bienestar de todos. En vez de dejarse llevar por el éxito individual y la competencia. Discernir en un actuar con ética en una acción compasiva (Varela, 1997, p.148), buscando soluciones que beneficien a las comunidades locales y al planeta en su conjunto.

Respecto a la subcategoría; sociedades que incorporan las distintas culturas, una estudiante menciona: "(...) no sé si es netamente urbano, si hay cosas urbanas, que determinan que un lugar sea más seguro" (BE4.G1. p.17, L.829-831). Esta afirmación revela que la percepción de seguridad en el entorno urbano no es únicamente una cuestión de elementos físicos o técnicos, sino que está profundamente mediada por factores sociales y culturales. En otras palabras, la sensación de seguridad se construye a partir de la integración y el reconocimiento de la diversidad cultural y de género, lo que es crucial para el diseño de ciudades inclusivas Bernstein (1985) y Eisner (1998), quienes plantean que la educación y la formación en arquitectura deben contribuir a la construcción de sociedades inclusivas y pluralistas. Además, la perspectiva crítica de Freire (1970) y Giroux (1992) respalda la importancia de incorporar el diálogo y la interacción cultural en la planificación urbana, subrayando que el conocimiento situado y contextualizado permite diseñar espacios que respeten y valoren la diversidad. De este modo, la cita evidencia que, para lograr ciudades más seguras y equitativas, es necesario que la formación arquitectónica abarque no solo la dimensión técnica, sino también una comprensión profunda de las dinámicas culturales y sociales que configuran la experiencia de seguridad en el espacio urbano.

Perspectiva y Enfoque Curricular, Concepto de Currículum y Selección del Conocimiento Educativo. El currículum en el Taller de Barrios se concibe como una construcción social que articula la intención educativa con la realidad del contexto. Un estudiante comenta: “Cada generación comenzó a trabajar directamente con sectores de la población que tenían un relato y pertinencia en el barrio” (BE2.G1, p.3, L.144–150), lo que refleja la necesidad de un currículum situado que integra saberes tradicionales y emergentes. Este enfoque se respalda en las propuestas de Eisner y Wallance (1974), Bernstein (1993), Lundgren (1992) y Grundy (1998), que sostienen que la selección del conocimiento debe responder a las demandas del entorno, generando una praxis que conecte teoría y práctica de manera dinámica y transformadora. En las relaciones

dialécticas permanentes entre la intención y la realidad cotidiana, BE1G1, afirma en consecuencia del estallido social, basado en la discriminación de género: "(...) como nosotras nos vemos trabajando y, como es el trato que hemos tenido también a lo largo de la carrera" (BE1.G1.p.17, L.848). Esta reflexión evidencia la necesidad de un currículum crítico que relacione la teoría con las experiencias vividas, cuestionando las estructuras homogéneas y promoviendo una transformación epistémica en la formación profesional. Respeto de la subcategoría comprensión de la cultura y la visión de mundo, la estudiante, expresa: "...algún profesor dice algo que no (...) cosa que nos ha pasado" (BE1.G1, p.17, L.848). La cita hace referencia al trato en clases, esta experiencia develada, refuerza la importancia de seleccionar saberes que desafíen las inequidades y promuevan una visión integral y crítica de la cultura formativa arquitectónica, permitiendo a los futuros profesionales abordar la realidad de manera transformadora, holística e inclusiva.

Construcción propia con apoyo Miro 2025

Tabla 19

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva del Vecino 1 (CV1).

Categorías -Subcategorías	Conceptos Claves (Código) CV1
Concepto de Educación	◦ Educación contextualizada, comprometida con la comunidad ◦ Participación comunitaria en la formación académica. Reconocimiento mutuo y co-construcción del conocimiento ◦ Responsabilidad social y compromiso colectivo ◦ Educación emancipadora y dialógica. ◦ Educación transformadora y compromiso institucional
Tipo de Construcción de la Persona	◦ Episteme situada inmersión en el contexto local
Tipo de Sociedad	◦ Transformación comunitaria desde la praxis contextualizada
Perspectiva y Enfoque Curricular	◦ Currículum contextualizado y participativo
Currículum	
Selección del Conocimiento Educativo	◦ Conocimiento situado y pertinencia social ◦ Criterios dialógicos de selección emanan de la interacción de la comunidad ◦ Integración del conocimiento local y saberes emergentes ◦ Deconstruir el Ego.
Interacción Intergeneracional y Cultural	◦ Autonomía colectiva y autodeterminación crítica ◦ Reconocimiento del saber comunitario ◦ Autodeterminación crítica ◦ Inclusión cultural y educativa ◦ Diálogo intergeneracional. ◦ Desmitificación de roles sociales

Categorías -Subcategorías	° Conceptos Claves (Código) CV1
° Vinculación con el Territorio	° Agenciamiento territorial y comunitario en la educación. ° Organización del territorio. ° Comprensión de saberes locales
° Diseño Educativo Reflexivo y Adaptativo	° Diseño de intervenciones pertinentes

Nota. La abreviatura (CV1) corresponde al dirigente vecinal identificado como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del dirigente vecinal (CV1) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático de (TB).

Concepto de Educación. El vecino CV1 evidencia en su discurso la desconexión histórica entre la universidad y la comunidad, manifestando:

Nonguén tiene 62 años de vida, 62 años que la Comunidad de Nonguén estuvo pasando por fuera de la Universidad del Bío-Bío, porque como sabemos antes, la Universidad del Bío-Bío estaba enrejada en todo su perímetro. (...) pasábamos por fuera y mirábamos para dentro, no había ningún vínculo, ninguna participación. (...) nosotros necesitábamos mucha asesoría, nosotros podíamos entregar nuestros conocimientos en la parte comunitaria y complementarnos, nosotros nos creíamos el patio trasero de la Universidad del Bío-Bío. (VC1, 2022, p.2, L.35-45).

Este aislamiento refleja una educación concebida como un proceso excluyente. La educación, según Freire (1970), debe permitir a los individuos reconocer sus contextos y ser agentes de cambio social, promoviendo la interacción dialógica como base para transformar las estructuras sociales.

Tipo de Construcción de la Persona. En el análisis de las construcciones personales y sociales en el acto educativo, CV1 expresa que estar en contacto con la institución universitaria y su experiencia con estudiantes y docentes afirma:

(...) para mí fue importante porque primero, la gente tiene una percepción, digámoslo así, de que el joven que llega a la universidad es porque es de otra clase social, que actúa de otra manera. Entonces al verlo ahí, mostrando el trabajo que hicieron ellos, con maquetas, qué se yo, se dan cuenta que son personas comunes y corrientes. (CV1, p.3, L.101-108).

CV1, menciona que fue significativo para la comunidad ver a los estudiantes trabajando con maquetas, ya que ello desmitificó la percepción de que los universitarios pertenecen a una clase social distinta desconectada de la realidad cotidiana del barrio. Esta afirmación destaca la importancia de desmitificar los roles sociales y promover el reconocimiento mutuo entre estudiantes y vecinos, en sintonía con las ideas de Honneth (1997) sobre la lucha por el reconocimiento. Según el autor, el reconocimiento es un requisito fundamental para la autonomía personal y la cohesión social, y en este contexto, la interacción entre estudiantes y comunidad fomenta el desarrollo de una identidad compartida y una visión inclusiva de la educación.

Tipo de sociedad. La afirmación de CV1, respecto a que “los estudiantes universitarios son los primeros que debieran participar en los barrios y en las juntas de vecinos” (CV1, 2022. p.6, L.209-226). Aquí se plantea la necesidad de una sociedad pluralista e independiente, donde los profesionales en formación se involucren activamente en las dinámicas sociales locales. Este planteamiento es coherente con la propuesta de Morin (1999) sobre la educación para la ciudadanía planetaria, que implica una comprensión holística de los problemas sociales y un compromiso ético con el bien común. CV1, también aborda la construcción de una sociedad pluralista e inclusiva. En su intervención, se observa:

(...) para mí fue importante porque el proyecto de un grupo y una persona, de otro grupo, todos tienen una finalidad y es ahí cuando nosotros, (...) estábamos viendo en esa

oportunidad varios diseños o bosquejos de distintas pasarelas, la gente las hallaba todas bonitas, pero yo con mi experiencia decía, ¿cuál de estas me sirven para mi barrio, en mi sector, cuál yo puedo implementar. (CV1, 2022, p.3-4, L.112-118).

Aquí se observa de la necesidad que la educación forme profesionales que, a través de la interacción con la comunidad, construyan entornos urbanos que respondan a las particularidades culturales y sociales de su entorno. Esta visión coincide con las propuestas de Bernstein (1985) que sostiene que la educación debe ser un motor de transformación social que integra diversas culturas y promueve la participación activa. Además, se hace énfasis en la importancia de la conexión entre la universidad y la comunidad para superar la desconexión histórica, como se refleja en la afirmación:

Sería bueno que la universidad les inculcara desde el primero día que llegan a la universidad, de que ellos van a estudiar una profesión, pero que esa profesión no les va a dar nunca el derecho de ser dueños del mundo y tiene que desarrollarla, aprenderla de la mejor manera y que son un más de todo (CV1, p.5-6, L.197-200).

De la expresión de “ser dueño del mundo” se desprende, por un lado, que el actuar de los arquitectos se establece una jerarquía basada en la autoridad del experto—donde el arquitecto es considerado el único poseedor del conocimiento técnico y de diseño—y, por otro lado, desde la perspectiva social se configura una jerarquía que los posiciona como líderes o guardianes del espacio urbano, lo que a menudo genera una relación de poder asimétrica entre el profesional y la comunidad. Estas estructuras jerárquicas pueden perpetuar la exclusión y la desconexión, pero también son susceptibles de ser deconstruidas mediante prácticas pedagógicas críticas y dialógicas que promuevan la colaboración y el reconocimiento mutuo.

Perspectiva y Enfoque Curricular. CV1 critica la falta de integración del conocimiento local en la formación universitaria, indicando que sería fundamental que los estudiantes conocieran y participaran en sus territorios desde el inicio de su formación. “Los estudiantes universitarios son

los primeros que debieran participar en los barrios (...) y en las Juntas de Vecinos(...), eso debiera ser parte de su formación profesional, en relacionarse con sus vecinos” (CV1, p.6, L.209-226). Esta crítica se relaciona con un currículum descontextualizado entre la teoría y la práctica, Giroux (1983). Se enfatiza que la acción comunicativa es esencial para la construcción de significados compartidos, lo que implica que las decisiones curriculares deben basarse en criterios dialógicos que reconozcan las necesidades y saberes de las comunidades locales. Habermas (1981)

Selección del conocimiento educativo. Se refleja en la afirmación de CV1, sobre la necesidad de proyectos prácticos que respondan a las necesidades del barrio, en lugar de propuestas estéticas que carezcan de funcionalidad. Esta afirmación se conecta con el concepto de diseño reflexivo y adaptativo (Schön,1983), un enfoque educativo co-constructivo (Coll, 1993). Según Habermas (1987,1981), los saberes científicos no son neutros, sino que deben responder a los intereses y necesidades de la sociedad en la que se producen. En un contexto educativo, esto implica seleccionar los contenidos y métodos que permitan a los estudiantes interpretar y transformar críticamente su entorno social, promoviendo una relación dialógica entre la universidad y la comunidad.

Finalmente, la comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo se evidencia cuando CV1 expresa, que la universidad debe formar parte de la comunidad, promover el agenciamiento territorial y comunitario. Esta visión está alineada con las ideas de Freire (1970) sobre la educación transformadora y contextualizada y, desde la perspectiva de Maturana y Varela (1997), sostienen que los sistemas vivos, incluyendo las comunidades humanas, son autopoieticos, es decir, se autoconstruyen y se regeneran continuamente en función de sus interacciones con el entorno. En el contexto educativo, esto implica reconocer que el conocimiento no es una transferencia unidireccional, sino un proceso de construcción conjunta, donde los actores involucrados: estudiantes, docentes y vecinos reflexionan críticamente sobre su entorno social y transforman sus prácticas en función de esas reflexiones. La educación, en este sentido, debe promover la autodeterminación crítica y liberadora reconociendo la importancia de la participación comunitaria y el diálogo intergeneracional e intercultural para construir sociedades más justas y equitativas.

En palabras del vecino-dirigente CV1, a través de la experiencia de Taller de Barrios (TB): "Ahora estoy diciendo: trabajemos para formar el Barrio Universitario..." (CV1. p.12, L.457-474). Esta afirmación enfatiza la necesidad de una universidad abierta a la comunidad, Freire (1970) sobre la educación liberadora y de Coll (1993) sobre la interacción bidireccional entre la universidad y su entorno social. La formación del Barrio Universitario se concibe como una relación recíproca que reconoce los saberes locales y promueve el agenciamiento territorial, donde la comunidad y la universidad co-construyen proyectos significativos para ambas partes.

Estos resultados, confirma el concepto de currículum como una construcción social, en el que las relaciones dialécticas entre la intención instrumental y la realidad son fundamentales. Así, el currículum se transforma en un proceso participativo que permite la integración de saberes tradicionales y emergentes, generando una formación crítica y contextualizada (Grundy, 1998).

[illegible]

Construcción propia con apoyo Miro 202

Tabla 20

Síntesis interpretativa de los ámbitos problematizados desde la perspectiva de la Vecina 2 (CV2).

Categoría/Subcategorías	Concepto Clave (Código) CV2
Educación	◦ Ruptura a un modelo tradicionalmente teórico
	◦ Espacios de conexión universidad-comunidad
	◦ Empatía territorial.
	◦ Responsabilidad profesional
	◦ Conciencia ecológica y responsabilidad socioambiental
	◦ Ética y Responsabilidad Social en la arquitectura
	◦ Diseño arquitectónico como praxis situada y dialógica
	◦ Empoderamiento Estudiantil como Praxis Transformadora
	◦ Participación Activa en la Formación del Sujeto Social
Construcción de la Persona	◦ Superación de prejuicios: Educación crítica y reflexiva
	◦ Integración social: Espacios de Participación Inclusiva
	◦ Construcción Colectiva de Identidad
	◦ Sensibilidad Territorial y Conciencia Crítica del Territorio.
	◦ Crítica al individualismo capitalista frente a la promoción de espacios colectivos.
Tipo de Sociedad	◦ Responsabilidad Socioambiental y Reconstrucción de la Relación Ser Humano-Naturaleza
	◦ Observación Socioterritorial y Salud Social y Territorial
	◦ Desarrollo Urbano Descontrolado y Destrucción del Patrimonio Natural
	◦ Crítica al modelo habitacional capitalista
Perspectivas y Enfoques del Currículum	◦ Respuesta a necesidades locales
	◦ Educación situada
Selección del Conocimiento Educativo	◦ Importancia del entorno natural
	◦ Protección de la biodiversidad
	◦ Sostenibilidad ambiental

Nota. La abreviatura (CV2) corresponde a la dirigente vecinal identificada como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Categoría/Subcategorías	Concepto Clave (Código) CV2
Epistemología - Praxis	◦ Formación Integral como Praxis Transformadora ◦ Epistemológica Práctica a las necesidades locales

Nota. La abreviatura (CV2) corresponde a la dirigente vecinal de arquitectura identificada como participante clave en el estudio. Los códigos presentados en esta tabla son resultado de un análisis temático y categorial teóricas y emergentes.

Hallazgos de las Percepciones Epistemológicas del dirigente vecinal (CV2) sobre la Formación de Competencias Genéricas en el Contexto Problemático de (TB).

Concepto de Educación. “Nunca tuvimos una real cercanía con la comunidad, era todo muy teórico (...), que se hayan interesado en vincularse con el territorio, me parece súper crucial...” (CV2, p.1, L.58-62). Esta afirmación evidencia la percepción de una educación que, históricamente, ha estado desconectada de la realidad comunitaria. La falta de vínculos efectivos entre la universidad y la comunidad remite a la crítica de Freire (1970) sobre la educación tradicional, que se caracteriza por un enfoque teórico y descontextualizado. Asimismo, Honneth (1997) destaca la importancia del reconocimiento mutuo para la transformación social; la ausencia de interacciones significativas se traduce en la carencia de reconocimiento entre los actores, limitando la co-creación del conocimiento. De esta manera, CV2 enfatiza la necesidad de romper con la “cultura del aula” y promover una educación que fomente la participación activa y el diálogo con el territorio, sentando las bases para una praxis emancipadora.

Tipo de Construcción de Persona. CV2 comenta respecto de la experiencia de desarrollo formativo de los estudiantes en taller de barrio: “Me parece que es una experiencia relevante para los estudiantes (...), ahora yo he visto que un estudiante nos ha estado acompañando más (...).” (CV2, p.2, L.69-76). Aquí se pone de manifiesto la transformación que ocurre cuando se generan interacciones significativas entre la comunidad y los estudiantes. Esta experiencia, en donde se promueve el reconocimiento del saber colectivo, se conecta con la teoría de Honneth (1997) sobre la importancia del reconocimiento en la construcción de la identidad, y con la perspectiva de Freire (1970) que plantea la educación como un proceso dialógico y liberador. El acompañamiento y la

interacción mencionados evidencian que la construcción de la persona, tanto de los miembros de la comunidad como de los estudiantes, se fortalece en un contexto social, facilitando la transformación tanto individual como colectiva. Respecto de Desarrollarse y Transformarse CV2 afirma: “Ah, claro, es tremendamente importante porque ellos después van a trabajar y (...) generan compromiso, empatía con el territorio, que conozcan las necesidades de las personas (...).” (CV2, p.3, L.81-87. Esta cita destaca la relevancia del desarrollo personal vinculado al compromiso social y a la empatía territorial. La afirmación enfatiza que la formación debe orientarse hacia la responsabilidad profesional y ética, permitiendo que los futuros arquitectos se conviertan en agentes de cambio. La idea se sustenta en los planteamientos de Maturana y Varela (1990) acerca de la autopoiesis y la cognición corporizada, así como en las reflexiones de Morin y Delgado (2017) sobre el pensamiento complejo, que integran la transformación del individuo con las necesidades del entorno. Así, el desarrollo personal se configura como un proceso integral que mediatiza la interacción entre lo que se aprende y la aplicación práctica en el territorio.

La participante de la comunidad destaca que, en las nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión, CV2 expresa: “Creo que también hay que identificar necesidades del territorio (...) generar espacios de conexión como plazas, lugares de encuentro (...).” (CV2, p.4, L.116-123). Esta afirmación destaca la importancia de transformar el espacio urbano mediante la creación de entornos de convivencia y diálogo. La propuesta de generar “espacios de conexión comunitaria” se alinea con la idea de un diseño participativo y la construcción de entornos inclusivos, tal como sostienen Giroux (1983). La búsqueda de nuevas formas de convivencia y la identificación de necesidades territoriales son elementos esenciales para que la educación se oriente hacia la transformación social y la construcción de sociedades más justas.

Por otro lado, CV2 observa: “Un arquitecto, con una sensibilidad mejor, pudiera en el futuro canalizar el estero de otra forma. O no permitir que las construcciones estuvieran tan cerca del estero...” (CV2, p.4, L.123-128). Este enunciado pone en evidencia que la formación profesional debe incluir una sensibilidad ambiental y ética que permita el diseño responsable y adaptativo. La afirmación sugiere que el arquitecto debe desarrollar una comprensión profunda de la realidad natural y social, en sintonía con la visión de Varela (1997) sobre la educación situada y la

fenomenología de la vida, destaca que la praxis educativa no es un acto aislado, sino un proceso vivo que transforma el entorno a través de la sensibilidad y la ética profesional.

Tipo de Sociedad. Construcción de una Sociedad Pluralista e Independiente, CV2 declara respecto del estudiante en su formación en contacto con la cotidianeidad del barrio: “Que es más sensible a las necesidades del territorio (...), con una vocación comunitaria, no tan individualista como a la que nos invita este sistema capitalista (...)” (CV2, p.3, L.104-107). Esta cita evidencia la crítica a la lógica individualista y capitalista, y subraya la necesidad de construir sociedades que integren diversas culturas y perspectivas. La visión de una sociedad pluralista e inclusiva, en la que el arquitecto actúe con vocación comunitaria, se corresponde con las ideas Fraser (1995) y Honneth (1997), argumentan que el reconocimiento mutuo y la redistribución equitativa son esenciales para transformar las estructuras sociales. Así, la formación se orienta hacia la creación de entornos en los que la interrelación entre universidad y comunidad facilite un cambio profundo en las relaciones sociales y en la construcción de una sociedad justa.

Perspectivas y Enfoques del Curricular. CV2 enfatiza: “Que trabajen para las necesidades territoriales de las personas (...), hay que estar contextualizado a las necesidades territoriales.” (CV2, p.3, L.92-98). Esta afirmación, destaca la necesidad de que el currículum sea dialógico y contextualizado, integrando la teoría con la práctica en un marco que responda a las necesidades del territorio. La visión de un currículum orientado al contexto se respalda en las ideas de Bernstein (1993) y Lundgren (1992), que proponen que el conocimiento debe seleccionarse en función de la realidad sociocultural y natural. Así, la educación se configura como un proceso que mediatiza la interacción entre la intención educativa y la realidad local, promoviendo la participación comunitaria y la transformación social.

Selección del Conocimiento Educativo. En cuanto a la selección del conocimiento, CV2 afirma: “Por ejemplo, acá en Nonguén tenemos el estero que es ampliamente importante (...) su naturaleza y biodiversidad no pudo seguir coexistiendo (...)” (CV2, p.4, L.116-123) y “Si es que pudieran tener esta conciencia y observar la realidad socioterritorial del espacio y ser capaces de entenderlo profundamente...” (CV2, p.5, L.164-168), además: “En Nonguén no tenemos lugares

de encuentro, no tenemos plazas (...). Retomar espacios comunes y que los estudiantes de Arquitectura puedan plasmar eso... sería súper saludable.” (CV2, p.5, L.172-180). Estas expresiones ponen de manifiesto la importancia de integrar saberes emergentes que vinculen lo natural con lo social. La selección del conocimiento educativo se fundamenta en la comprensión de la totalidad de la cultura y de la visión de mundo. Desde la teoría crítica de Habermas, (1981) se puede interpretar como un acto comunicativo en el que se busca lograr un consenso sobre los usos del espacio público, mientras que, desde Varela (1997), implica una interacción encarnada que transforma tanto a los estudiantes como a la comunidad a través de la co-construcción del territorio. “El aumento de la población ha hecho que estemos construyendo viviendas de una forma terrible, destruyendo nuestro patrimonio natural(...)” (CV2, p.6. L.211-216) apuntan a una crisis del espacio público como lugar de interacción y construcción colectiva.

Desde la perspectiva curricular crítica (Grundy,1998), es fundamental que la formación en Arquitectura promueva un currículum contextualizado que fomente interacciones comunitarias y construya un conocimiento pertinente a las necesidades territoriales. Esto implica una selección del conocimiento educativo que emerja de las interacciones sociales, en un proceso dialógico y reflexivo. Habermas (1987). La reflexión dialógica, Gómez Duarte & Peñaloza Jiménez (2014) han actualizado y profundizado estos aportes, destacando la importancia de la comunicación y la reflexión dialógica en la formación y en la transformación de la práctica educativa. En este contexto, los arquitectos en su formación se convierten en agentes mediadores que facilitan procesos de desarrollo comunitario, integrando criterios técnicos con las demandas sociales y culturales del entorno. El concepto de corporeidad también es central en la reflexión sobre el espacio-territorio.

En el contexto de los significados de CV2, esta relación evidencia las preocupaciones sobre la destrucción del patrimonio natural y la falta de espacios comunes, que afectan la vivencia cotidiana de los habitantes. Al respecto, expresa:

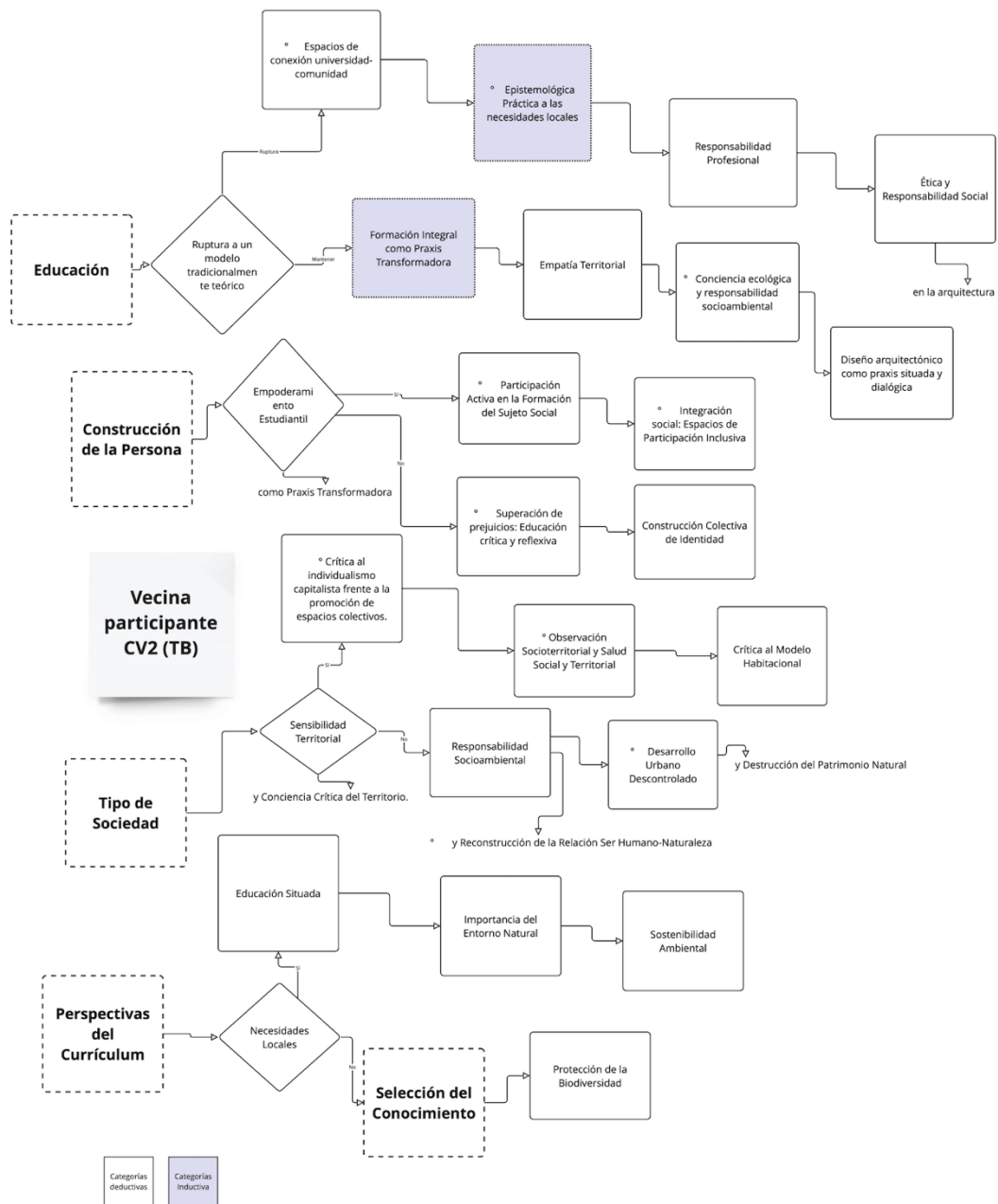
Para construir un país más conectado con la naturaleza con la que habita (...) esto pasa en Nonguén, en Chile. El aumento de la población ha hecho que estemos construyendo

viviendas de una forma terrible, destruyendo nuestro patrimonio natural, construyendo, construyendo, construyendo y destruyendo todo. No sé los arquitectos qué tienen en la cabeza, no solo los arquitectos, me imagino los ingenieros. (CV2, p.6. L.211-216).

Al respecto VC2, pone de relieve la importancia de la interacción encarnada con el entorno en la construcción de un territorio sostenible. Desde la perspectiva de Maturana y Varela, esta afirmación refuerza la idea de que la corporeidad y la percepción del mundo no son procesos aislados, sino que emergen de una relación continua entre el ser humano y su contexto natural. Este proceso de autopoiesis social, donde las comunidades co-crean significados a partir de sus acciones en el territorio, subraya la necesidad de repensar las prácticas educativas en Arquitectura para incorporar una ética de sostenibilidad y respeto por el entorno.

Figura 19

Síntesis de los resultados en los ámbitos problematizados de la Vecina 2(CV2).



Construcción propia con apoyo Miro 2025

Tercer Nivel de Análisis: Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre Docentes (AD), Estudiantes (BE) Vecinos (CV).

Este apartado presenta el Tercer Nivel de Análisis, centrado en la triangulación de las similitudes y diferencias encontradas en los significados y percepciones de los Docentes (AD), Estudiantes (BE) y Vecinos (CV). Tras un análisis en profundidad de las experiencias individuales de cada actor, este nivel busca ir más allá de las voces particulares para construir una comprensión más robusta y holística del fenómeno estudiado. Mediante la confrontación y articulación de los discursos provenientes de estas tres perspectivas claves, se busca identificar patrones de convergencia y divergencia que enriquezcan la interpretación de los ámbitos problematizados en la formación y las competencias genéricas. Esta triangulación metodológica no solo valida y profundiza los hallazgos previos, sino que también permite develar nuevas dimensiones y complejidades que emergen de la interacción de estas miradas diversas, ofreciendo una visión integradora y multifocal del objeto de estudio.

Tabla 21*Triangulación de Semejanzas y Diferencias de Significados entre Docentes Arquitectos*

Categoría/subcategorías		Semejanzas	Diferencias
Concepto de Educación	de	-Educación como transformación personal y social. -Relación dialógica entre docente, estudiante y comunidad. -Formación situada, contextualizada y crítica. -Integración de dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas. -Construcción de sociedades inclusivas, equitativas y participativas. -Respeto a la diversidad cultural, social y generacional. -Transformación social mediante educación crítica.	-D1 y D2 enfatizan la educación como praxis reflexiva y participativa. -D3 critica la reducción del conocimiento a resultados competitivos. -D4 y D5 destacan la ruptura con la educación tradicional y la co-creación de conocimiento. -D6 enfatiza la colaboración multidimensional e intergeneracional. - D2 enfatiza la equidad y la justicia social como principios esenciales. -D3 introduce la idea de la justicia social como principio estructurador. - D5 y D6 destaca la participación democrática y la sinergia institucional.
Tipo de Construcción de la Persona		- Formación integral con énfasis en el compromiso social. -Interacción dialógica y reconocimiento de identidades locales. - Formación crítica, autónoma y reflexiva.	- D3 introduce el autoconocimiento como motor de transformación. - D5 y D6 destacan la formación de competencias ciudadanas y el sujeto colectivo. -D4 enfatiza la identidad local y la responsabilidad comunitaria.
Tipo de Sociedad		-Construcción de sociedades inclusivas, equitativas y participativas.	-D2 enfatiza la equidad y la justicia social como principios esenciales.

Categoría/subcategorías	Semejanzas	Diferencias
Perspectiva y Enfoque Curricular	-Respeto a la diversidad cultural, social y generacional.	-D3 introduce la idea de la justicia social como principio estructurador.
	-Transformación social mediante educación crítica.	-D5 y D6 destacan la participación democrática y la sinergia institucional
	-Flexibilidad curricular y adaptación al contexto.	-D2 enfatiza la educación como práctica política y económica.
	- Relación entre teoría y práctica en la enseñanza.	-D4 introduce la horizontalidad en las interacciones educativas.
Concepto de Currículum	- Innovación educativa y ruptura con métodos tradicionales.	-D6 destaca el co-diseño curricular y la educación dialógica.
	-Currículum construido desde las necesidades y aspiraciones sociales.	-D1 y D3 abogan por una evaluación crítica del currículum.
Selección del Conocimiento Educativo	-Integración de saberes locales y emergentes.	-D5 introduce la epistemología del diálogo y la co-creación.
	-Conocimiento situado y contextualizado.	D6 enfatiza el desarrollo sostenible y la asesoría ecológica.
	- Equilibrio entre saberes teóricos y conocimientos emergentes de la comunidad.	-D3 y D5 en su significado, introducen la epistemología barrial-territorio.
	-Educación como herramienta de transformación social.	-D6 destaca la relación entre cuerpo, conocimiento y entorno.
Fenomenología del Cuerpo	- Interacción cuerpo-contexto en la generación de significados.	-D5 introduce la sensibilización ante desigualdades urbanas.
	-Dimensiones emocionales y culturales en los espacios arquitectónicos.	-D6 enfatiza la corporeidad como una combinación de aspectos físicos, sociales y existenciales.

Categoría/subcategorías	Semejanzas	Diferencias
Eje de Emocionalidad	-Integración de razón y emoción en la educación. Empatía y reconocimiento del otro como base de la interacción educativa.	-D3 introduce la co-determinación entre lo técnico y lo institucional. -D6 enfatiza el diálogo intergeneracional en la educación.

Nota. Las abreviaturas D se refieren a Docentes Arquitectos. Esta tabla triangula semejanzas y diferencias en los significados entre docentes, ofreciendo una comprensión matizada de los ámbitos problematizados.

Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre Docentes (AD).

Concepto de Educación. Los seis docentes coinciden en concebir la educación como un proceso transformador, dialógico y situado, aunque con matices distintos. D1, D2 y D5 enfatizan la integración de la educación con la realidad social, alineándose con la noción freireana de educación liberadora (1970). D3 y D6 alertan sobre las tensiones entre una formación reflexiva y las exigencias de resultados medibles, lo que recuerda la crítica de Grundy (1998) a los currículos que priorizan el producto sobre la praxis. D4 y D6 refuerzan la importancia del diálogo intergeneracional y la colaboración auténtica, en sintonía con Habermas (1987) y su teoría de la acción comunicativa.

Tipo de Construcción de la Persona. Todos los docentes destacan la construcción de sujetos críticos y comprometidos con su entorno, aunque con énfasis distintos. D1 y D4 destacan la identidad local y la responsabilidad comunitaria, mientras que D2 y D5 priorizan la autonomía crítica y la convivencia desde la diversidad, Honneth (1997) y su teoría del reconocimiento. D3 y D6 refuerzan la integración entre razón y emoción en la formación, retomando la fenomenología de Merleau-Ponty (1945) sobre la percepción encarnada.

Tipo de Sociedad. D1, D2 y D5 conciben la educación como un medio para construir sociedades inclusivas y participativas, destacando el pluralismo y la justicia social, Morin (1999) y su llamado a una reforma del pensamiento que integre múltiples saberes. Las leves diferencias de D3 y D6 destacan el papel de la educación en la transformación social mediante movimientos colectivos y sinergias institucionales. D4 enfatiza la comunidad como espacio de aprendizaje, en línea con las propuestas de educación dialógica.

Perspectiva y Enfoque Curricular. Mientras D1 y D5 abogan por una flexibilidad curricular que responda a las necesidades sociales, D2 y D4 señalan la tensión entre las demandas institucionales y las realidades locales. D3 y D6 defienden un enfoque dialógico e inclusivo, promoviendo el co-diseño de estrategias curriculares. Grundy (1998) y Habermas (1984) respaldan estas posturas al señalar que el currículum debe ser una construcción social que favorezca la emancipación.

Concepto de Currículum. D1, D2 y D5 proponen un currículum abierto, dialógico y contextualizado, alineado con la epistemología del diálogo. D3 y D6, en cambio, enfatizan la necesidad de ruptura epistemológica para integrar conocimientos locales y emergentes, lo que coincide con la noción de Morin (1999) sobre la transdisciplinariedad. D4 destaca la horizontalidad en la construcción curricular, fortaleciendo la praxis educativa colectiva.

Selección del Conocimiento Educativo. D1, D3 y D5 destacan la importancia de validar conocimientos situados y saberes locales, en coherencia con la perspectiva de Merleau-Ponty (1945/1993) sobre la experiencia vivida. D2 y D6, proponen una selección de contenidos basados en la interacción cuerpo-contexto, mientras que D4 enfatiza la adaptación del conocimiento a las realidades locales, promoviendo una educación contextualizada y participativa.

Tabla 22*Triangulación de Semejanzas y Diferencias de Significados entre Estudiantes BEG1y BEG2.*

Categoría / Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Concepto de Educación	-Educación como praxis situada y transformadora. -Aprendizaje contextual y situado.	BEG1: Ruptura con la educación tradicional y currículum como construcción social. BEG2: Enfoque holístico y comunitario, donde la interacción con actores locales fortalece el aprendizaje.
Tipo de Construcción de la Persona	-Formación experiencial y vinculada a problemáticas reales. -Persona como agente social y epistémico situado.	BEG1: Construcción del "yo" desde la alteridad y transformación personal a través de la interacción con el otro. BEG2: Enfoque en la memoria colectiva y la justicia social en la educación inclusiva.
Tipo de Sociedad	-Reconocimiento de la diversidad subjetiva y colectiva. - Sociedad dialógica y crítica.	BEG1: Justicia social en el diseño urbano y convivencia armónica. BEG2: Integración del conocimiento local y raíces culturales en la formación profesional.
Perspectiva y Enfoque Curricular	- Currículum situado y transformador. - Selección crítica del conocimiento educativo.	BEG1: Ruptura con la educación tradicional, hacia un enfoque interdisciplinario. BEG2: Enfoque en la interacción universidad-comunidad y formación basado en la experiencia local.
Concepto de Currículum	- Mediación entre lo individual y lo colectivo. - Inclusión de dimensiones éticas y sociales en la formación arquitectónica.	BEG1: Enfoque en la integración entre la academia con conocimientos sociales y naturales. BEG2, Vinculación entre currículum y transformación social a través de proyectos comunitarios.

Categoría / Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Selección del Conocimiento Educativo	- Revalorización del conocimiento situado. - Formación para la justicia social.	BEG1: Crítica a la pedagogía bancaria y transformación de estructuras formativas tradicionales.
Cuerpo y Corporeidad: Sentir, Pensar y Querer	- Vivencia corporal en los aspectos emocionales, sociales y simbólicos. - - Empatía y conexión emocional en el proceso formativo.	BEG2: Desarrollo de la autodeterminación en proyectos colaborativos y vinculación con el contexto comunitario. BEG1: Incorporación de la subjetividad en la práctica arquitectónica. BEG2: Participación activa en la transformación del barrio y conexión entre universidad y comunidad.

Nota. Las abreviaturas BEG1y BEG2 se refieren a estudiantes de arquitectura. Esta tabla triangula semejanzas y diferencias en los significados entre estudiantes, ofreciendo una comprensión matizada de los ámbitos problematizados.

Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre Estudiantes (BEG1, BEG2).

Concepto de Educación. Ambos grupos conciben la educación como una praxis transformadora, situada y dialógica. Tanto BEG1 como BEG2 reconocen la necesidad de romper con modelos tradicionales y de fomentar un aprendizaje contextualizado que integre las dimensiones afectiva, cognitiva y práctica. Esta visión se alinea con la propuesta de Freire (1970) sobre la educación liberadora, Grundy (1998). Las Diferencias constata que BEG1 enfatiza la transformación personal y comunitaria a partir de la interacción dialógica, poniendo en relieve el rol de la observación y la reflexión sobre la subjetividad del estudiante. BGE2 subraya la

interacción comunitaria y la colaboración activa entre pares, enfocándose en la diversidad de perspectivas y en la aplicación práctica a la realidad social.

Tipo de Construcción de la Persona. Las semejanzas de los sentidos de ambos grupos es valorar la construcción del “yo” en relación con el entorno y la alteridad. Reconocen la importancia de una formación que vincule la experiencia personal con problemáticas reales y que posicione al estudiante como un agente social crítico y transformador. Las diferencias del grupo BGE1, se centra en la transformación de la subjetividad a través de la interacción con el otro y en la formación experiencial y corporizada, enfatizando la idea de un proceso formativo que integra la percepción del cuerpo BEG2, destaca la necesidad de mapear la memoria colectiva y la educación inclusiva, focalizándose en el reconocimiento de la diversidad cultural, generacional y étnica como pilar en la construcción de la identidad del barrio.

Tipo de Sociedad. Las convergencias de ambos grupos coinciden en la necesidad de formar sociedades inclusivas, donde el respeto por la diversidad y la participación ciudadana sean ejes fundamentales. Tanto BEG1 como BEG2 conciben la transformación social como un objetivo central, sobre la integración de múltiples saberes para una sociedad pluralista. Las Diferencias que se interpretan en el grupo BEG, destaca la construcción de sociedades dialógicas y críticas, con énfasis en la interdependencia entre el espacio y la vida cotidiana y la intervención en la realidad local. BEG2 pone mayor énfasis en la integración de las raíces culturales y en la identificación de la desconexión entre teoría y práctica, destacando la necesidad de incorporar conocimientos locales en la formación profesional.

Perspectiva y Enfoque Curricular. Concepto de Currículum. El análisis interpretativo revela que ambos grupos conciben el currículum como un proceso vivo, flexible y situado, que debe responder de manera dinámica a las necesidades y aspiraciones específicas de las comunidades. Se reconoce la urgencia de romper con los modelos estandarizados y rígidos, para avanzar hacia una co-construcción del conocimiento que se despliega a través del diálogo, la comprensión mutua y la interacción constante entre los actores involucrados. El resultado educativo no es un producto impuesto o unívoco, sino que emerge de la acción conjunta y reflexiva de los sujetos claves que participan en los Talleres de Barrio (TB). En este sentido, el currículum

se configura como un entramado relacional, construido colectivamente por estudiantes, docentes y vecinos, orientado a dar sentido crítico y transformador a la experiencia educativa y a la realidad social en la que se inscribe. El grupo BEG1 destaca un enfoque que integra la subjetividad del individuo con una evaluación crítica del contexto, proponiendo un currículum que articule de manera equilibrada lo personal y lo colectivo, y que reconozca tanto las dimensiones sociales como las naturales de la comunidad. Por su parte, el grupo BE2 orienta su perspectiva hacia una apertura del currículum que enfatiza la conexión estrecha entre la universidad y la comunidad, entendida como una coexistencia activa. Este enfoque promueve la participación comprometida en procesos de transformación social, alineándose con una praxis educativa que es a la vez política y emancipadora, fundamentada en la autonomía y la responsabilidad de los sujetos involucrados.

Selección del Conocimiento Educativo. Las Semejanzas de ambos grupos conciben la selección de contenidos como un proceso dinámico y contextualizado, que debe responder a los desafíos concretos del entorno. Reconocen la importancia de integrar saberes locales y comunitarios con el propósito de promover la justicia social y transformar las estructuras formativas tradicionales, cuestionando críticamente la hegemonía de la formación técnica convencional. Respecto de tonos de diferencias, BEG1 pone énfasis en la crítica a la formación bancaria y en la necesidad de transformar las estructuras formativas mediante una articulación profunda entre ética, técnica y praxis arquitectónica. Por otro lado, BEG2 resalta la relevancia del desarrollo de la autodeterminación, según Varela (1997), en el marco de proyectos colaborativos que incorporan saberes emergentes, buscando una vinculación estrecha entre la formación y las realidades locales.

Fenomenología del Cuerpo y Eje de Emocionalidad. Tanto el grupo BEG1 como BEG2 coinciden en que la experiencia viva constituye una dimensión esencial en la generación de significados durante la formación. La categoría emergente, fenomenología del cuerpo revela que el aprendizaje no ocurre solo a través de procesos cognitivos abstractos, sino mediante una inmersión sensorial y afectiva en el territorio. Al mismo tiempo, el Eje de Emocionalidad se expresa en la manera en que los vínculos emocionales entre estudiantes, docentes y comunidad fortalecen la conexión entre el sujeto en formación, la institución universitaria y el contexto social. Esta vivencia corporal y afectiva potencia un conocimiento más profundo, situado y significativo,

que rompe con la lógica tecnocrática de la enseñanza tradicional (Varela et al., 1997; Freire, 1970). Los hallazgos en las diferencias, el grupo BEG1 aborda la experiencia corporal desde una perspectiva introspectiva, destacando cómo la interacción del cuerpo con el territorio propicia procesos de transformación personal. Para estos estudiantes, el contacto con el entorno no solo permite comprender el espacio, sino también redefinir su identidad profesional como arquitectos, integrando dimensiones sensibles, éticas y técnicas en un mismo trayecto formativo. Por su parte, el grupo BEG2 sitúa el cuerpo y la emocionalidad en una lógica predominantemente comunitaria, poniendo énfasis en la vivencia afectiva y empática que se genera en la colaboración con vecinos y docentes. Desde esta mirada, la universidad se configura como un espacio de encuentro y vinculación social. Para BEG2, el acento está puesto en la transformación colectiva del barrio, donde la experiencia emocional no solo sensibiliza, sino que construye vínculos duraderos y alimenta una arquitectura más comprometida con las realidades del territorio. Ambas perspectivas revelan una comprensión ampliada de la formación, pero con énfasis distintos: mientras BEG1 profundiza en la transformación del sujeto, BEG2 proyecta esa transformación hacia lo colectivo. Esta diferenciación da cuenta de una praxis situada, en la que cuerpo, emoción y saber comunitario se entrelazan en la producción de espacios con justicia social (Merleau-Ponty, 1945; Honneth, 1997).

Los hallazgos comparativos de los grupos BEG1 y BEG2 reflejan una convergencia en la visión de una educación transformadora, crítica y situada, donde el diálogo, la inclusión y la contextualización son fundamentales. Sin embargo, emergen matices de diferencias (que pueden ser material de diálogo y consensos) en el énfasis de cada grupo, mientras BE1 se centra en la construcción de la identidad individual a través de la interacción dialógica y la integración corporal, BEG2 destaca la interacción comunitaria, la memoria colectiva y la vinculación directa con la realidad social.

Tabla 23*Triangulación de Semejanzas y Diferencias de Significados entre vecinos CV1 y CV2.*

Categoría/Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Concepto de Educación	- Ambos actores conciben la educación como un proceso afectivos, cognitivos y prácticos para generar transformador, dialógico y aprendizajes auténticos y significativos, enfatizando situado, que rompe con la enseñanza tradicional y promueve la participación comunitaria.	CV1: Destaca la integración de los ámbitos la observación como método formativo dialógico. Esto se vincula con la propuesta de CV2, quien enfatiza la ruptura radical con el modelo teórico tradicional, la conexión directa entre universidad y comunidad, y la incorporación de dimensiones éticas y ecológicas (como empatía territorial y responsabilidad socioambiental).
Tipo de Construcción de la Persona	- Ambos consideran que la formación del sujeto se construye en interacción con su entorno, reconociendo la importancia de la alteridad y la experiencia contextual.	CV1, se centra en la “episteme situada” y en la transformación del “yo” a partir de la interacción dialógica, integrando la experiencia corporal para el autoconocimiento. CV2 aporta una visión que incluye el empoderamiento estudiantil, la superación de prejuicios y la construcción colectiva de identidad, enfatizando la inclusión y la justicia social. Este enfoque se alinea con la idea de transformación social a través del reconocimiento y la participación activa.
Tipo de Sociedad	- Ambos actores coinciden en la necesidad de construir sociedades inclusivas, críticas y participativas que integren diversas culturas y perspectivas.	CV1: Propone la transformación comunitaria desde una praxis contextualizada, enfatizando la interdependencia entre el espacio y la vida cotidiana y la intervención directa en la realidad local. CV2 incorpora una crítica al individualismo capitalista y subraya la responsabilidad socioambiental, abogando por la reconstrucción de la relación entre ser humano y naturaleza.

Categoría /Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Selección del Conocimiento Educativo	- Ambos actores abogan por la selección de saberes que sean pertinentes y que respondan a los desafíos del entorno local, promoviendo la inclusión de conocimientos emergentes.	CV1: Se centra en la crítica a la pedagogía bancaria y en la transformación de las estructuras formativas tradicionales, enfatizando la integración de saberes locales y la deconstrucción del ego. Esto se vincula con la perspectiva transformadora de Freire. CV2: Pone especial énfasis en la incorporación de contenidos relacionados con la sostenibilidad ambiental y la protección de la biodiversidad, lo que añade una dimensión ecológica a la selección del conocimiento. Este enfoque se relaciona con la visión crítica sobre la integración de saberes para enfrentar desafíos contemporáneos.
Cuerpo y Corporeidad / Eje de Emocionalidad	- Ambos reconocen la importancia de la experiencia corporal y de las dimensiones emocionales en el proceso formativo, enfatizando que el aprendizaje no es únicamente cognitivo.	CV1: Destaca la interacción cuerpo-contexto como motor de transformación personal y el papel del cuerpo en la generación de significados. CV2: Aunque menos explícito en cuanto a la dimensión corporal, enfatiza la conexión entre la universidad y la comunidad como medio para fomentar la empatía y el compromiso emocional, lo que apunta a una praxis dialógica ampliada.

Nota. Las abreviaturas CV1 y CV2 corresponden a actores de la comunidad de Nonguén. Esta tabla triangula semejanzas y diferencias entre los vecinos, ofreciendo una comprensión matizada de los ámbitos problematizados.

Triangulación de las Semejanzas y Diferencias entre CV1 y CV2

Concepto de Educación. Tanto CV1 como CV2 coinciden en concebir la educación como un proceso transformador, situado y profundamente dialógico, que debe superar las lógicas tradicionales centradas en la transmisión unidireccional del saber. Para ambos, la participación

activa de la comunidad es fundamental en la construcción del conocimiento, lo que reafirma una comprensión relacional y contextualizada del aprendizaje.

Sin embargo, emergen matices significativos en sus enfoques CV1, en su rol de dirigente vecinal, pone énfasis en la integración de dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas, destacando la observación crítica y la reflexión como medios para construir aprendizajes auténticos en colectivo. Su visión se orienta a la consolidación de vínculos y al fortalecimiento de saberes compartidos desde la experiencia cotidiana. Por su parte, CV2 adopta una postura más crítica y radical, que no solo cuestiona los modelos educativos convencionales, sino que también plantea una ruptura con la lógica instrumental del conocimiento. Resalta la necesidad de incorporar dimensiones éticas y ecológicas, apelando a una empatía territorial y a una responsabilidad socioambiental que interpela directamente a las instituciones formativas. Su discurso se alinea con el reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 1997) y con la resistencia activa frente a estructuras educativas excluyentes, evocando una pedagogía crítica de transformación (Freire, 1970) que articula justicia social y emancipación comunitaria.

Tipo de Construcción de la Persona. Ambos actores coinciden en que la formación del sujeto no es un proceso individual ni abstracto, sino que se configura a partir del vínculo con el entorno y con los otros. Esta relación con la alteridad posibilita el desarrollo de una identidad crítica, transformadora y situada, donde el reconocimiento mutuo, tal como lo plantea Honneth (1997) se convierte en un eje constitutivo del “yo” como sujeto ético y social. Las diferencias de CV1 enfatiza una “episteme situada”, en la que la transformación personal ocurre a partir de la experiencia directa, el diálogo reflexivo y la percepción encarnada del territorio, en consonancia con las ideas de Merleau-Ponty (1945/1993) y Varela (1997) sobre la corporalidad como fundamento del conocimiento. CV2, en cambio, amplía esta visión al incorporar el empoderamiento del estudiantado como parte activa en la construcción colectiva de significados. Su enfoque promueve una identidad comprometida con la justicia social, centrada en la superación de barreras simbólicas, la inclusión de saberes diversos y la resistencia a estructuras educativas hegemónicas, en línea con Freire (1970) y Fraser (1995).

Tipo de Sociedad. Ambos actores visualizan la sociedad como un espacio inclusivo y participativo, donde la transformación social se logra mediante la integración de diversas perspectivas culturales y la promoción de la justicia social. Las diferencias dan cuenta que CV1 enfatiza la transformación comunitaria desde una praxis contextualizada, subrayando la interdependencia entre el espacio y la vida cotidiana y la intervención directa en la realidad local. CV2 aporta una visión crítica que desafía el individualismo capitalista, promoviendo la responsabilidad socioambiental y la reconstrucción de la relación entre el ser humano y la naturaleza, lo que también se relaciona con la ética del reconocimiento.

Perspectiva y Enfoque Curricular. Revela que ambos actores de la comunidad de Nonguén, conciben esta categoría no como un esquema rígido, sino como una construcción social, situada y transformadora, en constante diálogo con las necesidades del territorio. Ambos actores coinciden en que el currículum debe ser dinámico, integrador de teoría y praxis, y abierto a la participación de los sujetos que lo viven y lo transforman, tal como lo propone Grundy (1998), al entender el currículum como práctica crítica. No obstante, en las diferencias se evidencia una profundización del enfoque. CV1 resalta la importancia de integrar la subjetividad del estudiante como agente crítico, reconociendo la necesidad de una mediación entre lo individual y lo colectivo, que permita evaluar críticamente el contexto y los saberes presentes en él. Esta mirada incorpora no solo los saberes académicos, sino también aquellos provenientes de las relaciones con la naturaleza y la comunidad, promoviendo una pedagogía anclada en el reconocimiento mutuo y el pensamiento situado. Por su parte, CV2 avanza hacia una propuesta más radical, que pone en el centro enfoques críticos y emancipadores. En esta visión, el currículum debe desafiar las lógicas reproductoras del sistema educativo tradicional, respondiendo activamente a las demandas sociales, políticas y ecológicas del presente. Esta posición se vincula con las propuestas de Freire (1970) sobre la educación liberadora y con Fraser (1995) en su planteamiento de una justicia tridimensional que articula redistribución, reconocimiento y representación. Así, CV2 propone un currículum ético y transformador que no solo forme arquitectos técnicamente competentes, sino también sujetos políticos comprometidos con la transformación de sus contextos.

Selección del Conocimiento Educativo. Ambos actores coinciden en la necesidad de priorizar saberes que emerjan del territorio y que den cuenta de las realidades sociales, culturales y ecológicas de las comunidades. Esta coincidencia refuerza la crítica a la hegemonía de un conocimiento técnico descontextualizado, y valida la incorporación de saberes subalternos como parte del proceso formativo. Sin embargo, las diferencias muestran matices importantes: mientras CV1 enfatiza la transformación interna del sujeto a través de la crítica a las estructuras formativas tradicionales y una profunda deconstrucción del ego profesional, CV2 expande la crítica hacia el plano socioambiental. Esta vecina, introduce con fuerza la necesidad de incorporar criterios ecológicos en la selección del conocimiento, haciendo hincapié en la sostenibilidad, la biodiversidad y la protección del entorno natural como dimensiones claves de la arquitectura situada. Esta postura refuerza una ética del cuidado del territorio.

Cuerpo y Corporeidad / Eje de Emocionalidad. Ambos actores (CV1 y CV2) reconocen que la experiencia corporal y la dimensión emocional son fundamentales en los procesos formativos. Coinciden en que el aprendizaje no puede escindirse de la vivencia encarnada del territorio, ya que el cuerpo actúa como mediador entre el sujeto y el contexto, generando significados desde la interacción con lo sensible y lo vivido. Respecto de las diferencias CV1 pone énfasis en la relación cuerpo-contexto como vía de transformación personal. Su perspectiva se alinea con la cognición encarnada propuesta por (Varela et al., 1997), donde el conocimiento se genera en la interacción directa del cuerpo con su entorno. Aquí, la experiencia sensorial, la percepción y la afectividad son dimensiones claves para la formación arquitectónica situada. Por su parte, CV2 valora la conexión emocional y el compromiso afectivo con la comunidad, destacando esta relación, el vínculo ético que se construye entre la universidad y el territorio. Aunque en su discurso la dimensión corporal es menos explícita, su enfoque se relaciona con lo que Merleau-Ponty (1945) describe como la corporeidad perceptiva, donde la relación con el otro y el entorno está mediada por la sensibilidad y la empatía. Además, se expresa una concepción política de la emocionalidad como fuerza transformadora, en consonancia con Honneth (1997) y Freire (1970), quienes destacan el reconocimiento y la afectividad como condiciones necesarias para la emancipación educativa.

Tabla 24*Triangulación de Semejanzas y Diferencias de significados entre Docentes y Estudiantes*

Categoría	Semejanzas	Diferencias
Educación	-(AD1, AD3, AD5): La educación debe ser un proceso dialógico, transformador y situado en la realidad social del barrio. - (BEG1, BEG2): La formación debe vincularse con la comunidad y fomentar el aprendizaje colaborativo.	(AD2, AD4, AD6): La planificación educativa debe integrar estrategias formales para conectar teoría y práctica. (BEG1, BEG2): La educación en el TB debe ser flexible, permitiendo adaptaciones espontáneas a las necesidades del territorio.
Construcción de Persona	(AD3, AD5): La formación debe desarrollar sujetos críticos con capacidad de transformación social. (BEG1, BEG2): La experiencia en el barrio fortalece la identidad profesional y el compromiso social.	(AD1, AD4): La autonomía profesional se construye desde el rigor disciplinar y la experiencia guiada. (BEG1, BEG2): La inmersión comunitaria es el principal motor para la construcción del “yo” profesional.
Tipo de Sociedad	(AD2, AD6): La arquitectura debe responder a una sociedad participativa e inclusiva. (BEG1, BEG2): La transformación del barrio es un proceso colectivo que fortalece el sentido de comunidad.	(AD3, AD5): La arquitectura debe tener un impacto planificado y duradero en la sociedad. (BEG1, BEG2): La interacción directa con la comunidad es el criterio central para evaluar el impacto del aprendizaje.
Perspectiva y Enfoque Curricular	(AD4, AD6): Se requiere un currículo flexible y situado, que responda a los contextos locales. (BEG1, BEG2): La educación debe basarse en experiencias reales y procesos participativos.	(AD1, AD5): La articulación entre teoría y práctica debe ser estructurada y progresiva. (BEG1, BEG2): Se debe priorizar la experimentación y la exploración de metodologías no convencionales.

Categoría	Semejanzas	Diferencias
Selección del Conocimiento Educativo	-(AD2, AD4, AD6): La inclusión de conocimientos situados y saberes emergentes es clave en la formación arquitectónica. (BEG1, BEG2), opinan que la comunidad debe ser una fuente legítima de conocimiento en el proceso educativo.	-(AD1, AD3, AD5): Es necesario articular los conocimientos disciplinares con los saberes locales para evitar una formación fragmentada. -(BEG1, BEG2): La formación se debe construir en la práctica directa y la interacción constante con la comunidad.
Reconocimiento de los saberes locales y Comunitarios.	- (AD1, AD3, AD5) y (BEG1, BEG2) contemplan semejanza respecto que el conocimiento se construye a partir de la práctica directa, en interacción constante con la comunidad. Este énfasis vivencial y situado evidencia una búsqueda de formación crítica encarnada en el territorio.	- (BGE1, BGE2): la educación es una aproximación situada y vivencial.
Co-construcción de saber	-(AD1, AD3, AD5): La formación se construye con sentido ético y social. Expresan integración de las dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas, vincula teoría y la praxis.(BGE1, BGE2) expresan una aproximación más situada y vivencial. Enfatizan la flexibilidad formativa y su adaptación a las necesidades reales del territorio	- (AD1, AD3, AD5): Comprenden una educación de formar sujetos críticos mediante un proceso sistemático de concientización y reflexión.

Nota. Las abreviaturas AD1 a AD6 corresponden a Docentes de Arquitectura y BEG1 - BEG2 pertenecen a Estudiantes. Esta tabla triangula semejanzas y diferencias en los significados entre los actores.

Triangulación de las Similitudes o Diferencias de Significados entre AD y BEG

Concepto Educación. Los hallazgos revelan que tanto estudiantes como docentes coinciden en concebir la educación como un proceso transformador, dialógico y situado, anclado en las vivencias concretas del barrio como espacio pedagógico. Esta perspectiva reconoce la relevancia de la participación comunitaria y la co-construcción de saberes como fundamentos de una formación con sentido ético y social. Los hallazgos ofrecen matices relevantes. Los docentes (AD1, AD3, AD5) articulan su comprensión de la educación desde una propuesta más estructurada, en la que se integran dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas a través de una planificación formativa que vincula teoría y praxis. Esta visión responde a la necesidad de formar sujetos críticos mediante un proceso sistemático de concientización y reflexión formativa, en sintonía con las ideas de Freire (1970) la educación como práctica de la libertad. Por su parte, los estudiantes (BGE1, BGE2) expresan una aproximación más situada y vivencial. Enfatizan la flexibilidad formativa y su adaptación a las necesidades reales del territorio. Desde su experiencia, la educación cobra sentido en la acción directa, en la praxis cotidiana con los vecinos, donde la transformación no es abstracta, sino visible y compartida. Esta postura se alinea con una racionalidad práctica y emancipadora que encuentra en el territorio un espacio de interlocución ética, afectiva y cultural, en consonancia con la noción de "educación situada" (Varela et al., 1997; Maturana & Varela, 1984). En conjunto, estas opiniones expresan un diálogo fértil entre el currículum institucional y las dinámicas emergentes de la experiencia formativa en el barrio, revelan los límites y potencialidades de una educación arquitectónica comprometida con la transformación social y territorial.

Construcción de la Persona. Docentes y estudiantes coinciden en que la formación de la identidad profesional del arquitecto debe surgir de la interacción con el entorno y la comunidad. Ambos grupos valoran la necesidad de construir sujetos críticos y socialmente comprometidos. Las diferencias se expresan en los énfasis. Los docentes (AD3, AD5) destacan la episteme situada, donde la transformación del "yo" ocurre mediante la reflexión dialógica, la experiencia corporal y el reconocimiento mutuo (Honneth, 1995; Merleau-Ponty, 1945/1993). Para ellos, el cuerpo y la conciencia crítica son claves en la formación ética del estudiante. En cambio, los estudiantes (BE1, BE2) priorizan la inmersión comunitaria como motor de identidad profesional, resaltando la

participación directa en el territorio como experiencia formativa emancipadora (Freire, 1970; Giroux, 2004). Para ellos, el compromiso con la justicia social se forja en el hacer colectivo y situado. Ambas perspectivas coinciden en comprender la formación como un proceso de transformación personal y colectiva, en diálogo con el contexto.

Tipo de Sociedad: los hallazgos de esta investigación permiten comprender cómo docentes y estudiantes de arquitectura coinciden en concebir la sociedad como un espacio que debe avanzar hacia formas más inclusivas, participativas y orientadas a la justicia social. Esta visión compartida posiciona la formación arquitectónica no solo como una práctica técnica, sino como una intervención pedagógica con profundo compromiso ético y político. Tal concepción está en sintonía con los planteamientos de Nancy Fraser (1995), quien sostiene que la justicia social debe articular redistribución, reconocimiento y participación. Sin embargo, las diferencias observadas revelan matices significativos: mientras los docentes (AD2, AD6) proponen una transformación social planificada, anclada en procesos de largo plazo que integren espacio y vida cotidiana, los estudiantes (BGE1, BGE2) otorgan mayor relevancia a la acción directa y a la validación social inmediata de sus proyectos en el barrio. Esta postura estudiantil se alinea con el pensamiento de Paulo Freire (1970), quien plantea que la praxis transformadora se construye desde la vivencia concreta del oprimido y mediante su participación activa en la transformación de su realidad.

Perspectiva Curricular. Se constata que ambos grupos comparten la idea de un currículum como proceso dinámico, situado y articulador de teoría y práctica. Existe un consenso en que el currículum no debe ser una estructura rígida, sino una construcción social contextualizada, tal como lo han planteado autores como Grundy (1998) y Kemmis (1993), quienes entienden el currículum como una práctica social que debe ser abierta, dialógica y crítica. No obstante, las diferencias revelan tensiones sobre cómo operacionalizar dicha perspectiva: los docentes (AD4, AD6) valoran la existencia de una planificación estructurada que permita evaluar críticamente el proceso formativo, articulando lo individual y lo colectivo. En complemento, los estudiantes (BGE1, BGE2) demandan un currículum más abierto y flexible, que posibilite metodologías experimentales, diálogo con el territorio y la integración de saberes no hegemónicos. Esta demanda se conecta con las críticas de Boaventura de Sousa Santos (2009), quien aboga por una

epistemología del sur, es decir, un reconocimiento de los saberes locales y comunitarios como fundamentales para una formación que comprende la realidad situada.

Selección del Conocimiento Educativo. Ambos grupos reconocen la necesidad de integrar saberes situados y promover contenidos que respondan a los desafíos del entorno. Rechazan, de manera transversal, la lógica de la educación bancaria (Freire, 1970) y postulan que la comunidad es una fuente legítima y vital de conocimiento. Las diferencias se expresan en los énfasis: los docentes (AD2, AD4, AD6) se orientan hacia una transformación de las estructuras formativas tradicionales, intentando articular el conocimiento disciplinar con saberes emergentes desde una mirada integral. En tanto, los estudiantes (BE1, BE2) sostienen que el conocimiento se construye a partir de la práctica directa, en interacción constante con la comunidad. Este énfasis vivencial y situado evidencia una búsqueda de formación crítica encarnada en el territorio, promoviendo procesos de justicia social y espacial, lo cual se articula con el concepto de conocimiento subalterno y diálogo de saberes.

Tabla 25*Triangulación de las similitudes o diferencias de significados entre Docentes y Vecinos*

Categoría	Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Concepto de Educación		-Educación como proceso transformador y dialógico.	AD: Educación planificada con integración teórico-práctico.
		-Participación comunitaria y aprendizaje situado.	CV: Ruptura con el modelo tradicional, con énfasis en necesidades locales.
Construcción de la Persona		-Formación de sujetos críticos mediante la interacción social.	AD: "Episteme situada" y transformación del "yo" mediante procesos dialógicos.
		-Desarrollo basado en el reconocimiento mutuo.	CV: Construcción de identidad mediante participación y empoderamiento.
Tipo de Sociedad		-Sociedad inclusiva, participativa y orientada a la justicia social.	AD: Transformación planificada con enfoque en la interdependencia espacio-vida cotidiana. Vecinos: Cambio social inmediato mediante participación activa.
Perspectiva y Enfoque Curricular		-Currículum dinámico y contextualizado que integra teoría y práctica.	AD: Estructura planificada con mediación entre lo individual y lo colectivo. Vecinos: Apertura curricular flexible basada en experimentación y necesidades locales.
Selección del Conocimiento Educativo		-Inclusión de saberes locales y conocimientos contextualizados.	AD: Articulación de conocimientos disciplinares con saberes emergentes.
		-Rechazo de la educación bancaria.	CV: Énfasis en sostenibilidad y protección del entorno.
Cuerpo y Corporeidad / Eje de Emocionalidad		-La experiencia sensorial y emocional es clave en la formación.	AD: Integración sistemática del cuerpo en la experiencia formativa. CV: Conexión afectiva y empatía en la interacción con la comunidad.

Nota. Las abreviaturas AD y CV se refieren a docentes de arquitectura y vecinos. Esta tabla triangula semejanzas y diferencias en los significados entre actores, ofreciendo una comprensión matizada de los ámbitos problematizados.

Triangulación de las Similitudes o Diferencias de Significados entre AD y CV

Educación. Los actores conciben la formación por competencias en las esferas de lo personal, social y cultural, como una praxis situada que fomenta la participación comunitaria. Los docentes tienden a estructurar esta praxis a través de una planificación curricular-pedagógica que integra dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas, Freire (1970) y la acción comunicativa de Habermas (1984). En contraste, los vecinos subrayan la ruptura con los modelos tradicionales y priorizan la respuesta inmediata a las necesidades locales, evidenciando una praxis emergente y flexible.

Construcción de la Persona. Se observa un consenso sobre la importancia de formar sujetos críticos y comprometidos con su entorno. Los AD enfatizan la transformación del “yo” mediante procesos dialógicos y la experiencia corporal. Este diálogo no solo potencia el proceso formativo de los estudiantes, sino que redefine la relación entre la universidad (episteme Institucional) y la comunidad (Epitimia situada-corpórea). La educación se vuelve socialmente comprometida en la medida en que los actores reconocen que el conocimiento no es una entidad fija, sino una práctica enactiva en la que las estructuras cognitivas emergen de la interacción situada. Mientras que los CV destacan el empoderamiento y la construcción colectiva de identidad, lo que refleja una orientación hacia la participación y la inclusión sociocultural.

Tipo de Sociedad. Ambos grupos coinciden en la aspiración de construir sociedades inclusivas y participativas. No obstante, mientras que los AD proponen una transformación social planificada institucionalmente basada en la interdependencia entre espacio y la vida cotidiana del contexto, los CV apuestan por la acción directa y la intervención inmediata, lo que enfatiza una visión más dinámica de la transformación social.

Perspectiva Curricular y el Currículo: Tanto AD y CV reconocen la necesidad de un currículo dinámico y contextualizado. Los docentes abogan por una estructura planificada que articule la teoría con la práctica (Grundy, 1988), mientras que los vecinos prefieren un enfoque

flexible y experimental en la relación, orientado a responder a las demandas locales de forma inmediata.

Selección del Conocimiento Educativo. Se destaca la importancia de integrar saberes locales para transformar la educación tradicional. Los AD enfatizan la articulación de conocimientos disciplinares con saberes emergentes, mientras que los vecinos ponen énfasis en la sostenibilidad y la protección del entorno.

En el ámbito de la categoría emergente. Cuerpo y la Corporeidad, ambos actores convergen en que la experiencia sensorial y emocional es crucial para la formación. Los AD integran sistemáticamente la experiencia corporal en su praxis (Teoría-Práctica/Reflexión-acción), mientras que los CV se centran en la conexión afectiva y la empatía con la comunidad. Estas convergencias y divergencias evidencian que la educación no es un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos, sino una construcción enactiva donde la realidad y el aprendizaje emergen de la interacción entre actores con estructuras y experiencias diversas. Desde la perspectiva de Varela, esto refuerza la necesidad de un diálogo interactoral en el que la educación formal e informal no sean dimensiones separadas, sino procesos que se co-determinan en la práctica (la formación académica y la experiencia directa en el entorno—se influyen de manera recíproca y se integran para formar una visión holística del conocimiento). En el contexto del Taller de Barrios (TB), el diálogo interactoral es entre los docentes de arquitectura, los estudiantes y los vecinos del barrio Nonguén, quienes colaboran para diseñar proyectos acordados que respondan a las necesidades de la comunidad.

Estos hallazgos demuestran que AD y CV, comparten una visión transformadora y crítica de la educación y matizan en la forma en que estructuran y aplican sus enfoques. Este cohabitar entre la planificación estructurada y la experiencia vivencial enriquece la perspectiva de significación formativa en competencias genéricas, promoviendo un modelo educativo integrado en las diferencias socialmente comprometido. Docentes como vecinos comparten una visión transformadora de la educación, basada en la interacción social y el aprendizaje situado. Sin embargo, mientras los docentes tienden a estructurar la formación teórica y disciplinar, teoría y barrio, los vecinos privilegian una perspectiva más experiencial y orientada a la acción inmediata

en el territorio. Los hallazgos del análisis entre docentes y vecinos revelan que la construcción del conocimiento no es un proceso de mera acumulación de información externa, sino una correspondencia entre el sujeto y su entorno.

El hecho de que los docentes estructuren el aprendizaje desde marcos disciplinarios-teóricos y los vecinos desde la acción situada muestra que la realidad educativa no es un conjunto de verdades preexistentes, sino que se configura a partir de la interacción y la percepción de los mismos actores. Así, la formación arquitectónica no puede reducirse a una transmisión de conocimientos teóricos, sino que debe entenderse como una práctica enactiva donde la cognición surge de la experiencia vivida, los recorridos por el barrio, el dialogo provocado y la participación activa en la transformación del entorno. En este sentido, el diálogo entre academia y comunidad no solo es un intercambio de información, sino la construcción de un “mundo relevante” que emerge de la interdependencia entre el conocimiento disciplinar y el saber encarnado. La educación, entonces, no es un reflejo de una realidad externa predefinida, sino una práctica perceptualmente guiada donde los significados y competencias surgen en la acción.

Estos matices en las diferencias y convergencias evidencian que la educación no es un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos, sino una construcción enactiva donde la realidad y el aprendizaje emergen de la interacción actores entre estructuras y experiencias diversas. Esto refuerza la necesidad de un diálogo interactoral en el que la educación formal institucional local-comunidad no sean dimensiones separadas, sino procesos que se co-determinan en la práctica.

Tabla 26*Triangulación de Semejanzas y Diferencias de Significados entre (BEG) y (CV)*

Categoría/ Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Educación	-Ambos grupos conciben la educación como un proceso transformador, dialógico y situado en el contexto del barrio, que promueve la participación comunitaria y la construcción compartida del conocimiento.	- (CV1 y CV2): CV1 destaca la educación contextualizada y la integración de dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas, enfatizando la ruptura con el modelo tradicional. CV2 subraya una ruptura más radical, destaca espacios de conexión universidad-comunidad, la formación integral y la responsabilidad profesional y socioambiental. BEG1 enfatiza la educación como praxis situada que transforma la identidad individual a partir de la interacción dialógica. BEG2 pone de relieve la experiencia colaborativa, la interacción comunitaria y la diversidad de perspectivas, dando prioridad a la adaptabilidad inmediata a las necesidades del territorio.
Construcción de la Persona	- Ambos actores valoran la formación de estudiantes críticos y comprometidos, cuyo desarrollo se construye en interacción con el entorno a partir del reconocimiento mutuo.	-CV1 enfatiza la “episteme situada” y la transformación del “yo” mediante procesos dialógicos y experiencia corporal. CV2 destaca el empoderamiento, la participación activa y la superación de prejuicios para la construcción colectiva de identidad. - BEG1 destacan la construcción del “yo” a partir
Tipo de Sociedad	- Ambos grupos coinciden en que la formación de estudiantes debe contribuir a una sociedad inclusiva, participativa y orientada a la justicia social.	de la reflexión crítica y la experiencia vivida. BEG2 enfatizan el mapeo de la memoria colectiva y la educación inclusiva como motores de justicia social. CV1 visualiza la transformación social

Categoría/ Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Perspectiva y Enfoque Curricular/ Concepto de Currículum	Ambos grupos ven el currículum como un proceso dinámico, contextualizado y en constante transformación, que debe articular teoría y práctica en función de las necesidades reales de la comunidad	como un proceso planificado, basado en la interdependencia entre espacio y vida cotidiana. CV2 integra una crítica al individualismo capitalista y enfatiza la responsabilidad socioambiental y la reconstrucción de la relación ser humano-naturaleza. BEG1 destacan la convivencia armónica y la transformación a partir de la interacción directa con el territorio. BEG2 subrayan la importancia del contexto y la integración del conocimiento local para contrarrestar la desconexión entre teoría y práctica
		- Estudiantes: BEG1 destacan la convivencia armónica y la transformación a partir de la interacción directa con el territorio. BEG2 subrayan la importancia del contexto y la integración del conocimiento local para contrarrestar la desconexión entre teoría y práctica BEG1 perciben el currículum como una construcción social que debe reflejar la transformación del “yo” y la ruptura con la educación tradicional. BEG2 enfatiza la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la experimentación, favoreciendo la co-construcción del conocimiento. CV1 aboga por un currículum estructurado y participativo, integrando la subjetividad y mediando entre lo individual y lo colectivo. CV2 defiende una apertura curricular crítica y emancipadora, orientada a responder directamente a las demandas locales y socioambientales.

Categoría/ Subcategoría	Semejanzas	Diferencias
Selección del Conocimiento Educativo	Ambos grupos consideran esencial la integración de saberes locales y la selección de contenidos que respondan a los desafíos del entorno, rechazando la educación bancaria.	CV1 enfatiza la interrelación sistemática entre cuerpo y contexto, integrando la experiencia sensorial de forma meticulosa en la praxis educativa. CV2 destaca la conexión afectiva y la empatía en la interacción con la comunidad, pero con menor énfasis en la dimensión corporal explícita.
Cuerpo y Corporeidad / Eje de Emocionalidad	-Ambos grupos valoran la experiencia corporea y la dimensión emocional como fundamentales en el proceso de formación.	BEG1 ponen énfasis en la vivencia corporal y la construcción de identidad a partir de la experiencia cotidiana en el contexto. BEG2 se centra en la participación afectiva y la conexión emocional con la comunidad.

Nota. Las abreviaturas BEG y CV se refieren a estudiantes y vecinos de la comunidad. Esta tabla triangula semejanzas y diferencias en los significados entre estudiantes, ofreciendo una comprensión matizada de los ámbitos problematizados.

Triangulación de las Similitudes y Diferencias de Significados entre BEG y CV.

Concepto de Educación. Tanto vecinos como estudiantes de arquitectura coinciden en que la formación debe ser un proceso situacional y transformador, aunque los vecinos (CV1 y CV2) matizan su enfoque entre una planificación estructurada y una ruptura con modelos teóricos tradicionales, mientras que los estudiantes destacan la flexibilidad y la vivencia directa en la comunidad. Esta dualidad se sustenta en la propuesta liberadora de Freire (1970) y la acción comunicativa de Habermas (1984).

Construcción de la Persona. Existe consenso en la importancia de formar sujetos críticos que se desarrollen a partir del reconocimiento mutuo. Los CV, enfatizan la “episteme situada”, la

experiencia corporal (Merleau-Ponty, 1945) y los BEG se orientan hacia el empoderamiento y la construcción colectiva de identidad a través de la inmersión comunitaria.

Tipo de Sociedad. ambos grupos visualizan una sociedad inclusiva y participativa (Género, instituciones y comunidad), aunque los vecinos abogan por transformaciones planificadas y estructuradas, y los estudiantes priorizan la acción directa y la validación inmediata de sus prácticas en el entorno, reflejando una tensión entre la planificación a largo plazo y la respuesta inmediata a las realidades sociales.

Perspectiva Curricular. Los CV acentúan la integración de saberes (Grundy, 1998), mientras que los estudiantes demandan un currículum más flexible y experimental que facilite la co-construcción del conocimiento.

Selección del Conocimiento Educativo. Ambos grupos enfatizan la relevancia de integrar saberes locales y transformar las estructuras tradicionales de formación (Freire, 1970). Las diferencias se centran en que los vecinos destacan la articulación de conocimientos disciplinares con saberes emergentes y un enfoque en la sostenibilidad, mientras que los estudiantes valoran la experiencia práctica y la interacción constante con la comunidad.

Cuerpo y Corporeidad /Eje de Emocionalidad. Ambos grupos reconocen que el cuerpo y la emocionalidad son esenciales en la formación arquitectónica, pues permiten una comprensión situada del aprendizaje. Sin embargo, BEG1 enfatiza la experiencia corporal como base para construir identidad profesional desde la vivencia cotidiana, mientras que BEG2 resalta la dimensión afectiva como vínculo con la comunidad, privilegiando la empatía y el compromiso territorial. Estas diferencias reflejan dos formas complementarias de integrar lo sensible en el proceso formativo: una desde la interioridad del sujeto y otra desde la relación con el otro.

Tabla 27

Hallazgos Epistemológicos a partir de Categorías Deductivas de los Actores Participantes

Actores/ Participantes TB.	C. de Educación	Tipo de Construcción de persona	Tipo de Sociedad	Persp. y Enfoque Curricular	Concepto de Curriculum	Sel. de conocimiento Educativo
Docentes AD1 Docentes AD2 Docentes AD3 Docentes AD4 Docentes AD5 Docentes AD6	-Formación transformadora en lo personal y social, enfatizando una relación dialógica entre docentes, estudiantes y comunidad. -Promueve una formación holística con un enfoque inclusivo y equitativo.	-Se prioriza una formación integral centrada en el compromiso social, destacando la interacción dialógica y el reconocimiento de identidades locales, fomentando una formación crítica, autónoma y reflexiva.	-Respeto a la diversidad cultural, social y generacional. -Fomento a la reflexión, la participación activa y la colaboración entre todos los sectores, reconociendo y valorando las diferencias para construir comunidades más justas, felices y cohesionadas.	-Se aboga por la flexibilidad curricular y la adaptación al contexto, subrayando la relación entre teoría y práctica, -Promover la innovación educativa frente a métodos tradicionales.	-El curriculum debe construirse en función de las necesidades y aspiraciones sociales, integrando saberes locales y emergentes.	-Se busca un conocimiento situado y contextualizado, equilibrando saberes teóricos con conocimientos comunitarios emergentes, utilizando la educación como herramienta de transformación social.
Estudiantes BE.G1 Estudiantes BE.G2	-Formación como praxis transformadora y situada. -Formación contextual que integra experiencias y diálogo. comunitario. - Ruptura con la Formación tradicional.	-Formación experiencial vinculada a problemáticas reales. -Desarrollo del estudiante como agente social y epistémico situado. -Tensión en la episteme institucional como saber único.	-Reconocimiento y valorización de la diversidad subjetiva y colectiva. -Promoción de una sociedad dialógica y crítica orientada a la justicia social.	-Currículum situado y transformador que articula teoría y práctica. -Enfoque en la selección crítica del conocimiento para responder a las necesidades del entorno.	-Mediación entre lo individual y lo colectivo: docentes, estudiantes y comunidad, en la construcción del conocimiento. -Inclusión de dimensiones éticas y sociales en la formación arquitectónica.	
Vecino CV1 Vecina CV2	-La educación es vista como un proceso transformador, dialógico y situado, promoviendo la participación comunitaria.	-El sujeto se construye en interacción con su entorno, valorando la alteridad y la experiencia contextual.	-Se promueve la construcción de sociedades inclusivas, críticas y participativas. - Integrar diversas culturas y perspectivas en la sociedad.	-La formación debe ser contextual, viva y construida de manera participativa, articulando teoría y praxis. -El enfoque curricular debe responder a las necesidades sociales actuales.		-Selección de saberes que sean pertinentes y emergentes que respondan a los desafíos del entorno local.

Nota. La tabla sintetiza las percepciones finales de los actores sobre la formación en el TB, destacando convergencias y diferencias en torno a la problemática estructural.

Hallazgos de los Sentidos Epistemológicos de los Actores en la Formación Arquitectónica Territorializada

Los hallazgos epistemológicos de conceptos teóricos reflejan una relación de interdependencia y co-determinación entre los actores (ABC) respecto de la formación de competencias genéricas en arquitectura. Esta síntesis da cuenta de cómo los diferentes actores intervinientes en el Taller de Barrios construyen, reconfiguran y proyectan sentidos transformadores respecto de la educación arquitectónica, atravesados por sus experiencias, posiciones y roles. El análisis revela una matriz compartida que orienta la formación hacia un modelo educativo situado, dialógico y comprometido con el entorno social y cultural. Desde la educación, se evidencia una comprensión que trasciende lo técnico-instrumental. Docentes, estudiantes y vecinos coinciden en concebirla como una praxis crítica, situada y comunitaria. Esta visión reconoce el potencial emancipador de la experiencia educativa cuando se sustenta en la vivencia del territorio, la participación colectiva y el reconocimiento mutuo (AD2, BE. G2, CV2).

Respecto del tipo de construcción de persona, se prioriza una noción relacional del sujeto, entendido como agente transformador. La formación deja de ser un proceso centrado exclusivamente en el individuo para entenderse como una co-construcción entre el sujeto y su contexto, lo que se manifiesta en la idea del “estudiante como sujeto social y epistémico situado” (BE. G1), así como en la noción de una persona crítica, autónoma y reflexiva (AD5). En relación con el tipo de sociedad, emerge una fuerte vocación por construir comunidades más justas, diversas e inclusivas. Los discursos promueven una ciudadanía activa que valore la alteridad y la cooperación intergeneracional, así como una crítica profunda a los modelos sociales dominantes. Esto es particularmente visible en la crítica a las formas de exclusión y en la propuesta de una sociedad dialógica orientada a la justicia social (BE. G2, CV1). La perspectiva y enfoque curricular también experimenta una resignificación importante, se propone una ruptura con el currículo tradicional para avanzar hacia enfoques flexibles, adaptativos y conectados con el territorio. Se aboga por una integración entre teoría y praxis, así como una valoración de metodologías pedagógicas críticas y participativas (AD4, BE. G2)

Finalmente, el concepto de currículum y la selección del conocimiento educativo se entienden como procesos sociales situados, en los cuales las comunidades educativas participan activamente. La noción de saber deja de ser un contenido prefijado para convertirse en un constructo colectivo que articula saberes locales, emergentes y pertinentes. La formación arquitectónica se transforma en una herramienta de intervención ética, estética y social (AD6, CV2).

Tabla 28*Hallazgos Epistemológicos a partir de Categorías Emergentes de los Actores Participantes*

Actor	Corporeidad y Emocionalidad	Colaboración y Diálogo / Co-creación	Innovación y Praxis Transformadora	Reconocimiento y Empatía	Colaboración tripartita dialógica	La observación como método formativo dialógico
Docentes (AD1-AD6)	Experiencia corporal y emocional como medios para la construcción de significados y la transformación en la formación.	Proceso dialógico-colaborativo: universidad, estudiantes y la comunidad se influyen y co-determinan mutuamente.	Impulsar la transformación social a través de la integración de teoría y práctica. Ruptura con estructuras rígidas. Se subraya el compromiso social y la sensibilidad hacia el territorio como elementos claves en la innovación formativa.	Reconocimiento al valor del saber comunitario. Se enfocan como herramienta para superar desigualdades, vinculando la empatía y principio ético y social que genera felicidad y cohesión social.	Resaltan la colaboración entre la academia, la comunidad y el estado para la co-creación del conocimiento. Énfasis en el rol de las instituciones públicas como facilitadoras de procesos participativos.	Destacan que la observación y la escucha activa en el territorio, esenciales para la construcción del conocimiento arquitectónico. Se subraya el desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar y cuestionar la realidad.
Estudiantes (BEG1-BEG2)	Énfasis en la experiencia corporal, clave en la transformación educativa. Sensibilización a las desigualdades urbanas a través de la interacción con el entorno cotidiano.	Valoran el diálogo con la comunidad y la co-creación de soluciones arquitectónicas. Se enfatiza la interacción con el barrio.	Se enfatiza la necesidad de replantear la formación arquitectónica desde la experiencia directa en el territorio. Otorgan valor a la participación, articulando teoría y praxis para desafiar modelos tradicionales.	Se enfatiza en la transformación personal-profesional a través del reconocimiento mutuo, vinculando la participación social y la transformación colectiva.	Se destaca el trabajo tripartito entre, universidad, comunidad y organismos gubernamentales para la apropiación del conocimiento y la acción colectiva. Valoran el impacto del diálogo en la redefinición del rol del arquitecto.	Se enfatiza la observación de la vida cotidiana en el barrio, permite entender mejor las dinámicas espaciales y sociales. Valoran la mirada crítica sobre la realidad urbana.
Vecinos (CV1-CV2)	Se destaca la fenomenología del cuerpo como herramienta para la empatía y la interacción social. Se valora la sensibilidad hacia el entorno para un diseño arquitectónico ético y adaptativo.	Se subraya la importancia de una relación universidad-comunidad basada en el respeto y la reciprocidad, enfatizando el rol de los vecinos como actores en la construcción del conocimiento.	Se enfatiza la necesidad de incorporar el saber local en los proyectos urbanos para responder a necesidades reales del territorio. El diseño debe estar en función de quienes habitan el barrio.	Construcción de vínculos sólidos entre la universidad y la comunidad a partir del reconocimiento mutuo de los sentidos de los vecinos y aspectos teóricos de la formación.	Co-creación entre vecinos, estudiantes y docentes son claves para que los proyectos respondan a necesidades reales. Énfasis en la relevancia de una planificación conjunta en el diseño urbano.	Destacan la importancia de observar el barrio con una mirada integral para entender sus dinámicas y mejorar la planificación arquitectónica.

Nota. La tabla sintetiza las percepciones finales de los actores sobre la formación en el TB, destacando convergencias y divergencias en torno a la problemática estructural.

Hallazgos de los Sentidos Epistemológicos Emergentes de los Actores en la Formación Arquitectónica

Los hallazgos de los sentidos epistemológicos de categorías emergentes reflejan una relación de interdependencia y co-determinación entre los actores (A, B y C) respecto de la formación de competencias genéricas en arquitectura. La formación arquitectónica se configura como un proceso situado, relacional y dialógico, donde la corporeidad y la emocionalidad trascienden la experiencia individual para convertirse en medios de construcción colectiva del conocimiento. La interacción con el territorio y los actores sociales genera significados compartidos que transforman la práctica educativa, alineándose con una perspectiva fenomenológica y crítica del aprendizaje. La educación, lejos de ser una transmisión unidireccional

de saberes, se constituye como una co-creación donde docentes, estudiantes y comunidad desafían la lógica vertical y promueven una praxis liberadora (Freire, 1970). Esta construcción compartida del conocimiento exige superar modelos arquitectónicos tradicionales mediante una dialéctica entre innovación y teoría crítica, donde el compromiso social y la sensibilidad territorial emergen como ejes de transformación. El reconocimiento y la empatía operan como principios fundamentales para la cohesión social y la justicia educativa, al tiempo que desafían desigualdades estructurales al dar voz a actores históricamente marginados.

Los hallazgos de este estudio revelan que la cooperación tripartita entre universidad, comunidad e instancias gubernamentales (Municipalidad-MINVU, entre otros) resignifica el rol del arquitecto y de las instituciones públicas, integrando el diálogo crítico en los procesos de toma de decisiones y consolidando la participación como un derecho transformador. Finalmente, la observación activa y la escucha del territorio se erigen como metodologías formativas esenciales, permitiendo a estudiantes y profesionales desarrollar una comprensión crítica de la realidad urbana y social, reivindicando la arquitectura como un ejercicio ético y situado.

Tabla 29*Hallazgos Interpretativos desde las Categorías Matriciales de la Estructura Problematicadora*

Categoría Matricial	Hallazgos Predominantes
Mundo de la Vida: El ser y el mundo vivido.	- Se destaca la integración de la experiencia vivida, la corporalidad y la emocionalidad como ejes que permiten la construcción de significados a partir del encuentro con la realidad del territorio en un estar cotidiano. La formación se fundamenta en la vivencia situacional y en el diálogo que conecta lo personal con lo social, superando la visión reduccionista de lo técnico.
Modelo de Acción Social: Comportamiento humano en relación con otros.	- Predomina la acción comunicativa y la negociación dialógica, mediante la cual se co-construyen soluciones y se generan consensos colectivos entre actores (universidad; estudiantes y docentes, comunidad y otras instancias gubernamentales como privadas). La interacción social se configura como un proceso dinámico y colaborativo, donde la co-creación de conocimientos transforma la práctica formativa.
Racionalidad: Capacidad humana de razonar y tomar decisiones.	- La racionalidad práctica–moral y comunicativa se impone en el proceso formativo, fundamentando las decisiones en el diálogo, el consenso y los valores éticos compartidos. Se evidencia un desplazamiento del énfasis desde enfoques puramente instrumentales hacia una praxis crítica que integra lo subjetivo y lo social en la toma de decisiones.

Nota. La tabla sintetiza hallazgos interpretativos organizados a partir de las categorías matriciales de la estructura problematizadora.

**Hallazgos de las Categorías Matriciales en su Expresión Deductivas e Inductivas:
Elementos Convergentes en los Significados de la Formación.**

El Taller de Barrios de la carrera de Arquitectura de la UBB, la formación de estudiantes de arquitectura en el Taller de Barrios se configura como un proceso profundamente situado y transformador, en el que la experiencia vivida del territorio (Mundo de la Vida) emerge como fundamento para el desarrollo de saberes significativos. La corporalidad y la emocionalidad no son dimensiones accesorias, sino constitutivas del aprendizaje, permitiendo superar la lógica tecnocrática tradicional mediante un encuentro dialógico con la realidad local. En el plano del Modelo de Acción Social, los hallazgos revelan un tránsito desde prácticas académicas verticales hacia dinámicas horizontales basadas en la interacción, la co-construcción de sentido y la mediación entre actores. Este desplazamiento tensiona el rol tradicional de la universidad y da lugar a una praxis formativa enraizada en el diálogo interinstitucional y comunitario, donde las soluciones emergen de procesos colectivos y no de prescripciones unilaterales. Finalmente, en el ámbito de la Racionalidad, se evidencia una resignificación del juicio técnico hacia una racionalidad ética y comunicativa. Las decisiones formativas se sustentan en consensos y valores compartidos, reconociendo la pluralidad de voces y saberes. Así, la praxis educativa se redefine como espacio de deliberación crítica, orientado a la justicia social y la transformación cultural, en constante tensión entre lo individual y lo colectivo, lo local y lo proyectual.

Tabla 30

Hallazgos Co-convergentes entre Categorías Matriciales y Formación de Competencias en Arquitectura en las Dimensiones Personal, Social y Cultural.

Competencias	Mundo de la Vida	Modelo de Acción Social	Racionalidad
Competencia Personal: Subjetividad Crítica y Reflexión Ética	- Integración de la experiencia vivida, la corporeidad y la emocionalidad, refuerza la vivencia cotidiana en el barrio. - Predomina la dimensión subjetiva (emocional y corporal), superando la mera transmisión técnica.	- Acción teleológica (fines individuales) se mantiene de forma residual, se potencia la acción comunicativa y el diálogo entre actores. -Conciencia sobre el rol ético del futuro arquitecto.	- La racionalidad práctica–expresiva y la racionalidad práctica–moral sustentan la reflexión ética y la transformación del sujeto. - La racionalidad con arreglo a fines se presenta de manera tenue.
Competencia Social: Interacción Multiactoral y Co-construcción del Conocimiento	- La experiencia vivida se entrelazan en el barrio fomentando la construcción de significados colectivos. - Se supera la visión reduccionista del espacio urbano al considerar la participación activa de la comunidad.	- Predomina la acción comunicativa y la negociación dialógica, generando consensos y soluciones colectivas. - Se identifican rasgos normativos y teleológicos de forma residual, pero se subordinan a la búsqueda de acuerdos compartidos.	- La racionalidad práctica–moral orienta las decisiones hacia la justicia social y el reconocimiento mutuo. - La racionalidad comunicativa legitima la interacción multiactoral, promoviendo la equidad y la cohesión social.

Competencias	Mundo de la Vida	Modelo de Acción Social	Racionalidad
Competencia Cultural: Saberes Locales y Justicia social y Espacial	- Se valora la experiencia contextual y vivencial para integrar saberes locales y emergentes. - El barrio se concibe como un espacio culturalmente diverso que enriquece la formación.	- La acción comunicativa se orienta a la equidad cultural y la justicia social y espacial. - Se observa la colaboración tripartita (universidad, comunidad, organismos externos) para resignificar la práctica arquitectónica	- La racionalidad comunicativa y práctica–moral promueven la construcción de una identidad cultural plural, trascendiendo a la mera eficacia técnica. - Los elementos instrumentales aparecen de manera tenue.

Nota. La tabla sintetiza la relación entre categorías matriciales y competencias genéricas en arquitectura, considerando las dimensiones personal, social y cultural de la formación.

Hallazgos entre Categorías Matriciales y Formación de Competencias en Arquitectura en las Dimensiones Personal, Social y Cultural

Mundo de la Vida. Refuerza la experiencia vivida y la corporalidad como núcleos de la formación, articulando la dimensión personal (subjetividad crítica) con la dimensión cultural (saberes locales) y la dimensión social (construcción colectiva de significados).

Modelos de Acción Social. Predomina la acción comunicativa, que posibilita la co-construcción de conocimientos y la negociación dialógica, mientras que los modelos teleológicos y normativos aparecen de forma tenue, evidenciando una tendencia a la participación activa y el reconocimiento mutuo.

Racionalidad. Se manifiesta principalmente a través de la racionalidad práctica–moral y comunicativa, orientadas a la ética y la colaboración. La orientación instrumental (racionalidad con

arreglo a fines) conserva un rol secundario, reflejando la prioridad de los valores sociales y culturales.

Esta triangulación de los hallazgos confirma que el TB se consolida como una experiencia formativa que transita hacia una educación crítica, dialógica y situada, donde la corporeidad, la co-construcción de soluciones proyectuales y la justicia espacial adquieren relevancia central. Las dimensiones personal, social y cultural se fortalecen mediante la acción comunicativa y la racionalidad práctica-moral, mientras que la perspectiva instrumental se observa de manera residual. De este modo, la formación de arquitectos en el Taller de Barrios se orienta a una praxis transformadora que responde a las necesidades reales del territorio y promueve la participación activa de todos los actores involucrados.

Hallazgos entre Categorías Matriciales, Categorías Deductivas e Inductivas en la Formación de Competencias en Arquitectura en las Dimensiones Personal, Social y Cultural

De los hallazgos integrados en las dimensiones personal, social y cultural, triangulados entre las categorías matriciales (Mundo de la Vida, Modelo de Acción Social y Racionalidad), y articulados con las categorías deductivas e inductivas que emergieron desde los actores sociales (docentes, estudiantes y vecinos). Este análisis busca articular el tránsito desde lo particular (la experiencia situada de los actores) hacia una comprensión compleja y estructural del proceso formativo en arquitectura:

Competencia Personal. Subjetividad Crítica y Reflexión Ética

Desde la vivencia territorial, los estudiantes se constituyen en territorios sensibles, capaces de generar una comprensión ética y reflexiva del habitar. La experiencia cotidiana, en diálogo con el otro, transforma la percepción del proceso formativo de estudiantes de primer a cuarto año que se desarrolla en la experiencia de aprendizaje en el llamado Taller de Barrios, desplazando lo técnico hacia una vivencia educativa encarnada (Mundo de la Vida). Esta comprensión crítica se

profundiza con la participación activa y el reconocimiento entre los actores, donde se refuerza la conciencia ética del rol profesional (Modelo de Acción Social). El juicio formativo no se basa en estándares externos, sino en una racionalidad práctica–moral y expresiva, que orienta decisiones formativas desde la ética situada, en coherencia con los desafíos del territorio. Desde la experiencia vivida en el territorio, la comprensión ética se expresa como un vínculo sensible entre los cuerpos, los saberes y las relaciones que los estudiantes establecen con la comunidad. Esta ética no es abstracta ni normativa, sino situada, pues se construye en la interacción concreta con los vecinos y vecinas del barrio Nonguén, con docentes que median el proceso formativo (AD1, AD4, AD6) y con estudiantes que, al exponerse a realidades diversas, desarrollan una sensibilidad crítica hacia las desigualdades y los modos de habitar. La participación comunitaria interpela el juicio profesional, cuestiona el saber disciplinar cerrado y moviliza en los actores una responsabilidad compartida frente a los efectos de la arquitectura. Así, la ética del habitar se configura como conciencia de las consecuencias sociales y culturales del diseño, orientando la formación hacia una práctica comprometida con el bienestar colectivo y la justicia espacial.

Competencia Social: Interacción Multiactoral y Co-construcción del Conocimiento

La participación activa de la comunidad, junto con docentes y estudiantes, rompe la lógica vertical de la formación, abriendo paso a un entramado dialógico que permite construir significados desde la interacción (Modelo de Acción Social). Esta praxis transformadora resignifica el sentido formativo, en tanto emerge desde la vivencia colectiva y no desde una epistemología única. El barrio deja de ser un espacio físico para convertirse en un lugar de producción simbólica y social, permitiendo el reconocimiento del otro como interlocutor válido (Mundo de la Vida). Desde allí, la racionalidad comunicativa y moral legitima los acuerdos compartidos y sitúa el conocimiento en una dimensión colaborativa orientada a la justicia social. En este contexto, el enfoque curricular se desplaza hacia una lógica situada y crítica, donde teoría y praxis se integran para responder a las necesidades del entorno. La perspectiva curricular que emerge es inclusiva y flexible, y reconoce que el saber se construye colectivamente, integrando saberes locales, experiencias sociales y

compromisos éticos como dimensiones centrales del proceso formativo otorgando en (TB) en arquitectura (Institucional-teórico) de la UBB.

Competencia Cultural: Saberes Locales y Justicia Social y Espacial

La incorporación de los saberes locales no se limita a una estrategia pedagógica, sino que representa una mirada formativa crítica estructural al currículo hegemónico. Las voces comunitarias, junto con la mediación docente y la vivencia estudiantil, permiten articular una comprensión plural del territorio, que integra cultura, memoria, identidad y afectos (Mundo de la Vida). La colaboración entre universidad, comunidad y organismos externos manifiesta una práctica intersectorial donde el conocimiento se co-construye desde el respeto a la diversidad cultural y territorial (Modelo de Acción Social). Esta praxis se sostiene desde una racionalidad comunicativa que desafía el paradigma tecnocrático, promoviendo una formación orientada a la equidad, el reconocimiento y la justicia espacial. Estos hallazgos configuran una epistemología compleja de la formación arquitectónica, donde los sentidos de la educación emergen desde la experiencia situada de los actores: estudiantes que vivencian el territorio como espacio formativo, docentes que reconfiguran su rol desde la co-creación, y vecinos que se reconocen como portadores de saberes válidos. este cruce de vivencias subjetivas y relaciones dialógicas entre estudiantes, docentes y comunidad da lugar a un proceso educativo que se reconstruye colectivamente, desde el territorio. Según Habermas, esta transformación se enmarca en una racionalidad práctica–comunicativa, donde el consenso y la comprensión mutua son fundamentales. En TB, las decisiones formativas no se imponen desde arriba, sino que emergen del diálogo horizontal y de la deliberación entre actores, superando la racionalidad instrumental que reduce la formación a habilidades técnicas. Así, el proceso formativo, el aprendizaje se configura como una praxis situada, ética y crítica, profundamente vinculada al habitar.

Conclusión

La presente investigación se sustenta en la premisa de que los significados atribuidos por los diversos actores involucrados en el Taller de Barrios desempeñan un papel central en la resignificación de las competencias genéricas en las dimensiones personal, social y cultural de la formación de arquitectos. Los supuestos teóricos que guían este estudio plantean que: (1) las percepciones individuales y colectivas reconfiguran dichos significados; (2) los discursos de los actores revelan marcos epistemológicos que estructuran la construcción del conocimiento; (3) la interacción de significados subjetivos da lugar a una construcción compleja y plural de saberes; y (4) la formación a través de talleres de barrio enriquece la capacidad de los estudiantes para responder a las dinámicas comunitarias y adaptar sus intervenciones a las necesidades específicas del territorio.

Supuesto 1. Las percepciones individuales y colectivas en el contexto de Taller de Barrios reconfiguran los significados de las competencias en las dimensiones personal, social y cultural dentro de la formación inicial de arquitectos.

Los resultados obtenidos en el contexto del Taller de Barrios revelan que la formación de competencias genéricas en arquitectura no puede desvincularse del entorno social y territorial donde ocurre. Lejos de tratarse solo de una transferencia técnica, la experiencia situada en el barrio permite resignificar las competencias personales, sociales y culturales desde una práctica dialógica y contextualizada. Los testimonios de los actores participantes muestran cómo el aprendizaje en interacción con la comunidad fortalece vínculos, potencia la reflexión ética y transforma el sentido de la formación. En esta línea, la experiencia formativa en territorio se configura como un acto emancipador, Freire (1970), donde el estudiante deja de ser receptor pasivo para convertirse en sujeto activo de transformación. Esta vivencia territorial tensiona y reconfigura los saberes hegemónicos, liberando al futuro arquitecto de una lógica tecnocrática del diseño y abriéndolo a una comprensión ética, situada y colectiva de su rol profesional.

Los estudiantes participan del trabajo con los vecinos, lo que permite una comprensión más profunda de las problemáticas sociales y ambientales del barrio. Este diálogo intersubjetivo fortalece la capacidad de agencia y promueve la construcción de una identidad profesional comprometida con la justicia social (Honneth, 1997). Esto se refleja en el testimonio de una vecina que afirma: “Me parece que es una experiencia relevante para los estudiantes (...), ahora yo he visto que un estudiante nos ha estado acompañando más (...)” (CV2, 2022, p.2), asimismo: un estudiante agrega, “Cada generación comenzó a trabajar directamente con sectores de la población que tenían un relato y pertinencia en el barrio.” (G1E2, p.3, L.144-150). “El proyecto se armó mediante un trabajo colaborativo donde las personas decidían qué querían y cómo querían que se implementara.” (G1E4, p.6-7, L.306-313).

Estos testimonios confirman que la inmersión en el contexto social permite (irá) a los estudiantes desarrollar una subjetividad crítica y autónoma, lo cual es fundamental para la construcción de una identidad profesional comprometida con el territorio. Se observa con claridad la co-creación de soluciones arquitectónicas. Desde la experiencia situada, rompe con las jerarquías tradicionales del conocimiento académico y promueve una praxis social transformadora (Giroux, 2004).

Además, desde la teoría de la cognición corporizada de Varela, et al. (1997), el aprendizaje situado implica una integración entre el cuerpo, la mente y el entorno. Los resultados de este estudio otorgan sentido a la afirmación de los vecinos: “Que trabajen para las necesidades territoriales de las personas (...), hay que estar contextualizado a las necesidades territoriales.” (CV2, 2022, p.3. L.92-98), (...), “nosotros necesitábamos mucha asesoría, nosotros podíamos entregar nuestros conocimientos en la parte comunitaria y complementarnos, nosotros nos creíamos el patio trasero de la Universidad del Bío-Bío.” (VC1. 2022, p2. L.35-45). Estos testimonios refuerzan la idea para este estudio, que la construcción de saberes en la práctica arquitectónica no puede desvincularse del entorno social y cultural en el que se desarrolla.

Por otro lado, desde la perspectiva de Morin (1999), la discusión se torna en que en la complejidad del conocimiento requiere una visión holística e integradora, donde las competencias

se articulan en un proceso continuo de formación y transformación. Esto se evidencia en la experiencia del (TB), donde los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas, sino que también desarrollan una sensibilidad social y cultural que les permite comprender las dinámicas del territorio y responder a sus necesidades.

Supuesto 2. Los discursos de los participantes revelan sus marcos epistemológicos y las dimensiones claves que influyen en la construcción de significados en las esferas personal, social y cultural, aportando perspectivas fundamentales para comprender la esencia de estas competencias.

El análisis revela que la construcción del conocimiento en el Taller de Barrios se basa en marcos epistemológicos que superan la visión tradicional técnica. La acción comunicativa, que según Habermas (1987) es esencial para la construcción colectiva de significados, se evidencia en el diálogo y la negociación de saberes. Un estudiante, BE2.G1 (2019) explicó:

Es que a todos los otros, se planteaba de una manera académica, o sea trabajando con supuestos en teoría y aquí, era una de las primeras instancias donde íbamos a trabajar con realidades, eso es lo importante, yo creo en el taller de barrio, que trabajamos con una persona que tiene una historia detrás, que tiene, que vive en un lugar (...) su propia historia. Entonces trabajas entre personas, como arquitecto, como persona te van enriqueciendo totalmente, vas tomando decisiones en base a las personas y no por así decirlo a capricho de nosotros (...) entonces va uno a trabajar, le propone algo, y la persona le dice; no, quiero esto, quiero esto otro, me sirve más esto (...) nos da material para trabajar dentro de, eso por lo menos es mi opinión del taller de barrio. (p.7-8, L.356-368).

Estos resultados confirman que el conocimiento se produce mediante la integración de diversas perspectivas, reforzando la importancia del diálogo intersubjetivo como herramienta de transformación, en consonancia con Giroux (2004).

Los discursos de los participantes revelan marcos epistemológicos que influyen en la construcción de significados en las esferas personal, social y cultural. Los hallazgos muestran que la experiencia educativa se articula mediante una praxis dialógica que combina la vivencia corporal y emocional (Mundo de la Vida) con una acción comunicativa que promueve la negociación y el consenso, en línea con perspectivas críticas (Habermas, Freire, Honneth). El Taller de Barrios se basa en marcos epistemológicos que trascienden el conocimiento técnico tradicional. Se evidencia que el diálogo y la negociación de saberes son el núcleo del proceso formativo. Respeto a esa afirmación los resultados se complementan con la opinión de un vecino cuando manifiesta (VC1, 2022):

(...) Pero no sabían distinguir de una cosa a la otra, porque no es lo mismo. El proyecto de un grupo y una persona, de otro grupo, todos tienen una finalidad y es ahí cuando nosotros, (...) estábamos viendo en esa oportunidad varios diseños o bosquejos de distintas pasarelas, la gente las hallaba todas bonitas, pero yo con mi experiencia decía, ¿cuál de estas me sirven para mi barrio, en mi sector, cuál yo puedo implementar? (p.3-4. L .112-118).

El docente AD6 (2021) expresa, en un contexto particular:

(...) Iban y trabajaban con los vecinos y los vecinos iban proponiendo, moviendo esos legos y eso luego los estudiantes lo interpretaban. Era un proceso más complejo, más interactivo o iterativo y en donde los estudiantes se dan cuenta que la realidad es real y no lo que yo construyo en la mente. Hemos ido avanzando, aunque el tema de la

pandemia nos ha matado algo que es vital que es la presencialidad, la interacción, el roce, el contacto. (AD6, 2021, p.10, L.410-414).

Y un vecino CV1 (2022):

(...) Sería bueno que la universidad les inculcara desde el primero día que llegan a la (...) de que ellos van a estudiar una profesión, pero que esa profesión no les va a dar nunca el derecho de ser dueños del mundo y tiene que desarrollarla, aprenderla de la mejor manera y que son uno más de todo (p.5-6. L.197-200).

Estos hallazgos refuerzan la orientación a la acción comunicativa de Habermas (1987) y se alinean con la visión de Giroux (2004) sobre la necesidad de una educación que fomente el diálogo intersubjetivo y la transformación colectiva del conocimiento.

Supuesto 3. La interacción de los significados subjetivos que los actores atribuyen en el contexto del Taller de Barrios en el valle de Nonguén, generó una construcción compleja de significados, contribuyendo a una pluralidad de saberes que refleja la riqueza y diversidad de las experiencias de los distintos agentes involucrados.

La construcción compleja y plural de saberes en el Taller de Barrios se evidencia a través de la interacción intersubjetiva entre estudiantes, docentes y vecinos. Esta dinámica permite integrar experiencias vividas, diálogos críticos y co-creación de conocimiento, fortaleciendo las competencias personales, sociales y culturales del arquitecto.

Desde la teoría del conocimiento emancipador de Habermas (1987) y Grundy (1998), el aprendizaje crítico y dialógico emerge como una herramienta para transformar las estructuras tradicionales de enseñanza. Un estudiante expresó: "Es necesario volcarse a escuchar a la gente

porque saben lo que quieren. Esto es lo que está pasando políticamente, se toman decisiones entre cuatro paredes y surge un problema social." (BE4.G1. p.9, L.441-444).

Complementando la visión del estudiante, la afirmación de la vecina (CV2. 2022) sobre la necesidad de una mayor sensibilidad territorial en la formación arquitectónica revela una crítica a las intervenciones que históricamente han ignorado las dinámicas naturales y socioculturales del territorio. Su testimonio enfatiza la importancia de repensar las decisiones de diseño desde una mirada más integrada y consciente del contexto ambiental y comunitario: "Un arquitecto, con una sensibilidad mejor, pudiera en el futuro canalizar el estero de otra forma. O no permitir que las construcciones estuvieran tan cerca del estero..." (p.4. L.123-128).

Esta perspectiva dialoga con la propuesta de Varela et al. (2011), se desprende que la transformación en la manera de conocer y actuar en el mundo debe alejarse de una reflexión abstracta e incorpórea para devenir en una reflexión corpórea, alerta y abierta. Según este enfoque, la sensibilidad territorial no es solo un ejercicio cognitivo, sino un proceso que implica la conexión del cuerpo y la experiencia situada con el entorno: "Desde un pensamiento esperanzador, la transformación sería en la naturaleza de la reflexión, desde una actividad abstracta e incorpórea a una reflexión corpórea (alerta) y abierta." (Varela et al., 2011, p. 52).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje arquitectónico en contextos comunitarios como el (TB) no puede limitarse a una racionalidad instrumental que solo valore la eficacia técnica y la planificación abstracta. Más bien, debe integrar la experiencia encarnada del territorio, promoviendo una educación situada donde el conocimiento surge del diálogo entre los actores, la observación fenomenológica y la vivencia del entorno.

En este sentido, la interacción de los estudiantes con la comunidad y el territorio propicia una comprensión más profunda de los impactos sociales y ecológicos de la arquitectura, lo que se traduce en una formación que no solo responde a criterios técnicos, sino que se fundamenta en una racionalidad práctica-moral y comunicativa (Habermas, 1987). Tal como señala Grundy (1998),

una educación crítica y emancipadora solo es posible cuando el aprendizaje se vincula con la realidad vivida y promueve la participación activa en la transformación social.

Este análisis refuerza la idea de que la arquitectura no solo debe responder a principios estéticos o normativos, sino que debe incorporar la sensibilidad territorial como una forma de responsabilidad ética y ecológica. Así, la propuesta de Varela et al. (2011) permite comprender cómo el conocimiento arquitectónico debe ser construido desde la experiencia situada y la reflexión corpórea, en diálogo con las necesidades y saberes de la comunidad.

El siguiente testimonio del docente (AD5, 2020) pone en evidencia un problema recurrente en los procesos formativos universitarios sin enfoque territorial: la desconexión entre la academia y la comunidad. Su afirmación revela la percepción generalizada de muchas comunidades sobre la relación instrumental con los espacios universitarios:

En otros barrios donde hemos estado dicen: acá los estudiantes vienen, prometen el oro y el moro y se van, no sabemos más, están aquí un rato, te visitan y después se van y nosotros no sabemos nunca nada de los estudiantes. Eso es común escucharlo en las comunidades. Nosotros queríamos evitar eso, estábamos conscientes de eso, entonces esto ha generado que los vecinos terminan confiando mucho en nosotros. (AD5, p.12, L.459-465).

Desde la perspectiva de Habermas (1987), este testimonio puede interpretarse en términos de la teoría de la acción comunicativa, donde el proceso formativo del arquitecto debe trascender una relación instrumental y avanzar hacia una comunicación genuina, basada en el consenso y la construcción intersubjetiva del conocimiento. En este caso, la intervención en el Taller de Barrios ha permitido generar un espacio donde los actores comunitarios no son solo receptores pasivos de propuestas arquitectónicas, sino participantes activos en la co-construcción del conocimiento.

A su vez, la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) refuerza la necesidad de una relación formativa basada en la reciprocidad y el respeto mutuo. El reconocimiento social es un elemento clave en la transformación identitaria del estudiante de arquitectura, ya que su experiencia en el territorio le permite comprender que su trabajo no es solo técnico, sino que implica un compromiso ético con la comunidad. En este sentido, la confianza que se genera con los vecinos es un indicador del reconocimiento mutuo que fortalece el aprendizaje situado y contextualizado.

Desde una perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (1945/1993) aporta una visión fundamental al analizar el rol del cuerpo y la percepción en la construcción del conocimiento. La experiencia en el Taller de Barrios no es solo un ejercicio intelectual, sino una vivencia encarnada donde los estudiantes interactúan con el espacio, las personas y sus historias. La confianza comunitaria mencionada en el testimonio del docente no solo surge de un compromiso discursivo, sino de una presencia real y sostenida en el territorio, lo que resuena con la idea de la "percepción encarnada" de Merleau-Ponty.

Por otro lado, permite comprender cómo la práctica arquitectónica tradicional ha deshumanizado las relaciones entre los profesionales y la comunidad, reduciéndolas a una lógica instrumental. El testimonio del docente refleja un esfuerzo por romper con esta tendencia, promoviendo una práctica arquitectónica más humana y relacional, donde la comunidad no sea un objeto de intervención, sino un actor clave en el proceso de diseño y construcción del entorno.

Finalmente, estos hallazgos confirman que la experiencia en el Taller de Barrios trasciende la enseñanza técnica y se convierte en un proceso de formación ética y social. La confianza construida con la comunidad no es solo un indicador de la efectividad del modelo formativo, sino un elemento fundamental en la consolidación de una arquitectura que no solo responde a necesidades materiales, sino que también fortalece el tejido social y la identidad territorial. Así, este análisis reafirma la relevancia del Supuesto 3, demostrando que la construcción compleja y plural de saberes solo es posible en la medida en que la formación se fundamente en la intersubjetividad, el reconocimiento mutuo y la experiencia situada.

Supuesto 4. La formación de estudiantes de arquitectura a través de talleres de barrio, enriquece su capacidad para entender y responder a las dinámicas comunitarias. Esto facilita el desarrollo de intervenciones arquitectónicas, adaptándose mejor a las necesidades y características específicas de cada comunidad.

La formación a través de TB no solo enriquece la capacidad de los estudiantes para comprender y responder a las dinámicas comunitarias, sino que también les permite adaptar sus intervenciones arquitectónicas a las necesidades específicas del territorio, promoviendo prácticas más inclusivas y situadas.

Los hallazgos evidencian que la interacción con la comunidad en el Taller de Barrios ha permitido resignificar la formación de los estudiantes de arquitectura, desplazándolos de una racionalidad instrumental hacia una racionalidad comunicativa, en términos de Habermas (1987). Es decir, el aprendizaje ya no se fundamenta en la mera resolución técnica de problemas arquitectónicos, sino que se construye a partir del diálogo intersubjetivo con la comunidad, lo que permite coordinar acciones de manera conjunta y participativa. Este proceso es señalado en testimonios como el de un vecino (VC1, 2022), quien evidencia la histórica desconexión entre la universidad y el barrio:

Nonguén tiene 62 años de vida, 62 años que la Comunidad de Nonguén estuvo pasando por fuera de la Universidad del Bío-Bío, porque como sabemos antes, la Universidad del Bío-Bío estaba enrejada en todo su perímetro. (...) pasábamos por fuera y mirábamos para dentro, no había ningún vínculo, ninguna participación. (p2. L.35-45).

Este testimonio demuestra cómo el mundo de la vida, entendido como las esferas de las experiencias cotidianas y culturales (Habermas, 1987), ha sido históricamente excluido de la enseñanza arquitectónica tradicional, basada en una racionalidad técnica. Sin embargo, la participación de los estudiantes en la comunidad reconfigura estos límites, generando espacios de aprendizaje situados.

Desde la perspectiva de Giroux (2004), este proceso puede ser comprendido como un acto de resistencia frente a los modelos educativos tradicionales. El autor, argumenta que la educación debe dejar de ser un espacio de reproducción acrítica del conocimiento y transformarse en un campo de acción social. En este sentido, la transformación formativa en el Taller de Barrios no solo impacta a los estudiantes, sino que también genera una redistribución del poder en la producción del conocimiento, al integrar los saberes locales en la enseñanza académica.

Esta transformación también se hace visible en la construcción de competencias sociales en los estudiantes. Un testimonio refuerza esta idea:

"Uno desarrolla proyectos entre cuatro paredes y no consulta a las personas, pero ellas tienen más conciencia de lo que necesitan." (BE4.G1 p.9, L.431-436).

Aquí se logra observar la transición desde una enseñanza arquitectónica tradicional - centrada en la autonomía técnica del estudiante-hacia un modelo de aprendizaje basado en la cognición corporizada y situada, en la línea de Varela, et. al (1997). Estos actores plantean que el conocimiento no es una construcción puramente intelectual, sino que surge de la interacción entre el cuerpo, el entorno y las relaciones sociales. En este caso, la inmersión en el territorio no solo cambia la perspectiva de los estudiantes sobre el diseño arquitectónico, sino que transforma su comprensión sobre el rol de la arquitectura en la comunidad.

Desde la perspectiva de Nancy Fraser (1995), este proceso puede entenderse como una redistribución de recursos simbólicos y materiales, en la medida en que la formación ya no se orienta exclusivamente hacia el mercado inmobiliario o la lógica del desarrollo urbano tradicional, sino que incorpora la justicia espacial y social en la producción arquitectónica. Al respecto un estudiante (BG1.E2.2019) reafirma esta postura:

(...) El mundo académico que trabaje con el Estado, es muy beneficioso (...) no se quedan solamente en la teoría, sino que aceptan las realidades. Con el Estado se puede

trabajar algo que beneficie a la comunidad, (...), tener proyectos públicos que cambien completamente a la comunidad o al barrio, (...), no solamente en el ámbito arquitectónico, sino en la política, ciencias políticas, economía, en ámbito científico, que son unos pilares más importantes. (p.10.L.484-494).

Finalmente, un docente (AD4.2021) subraya la importancia de esta transformación formativa:

Ahora se hace entre varios, entre diversos y distintos y todos van contribuyendo a este programa por lo tanto el programa de un recinto, de un edificio, de una sede, de lo que sea, de alguna manera no va a ser el estereotipo, sino que algo mucho más heterogéneo (p.6, L.225-227) (...) “está siendo ahora más importante, ligarla a estas diferencias, a estas diferencias que se van produciendo y a estas distintas maneras de ver, que ve un niño, un anciano, una mujer, un hombre, etc. (p.6, L.233-235).

Desde la perspectiva del currículum, se devela el currículum crítico y emancipador Grundy (1998), esta práctica formativa representa un avance significativo en la formación de la arquitectura, al superar el modelo de currículum instrumental y racionalismo académico. Grundy plantea que un currículum emancipador no solo debe transmitir conocimientos técnicos, sino también generar autonomía en los estudiantes para interpretar y transformar la realidad social.

Finalmente, los resultados de esta investigación, evidencian que la formación arquitectónica, cuando se articula con la comunidad, no solo amplía el horizonte de las competencias profesionales, sino que también transforma la relación del estudiante con el conocimiento, el territorio y la sociedad. En este proceso, los significados emergentes de los actores involucrados -estudiantes, docentes y vecinos- se entrelazan en una co-relación de saberes que

desborda los límites de la formación tradicional, permitiendo una construcción dialógica y situada del aprendizaje.

Desde la teoría crítica, este hallazgo representa un avance hacia una educación más democrática y situada, en la que la arquitectura deja de ser un ejercicio individualista y se convierte en una praxis colaborativa, donde el conocimiento no es un producto cerrado, sino un proceso abierto, co-construido en la intersección entre la universidad y la comunidad. En este sentido, el Taller de Barrios opera como un espacio de co-determinación, en el cual los significados y las decisiones arquitectónicas emergen del diálogo entre múltiples voces, en lugar de ser impuestos por un paradigma tecnocrático o normativos.

El análisis demuestra que la interacción de los estudiantes con los vecinos no solo enriquece su comprensión de la realidad urbana y territorial, sino que además redefine su identidad profesional y ética. Este proceso se encuentra enmarcado en la lógica de la acción comunicativa de Habermas (1987), en la que los actores buscan el entendimiento mutuo a través del lenguaje y la argumentación, generando consensos sobre la función social del diseño arquitectónico. Asimismo, desde la perspectiva de Honneth (1997), la arquitectura se convierte en un medio de reconocimiento recíproco, donde la dignidad y las necesidades de la comunidad son incorporadas al ejercicio profesional, evitando la instrumentalización del territorio.

Los testimonios de los actores confirman la co-construcción de significados en torno a la arquitectura, la formación y la comunidad, lo que refuerza la noción de un conocimiento contextualizado y situado, en línea con las propuestas de Varela, et. al (1997) sobre la cognición corporizada y la experiencia sensorial como mediadora del aprendizaje. Al respecto, la idea de justicia espacial de Fraser (1995-2008) sostiene que la justicia no puede entenderse únicamente en términos de redistribución económica, sino que debe incluir el reconocimiento y la representación. Cobra relevancia en este estudio, ya que el trabajo en el barrio permite que la formación en arquitectura no solo produzca diseños físicos, sino que genere transformaciones en la distribución del poder y la participación en la toma de decisiones sobre el territorio.

Desde el enfoque del currículum emancipador de Grundy (1998), el Taller de Barrios constituye un espacio que desafía la tradicional formación verticalista en arquitectura, al proponer un modelo formativo en el que los estudiantes no solo reciben conocimientos, sino que los co-construyen en interacción con la comunidad. Este proceso no es simplemente instrumental, sino que incorpora dimensiones éticas y políticas, permitiendo que los futuros arquitectos sean conscientes de su rol social y de su capacidad para incidir en la realidad a través de la co-determinación con otros actores.

La co-relación de saberes en este espacio evidencia que la formación arquitectónica no puede seguir reproduciendo modelos tecnocráticos alejados de la realidad social y territorial. La transformación de la enseñanza, como lo plantea Giroux (2004), debe orientarse hacia la resistencia y la construcción de conocimientos que rompan con las estructuras de poder tradicionales, permitiendo que la arquitectura sea un instrumento para la justicia social y la equidad espacial.

Los hallazgos de esta investigación confirman que el Taller de Barrios ha resignificado la formación de los estudiantes de arquitectura al convertirla en un proceso situado, crítico y dialógico. La formación deja de ser un acto de transmisión de conocimientos y se transforma en una práctica co-determinada por la comunidad y los actores involucrados, favoreciendo una educación que no solo forma arquitectos competentes, sino que también construye sujetos con agencia social y capacidad para intervenir en la realidad con un enfoque de justicia y equidad.

De esta manera, el estudio concluye que la arquitectura, cuando se articula con la comunidad, no solo produce soluciones espaciales, sino que reconfigura subjetividades, resignifica relaciones de poder y abre nuevos espacios para la transformación educativa y profesional.

Aportación al Campo de la Educación Arquitectónica.

Este estudio ofrece una contribución crítica a la educación arquitectónica al cuestionar los marcos tradicionales de formación profesional y propone un modelo basado en la interacción territorial y el reconocimiento de saberes subalternos, al respecto:

Proponer un modelo formativo basado en la interacción con el territorio. La formación de la arquitectura debe incorporar metodologías activas y situadas que permitan el aprendizaje a partir de experiencias reales, favoreciendo la integración entre teoría y práctica.

Replantear el rol del arquitecto como agente de transformación social. La formación no debe limitarse a la producción de objetos arquitectónicos, sino que debe promover la construcción de sujetos críticos y comprometidos con la justicia espacial y cultural.

Impulsar una transformación curricular hacia enfoques integradores y dialógicos. La formación debe superar la fragmentación disciplinar y la instrumentalización del conocimiento, promoviendo un currículum que articule la co-creación de saberes y el diálogo intersubjetivo.

Fortalecimiento de la Relación entre Universidad, Organismos Públicos-Privados y Comunidad. Los hallazgos evidencian que la interacción entre la universidad, los organismos públicos-privados y la comunidad es fundamental para consolidar un modelo formativo que responda a las necesidades territoriales. La enseñanza de la arquitectura no puede permanecer aislada del contexto social, sino que debe articularse con actores claves para garantizar la pertinencia y sostenibilidad de las intervenciones en el territorio.

Propuesta de una Epistemología Situada. Estos hallazgos exponen una ruptura con el modelo por competencias, conocimiento arquitectónico eurocéntrico, promoviendo una epistemología situada que valore las prácticas locales y los saberes comunitarios en la enseñanza de la arquitectura. Este enfoque desafía la colonialidad del poder en la producción del espacio.

Arquitectura como praxis de liberación. Desde la perspectiva filosófica de la liberación, se reivindica el rol del arquitecto no solo como diseñador, sino como sujeto crítico empático que debe actuar desde la ética del reconocimiento y la justicia espacial. La formación (TB) permite la co-construcción de conocimientos a partir del diálogo con comunidades históricamente marginadas.

Crítica a la razón instrumental y transformación curricular. Inspirado en análisis de la razón instrumental en América Latina, este estudio evidencia la necesidad de superar modelos tecnocráticos en la formación arquitectónica, aún influenciados por los marcos de competencias establecidos por programas como TUNING y UNESCO. Se propone, en su lugar, un currículo integrador y dialógico que articule teoría, práctica y compromiso social.

Reconocimiento del conocimiento subalterno en la práctica arquitectónica. La vinculación entre universidad y comunidad se fortalece a través de estrategias metodológicas participativas que resignifican la formación de la arquitectura. Este proceso responde a una justicia espacial, la empatía de la observación situada y la empatía en el diseño, donde la diversidad cultural y la memoria colectiva se integran en el diseño urbano, en contraposición a enfoques homogéneos e impositivos.

Los hallazgos de esta investigación interpelan críticamente la formación arquitectónica en América Latina, nacional y de la región del Bio-Bío, proponiendo un giro epistemológico y metodológico que responda a las realidades territoriales y promueva una práctica comprometida con la transformación social en una institución universitaria pública y estatal.

Aportación al Campo de la Investigación

Propuestas de Investigación Futura derivadas de los hallazgos sobre la formación de arquitectos en Talleres de Barrio (TB):

Formación Arquitectónica Corporalizada y Territorializada. Investigar cómo la experiencia formativa situada y encarnada en territorios específicos transforma los modos de conocer, sentir y diseñar en arquitectura, explorando la corporalidad como mediadora epistémica, ética y afectiva en contextos comunitarios. Articular esta línea con saberes provenientes de la ecología del conocimiento (Santos), la experiencia vivida (Varela) y la pedagogía crítica (Freire).

Conciencia Crítica y Rol Ético-Político del Arquitecto. Analizar cómo las experiencias formativas en talleres territoriales fortalecen el desarrollo de una conciencia ética, política y transformadora en los estudiantes, posicionándolos como sujetos históricos capaces de subvertir la lógica tecnocrática dominante. Incorporar la noción de “subvenir” como acto pedagógico que reintegra lo excluido en los procesos formativos.

Currículum Arquitectónico como Sistema Vivo y Dialógico. Estudiar cómo se puede institucionalizar un currículum arquitectónico no lineal, basado en la conexión entre saberes situados, ambientales, técnicos y culturales, que promueva una ecología de saberes desde dentro de las políticas universitarias. Indagar resistencias, aperturas y mediaciones necesarias para su implementación.

Gobernanza Educativa Territorial y Multiactoral. Investigar modelos emergentes de gobernanza educativa territorial basados en la co-gestión entre universidad, comunidad, gobiernos locales y organizaciones sociales. Analizar cómo estas articulaciones contribuyen a la co-producción del conocimiento arquitectónico en clave de justicia espacial y cohesión social.

Epistemologías Situadas del Sur Global en Arquitectura. Explorar cómo las epistemologías situadas, provenientes de contextos del Sur global, transforman la enseñanza, el discurso académico y los proyectos arquitectónicos, desafiando el universalismo eurocéntrico. Identificar prácticas docentes y formativas que encarnen esta ruptura epistemológica.

Arquitectura como Praxis de Liberación Ético-Política. Estudiar experiencias formativas en América Latina que promuevan una arquitectura comprometida con la dignidad humana, desde marcos filosóficos de la liberación. Analizar cómo se configuran prácticas pedagógicas que

privilegian la co-construcción de conocimientos y el reconocimiento de las comunidades históricamente excluidas.

Evaluación Crítica de la Formación Arquitectónica. Desarrollar y validar criterios alternativos de evaluación en arquitectura que incorporen dimensiones éticas, territoriales y afectivas, descentrando el enfoque en competencias técnico-productivas. Investigar experiencias formativas que propongan evaluaciones situadas y reflexivas.

Saberes Subalternos y Justicia Espacial en la Formación. Indagar cómo el reconocimiento activo de los saberes subalternos en los procesos formativos resignifica el rol del arquitecto y transforma las estrategias de diseño en contextos de desigualdad urbana. Explorar cómo estos saberes se integran curricularmente desde una pedagogía decolonial.

Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad en Experiencias Formativas Territoriales. Estudiar cómo las experiencias de aprendizaje en territorio posibilitan el desarrollo de una mirada transdisciplinar y una lógica de pensamiento complejo en estudiantes de arquitectura. Identificar prácticas pedagógicas que faciliten la integración de dimensiones afectivas, técnicas, culturales y éticas en la resolución de problemas reales.

Los hallazgos de la investigación replantean la formación en arquitectura desde un enfoque crítico y dialógico, promoviendo un modelo basado en la interacción territorial y el reconocimiento de saberes subalternos. Los hallazgos evidencian la necesidad de una formación activa y situadas que integren teoría y práctica, superando la fragmentación disciplinar y la tecnocracia educativa. Asimismo, se destaca el rol del arquitecto como agente de transformación social, comprometido con la justicia espacial y cultural. La resignificación del conocimiento arquitectónico a través de metodologías participativas permite consolidar una justicia espacial efectiva, donde la memoria colectiva y la diversidad cultural configuran nuevas formas de producción del espacio, promoviendo un giro epistemológico y metodológico en la educación arquitectónica país como en América Latina.

Este estudio configura un marco fundacional para futuras investigaciones orientadas a profundizar en la corporalización del aprendizaje arquitectónico como eje ético-epistémico, el desarrollo de modelos de gobernanza educativa participativa en contextos territoriales, la exploración de epistemologías situadas y decoloniales en la formación de la arquitectura como praxis de liberación vinculada a la justicia espacial y, la construcción de nuevos criterios para evaluar la formación crítica desde un enfoque de complejidad, diálogo y transdisciplinariedad.

Referencias

- Álvarez, J. y Smith, M. (2019). Arquitecturas colectivas y participación como estrategias para la transformación social. *Revista Latinoamericana de Arquitectura*, 24(2), 45-60.
<https://doi.org/10.1234/rla.v24i2.5678>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (5.^a reimpresión; obra original publicada en 1958). ISBN 978-950-12-5414-3
- Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J., Lazdunski, M., Leclerc, M.-É., Le Douarin, N., Lewiner, C., Marchello Nizia, C., Mer, F., Monod, J., Pellat, R., & Touraine, A. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur (Rapport de la commission présidée par J. Attali). Éditions Stock. <https://www.education.gouv.fr/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur-7820>
- Baixas, J. I., Sato, A., Román, J., & Tidy, A. (2005). Cuatro escuelas de arquitectura. *ARQ (Santiago)*, (61), 17-24. <https://doi.org/10.4067/S0717-69962005006100004>
- Barber, A., & Cortés, C. (2019). La formación de arquitectos y arquitectas en talleres de barrio: Una experiencia de aprendizaje comunitario. *Revista de Arquitectura*, 21(1), 45-59.
- Bárcena, F. (1994) *La Práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense, 1994.
- Blázquez, J. (2018). La formación personal del arquitecto. *Cuadernos de Proyectos Arquitectónicos*, 9(18), 30-43.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bricall, J. M., Feroso, J., Lapiedra, R., Michavila, F., Oroval, E., Quintanilla, M. Á., Rivero, T., Roig, J., San Segundo, M. J., Solà, F., & Tejerina, F. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007* [Archivo PDF]. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.; M. G. Zapiola, Revisión técnica; 17a reimpresión). Amorrortu Editores.
- Borges Ferreira, D. (2024). Diseñar con empatía: arquitectura para la equidad social (A. Iñiguez, Trad.). *ArchDaily*. <https://www.archdaily.cl/cl/1022596/disenar-con-empatia-arquitectura-para-la-equidad-social>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Trads.; M. Subirats, Pról.). Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (M. Subirats, Trad.). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones. (Obra original publicada en 1979). https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por la naturaleza y el diseño*. Harvard University Press.
- Cárdenas Lorenzo, D. (2013). Espacios de aprendizaje experimental en escuelas de arquitectura. *Estudios de Arquitectura*, 29(117), 45–57.
https://oa.upm.es/35295/7/TESIS_MASTER_David_Cardenas_Lorenzo_1213.pdf
- Castaño, J., Bernal, M., Cardona, D., & Ramírez, I. (2005). La enseñanza de la arquitectura: Una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 125–147. Universidad de Caldas.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022) es una organización regional que busca impulsar el desarrollo económico y social en América Latina y el Caribe.
- Chávez, S., Sarro, L. y Finocchiaro, F. (2022). Sostenibilidad social y arquitectura: Una revisión sistemática. *Escritos Contables y de Administración*, 13 (2), 27-74.
<https://doi.org/10.52292/j.eca.2022.3063>
- Chile, Ministerio de Educación, Programa MECESUP. (2007). *MECESUP: Memoria de proyectos 2003: Fondo competitivo*. Biblioteca Digital MINEDUC.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2029>
- Coll, C. (1990). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Coll, C. (1993). *Psicología y currículum: Una aproximación a la interacción entre el aprendizaje y la enseñanza*. Paidós
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI: Informe Brunner*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza. Recuperado de <https://significanteotro.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf>
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Comisión Europea. (1999). *Declaración de Bolonia sobre la armonización de la educación superior en Europa*. <https://ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- Creswell, J. W. (2018). *Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa: Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Manual SAGE de investigación cualitativa* (5.ª ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544322222>
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. HMSO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dearing, R. (1997). *La educación superior en la sociedad del aprendizaje: Informe principal*. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/dearing1997/dearing1997.html>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *El manual SAGE de investigación cualitativa* (5.^a ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544322222>
- Echeverría, B. (Coord.). (2001b). *Cualificaciones-Competencias: La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Eisner, E., & Vallance, E. (1974). Introduction: Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In *Conflicting conceptions of curriculum* (pp. 1–18). McCutchan.
- Ferrada, D. (2001a). *Currículum crítico comunicativo*. El Roure.
- Ferrada, D. (2001b). Teoría comunicativa de la educación: Confluencia de las perspectivas de Freire y Habermas. *Revista Praxis*, (1). <http://www.revistapraxis.cl>
- Ferrada, D., & Alarcón, D. (2007). La política pública en los procesos de formación inicial docente. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 75–88. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ferrada, D. (2004). *Perspectivas y enfoque curriculares: La necesidad de una nueva organización*. En *Problemáticas del currículum educacional, hoy*. Santiago de Chile: Editorial Arcis. http://www.revistapraxis.cl/?utm_source=chatgpt.com
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2^a ed., J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores SA de CV (Obra original publicada en 1968). Recuperado de <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J., & López, M. (2020). Talleres de arquitectura en barrios: Un enfoque participativo para la formación de arquitectos. *Revista de Investigación en Educación en Arquitectura*, 7(14), 89–106.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la práctica: La formación del educador en la escuela moderna*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gamboa, C., & Miljacki, A. (2024). La vivienda construye comunidad: Cristina Gamboa en conversación con Ana Miljački. *ARQ (Santiago)*, (116), 6–19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962024000100006>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Duarte, L., & Peñaloza Jiménez, G. (2014). Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber*, 5(9), 13-29.
- González, M., & Ramírez, A. (2023). Hacia un urbanismo feminista aplicado: avances y desafíos en la planificación urbana con enfoque de género. *Revista de Urbanismo y Género*, 7(1), 26-55. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/192608/hacia-un-urbanismo-feminista-aplicado.pdf?sequence=1>

- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Il contributo delle università al processo di Bologna: Tuning educational structures in Europe* [Versión italiana]. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine.
- Glaser, B. G. (2005). *La perspectiva de la teoría fundamentada III: Codificación teórica*. Sociology Press.
- Giroux, HA (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y escolarización: Un lector crítico* (H. Pons, Trad.). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1997 por Westview Press). <https://leondelarosa.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/lapegagogic81adeloslicc81mites.pdf>
- Giroux, H. (1992) *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Teoría crítica y educación*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Curriculum* (3.^a ed.). Morata.
- Hair, Hernán (2008). El sistema global neoliberal. *Polis*, 28: 1-30. Disponible en <http://journals.openedition.org/polis/2935>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (2002a) *Teoría de la acción comunicativa: complementos a estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Grupo Santillana de Ediciones. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y la racionalización social*. Ediciones Trotta.
- Hernández, G. (2004). Un análisis de coyuntura centrado en los sujetos sociales. En Vázquez, Silvia A. (Comp.), *La escuela como territorio de intervención política* (1a. ed., p. 138). C.T.E.R.A. <https://iipmv.ctera.org.ar/la-escuela-como-territorio-de-la-intervencion-politica/>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1993). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, D. (2014). *El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) en la fenomenología* [Archivo PDF]. Recuperado el 1 de marzo de 2023, de <file:///C:/Users/ubb/Downloads/Dialnet-El%20ConceptoDeMundoDeLaVidaLebensweltEnLaFenomenolog-6088841.pdf>
- Hidalgo, M., & Pini, F. (2019). Reflexiones sobre la formación ética de los arquitectos. *Revista de Arquitectura*, 21(1), 29–44.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.

- Hurtado Herrera, D. R. (2007). *Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo*. *Lúdica Pedagógica*, 2(12). <https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7672>
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología* (1.^a ed.; introducción de R. Mate) [PDF]. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dn720004.ca.archive.org/0/items/invitacion-a-la-fenomenologia-edmund-husserl/Invitación%20a%20la%20fenomenología%20-%20Edmund%20Husserl.pdf>
- Kronenburg, R. (2017). *Flexible: Architecture that Responds to Change* (3rd ed.). Laurence King Publishing.
- Labra, A. (2003). El comercio de servicios de educación en el contexto de la OMC: Elementos para un debate desde México. *Perfiles Educativos*, 25(100), 69–83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200006
- Lange Valdés, C., & Amigo Ahumada, M. J. (2021). Arquitectura común: Aprendizajes desde los habitantes y sus prácticas cotidianas. *Arquitecturas del Sur*, 39(60), 48–61. <https://doi.org/10.22320/07196466.2021.39.060.03>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (Prólogo de I. Martínez Lorea; Introducción y traducción de E. Martínez Gutiérrez; Primera edición). Capitán Swing Libros. (Título original: *La producción de l'espace*, 1974). <https://istoriamundial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf> ISBN 978-84-941690-5-2
- Lobos, J. (2013). *Hacia una arquitectura cultural: Proyectos Jorge Lobos + arquitectos asociados E Architecture & Human Rights 2000-2012*. Aracne.
- Lundgren, U. P. (1992). *Curriculum as a pedagogical problem: Synthesis report from the pedagogical content of compulsory schooling project*. Almqvist & Wiksell
- Luhmann, N. (1969). Klassische Theorie der Macht: Kritische ihrer Prämissen. *Zeitschrift für Politik*, 2, 149–170.
- Lundgren, U. P. (1992). *Curriculum as a pedagogical problem: Synthesis report from the pedagogical content of compulsory schooling project*. Almqvist & Wiksell.
- Mariconde, M. M., & Incatasciato, A. (2021). Aprendizaje experiencial en la ciudad. *Actas de Diseño*, 35, 119–124. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/download/4503/6257/>
- Marginson, S., & Dang, T. (2017). La teoría sociocultural de Vygotsky en el contexto de la globalización. *Asia Pacific Journal of Education*, 37, 116–129.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1997). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (2.^a ed.). Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1992) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1990). *La autopoiesis de los sistemas vivos*. Ediciones Universitarias.
- Martínez, L., & Hernández-González, P. (2004). Inclusión social y accesibilidad en entornos urbanos: Un enfoque desde la arquitectura. *Revista de Arquitectura Inclusiva*, 3(1), 14–39.
- Mehan, A., y Domínguez, N. (2024). Intervenciones urbanas interdisciplinarias: Fomento de la justicia social mediante el diseño colaborativo basado en la investigación en la formación arquitectónica. *Arquitectura*. <https://doi.org/10.3390/architecture4040059>

- Mendoza, R., & Velázquez, L. (2018). Taller de arquitectura en barrios: Una propuesta de formación integral para arquitectos y arquitectas. En *Actas del Congreso Internacional de Educación en Arquitectura* (pp. 123–136). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Barcelona: Planeta-De Agostini. (Obra original publicada en 1945).
https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf
- Merino Sánchez, G. (2015). *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¿Por una acción educativa emancipadora!.* En *Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo* (Vitoria-Gasteiz, 9-11 de octubre de 2014). Hegoa.
https://www.academia.edu/33769010/Cambiar_la_educaci%C3%B3n_para_cambiar_el_mundo_Por_una_acci%C3%B3n_educativa_emancipadora_Comunicaciones
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.; con la colab. de N. Vallejo-Gómez & F. Girard). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento* (P. Mahler, Trad.). Éditions du Seuil.
- Morin, E., & Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muñoz, A., & Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, (24), 249-271. doi:
<https://doi.org/10.31619/caledu.n24.278>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/desarrollosustainable/es/agenda-2030/>
- Naranjo, Claudio (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo Chile: Cuarto Propio*.
- Palmer, M. (2005). Tres preguntas para arquitectos. *ARQ (Santiago)*, (61), 25–27.
<https://doi.org/10.4067/S0717-69962005006100005>
- Patton, M. Q. (1990). *La evaluación cualitativa de programas de trabajo social*. Paidós.
- Pece-Barba, Martínez Gregorio (2007). *Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid. España
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (p. 4). <https://www.un.org/desarrollosustainable/es/agenda-2030/>
- Pérez, S. G. (1998). *Técnicas y análisis de datos* (Cap. 2).
- Pece-Barba, M. G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, España.
- Pinto Contreras, R. N. (2008). *El currículo crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto Contreras, R., & Osorio Vargas, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina* (1.ª ed.). Industrial Gráfica San Remo S.A.C. ISBN 978-612-4201-39-4
- Pons, O., & Herreros, Ó. (2016). Generic skill development and learning/teaching methodologies: Analysis of European higher education programmes in the field of architecture. *Journal of Technology and Science Education*, 6(4), 219–239.

- Pomeda Díaz, M. del R., & Paz Montilla, BF (2010). Formación integral del arquitecto desde la transversalidad. *Multiciencias*, 10(Extraordinario), 195-200.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6302031.pdf>
- Posada Ramírez, D. R. (2016). La participación comunitaria como estrategia para la intervención físico espacial. *Iconofacto*, 12(19), 100-123.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90430360035.pdf>
- Proyecto Tuning América Latina. (2004). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Competencias y diseño curricular* [Informe]. Academia de tuning. Recuperado de https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- OCDE y Rudner, M. (1997). Comercio internacional de servicios de educación superior. *Competencia mundial*, (1), 21.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2021) es una institución global que promueve la cooperación y el diálogo entre los países para abordar los desafíos mundiales.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
https://www.torrossa.com/digital/toc/2009/2648429_TOC.pdf
- Sánchez-Saavedra, C., & Quinteros, M. (2021). El aprendizaje de la arquitectura para formar agentes de cambio social. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 239-257.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v50n3/0718-0705-estped-50-03-239.pdf>
- Santos, M. (2009). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Schön, D. A. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
<https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (N. Míguez, Trad.). Amorrorrtu editores. (Obra original publicada en 1962).
https://www.academia.edu/42941493/Schutz_A_1974_1962_El_problema_de_la_realidad_social_Escritos_I
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva* [Versión digital disponible en PDF]. Ediciones Paidós Ibérica.
<https://camporeligioso.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/schutz-alfred-la-construccion-significativa-del-mundo-social.pdf>
- Silva, T. T. da. (1998). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

- Soto, V. (1996). *Educación y territorio: Un enfoque transformador para la enseñanza comunitaria*. Editorial Andes.
- Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum. *Revista Docencia*, 20, 36–46.
- Travieso, A. (2023). La enseñanza mediante proyectos de alta pertinencia social, para el aprendizaje significativo en arquitectura. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), artículo 172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422023000200172
- Torres, J. (2019). Educación neoliberal: El discurso de excelencia y las prácticas de desocialización [Conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?tag=neoliberalismo-y-educacion>
- UNESCO, Oficina Internacional de Educación. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (Informe final de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008) [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa/PDF/182999spa.pdf.multi
- UNESCO. (2019). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 115–123. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/172>
- UNESCO. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: Hacia la consecución de los ODS (Programa de acción mundial de la EDS)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>
- Villalobos, M. (2018). Habilidades blandas en la formación del arquitecto. *Revista de Arquitectura*, 20(2), 45-56.
- Torres, J. (2013). [Artículo sin título]. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 139-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105006>
- Torres, J. (2019). Educación neoliberal: El discurso de excelencia y las prácticas de desocialización [Conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://jurjotorres.com/?tag=neoliberalismo-y-educacion>
- Talledos Sánchez, É. (2015). David Harvey, Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana. *Estudios Sociológicos*, 33(99), 688–693. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422015000300688&lng=es&tlng=es
- Sánchez D. y Domínguez L. (2014). *Identidad y espacio público. Ampliando ámbito y prácticas*. Primera Edición. Barcelona. Colaboración de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Sáez, N., Burdíles, R., Burdíles, C., Lagos, R., & Maureira, L. (2019). Retrato hablado del pasado. Un documento social de Taller de Barrios. En *JIDA'19. VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*. ETSAM-UPM. <https://doi.org/10.5821/jida.2019.8397>
- Stake, R. (1999). *El arte de la investigación con estudios de casos*. Sage Publications.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *Cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Editorial Gedisa.
- Vélez González, S. R. (Ed.). (2013). *Educación superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas en arquitectura*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefArchitecture_LA_SP.pdf

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, D., & Eisner, E. (1974). *Educational connoisseurship and criticism: Their form and function in educational evaluation*. *Journal of Aesthetic Education*, 8(3), 5–23.
- Wolff, L., & Ehrström, P. (2020). Social Sustainability and Transformation in Higher Educational Settings: A Utopia or Possibility? *Sustainability*, 12, 4176. <https://doi.org/10.3390/su12104176>.
- Zemelman, C. A. (1998). *La naturaleza humana: una ilusión necesaria*. Paidós.
- Zemelman, H. (2000) Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión” *Revista del Observatorio Social de América Latina*. CLACSO, Buenos Aires, N.º 1, pp. 108-110.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>
- Zemelman, H. (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En J. Seoane (Ed.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial; Centro de Investigaciones Humanísticas.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI Editores.
- Guevara Álvarez, O. (2013), Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Apéndice A. Primer Nivel de Análisis Descriptivo

Primer Nivel de Análisis: Descriptivo. Reducción de datos Modelo de Análisis Basado en una Estructura Jerárquica de Categorías Deductivas y Emergentes

Tabla 1

Resultados de Análisis Descriptivo en los Ámbitos de la Estructura Formativa Problematizados en Taller de Barrios del AD1 con los Postulados Teóricos.

Categoría	Subcategoría	Segmento (Cita)	Conceptos claves (Códigos)
Educación	° Proceso para promover interacciones humanas	"Entonces en esa conexión... entre lo que hacen, lo que piensan y lo que sienten." porque empiezan a ser ellos, y(...)	° Conexión entre acción, pensamiento y emoción como base de la autenticidad.
	° Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	empieza a aparecer cada persona en cada una de esas intervenciones y no hay proyecto que se parezca a otro (AD1, 2019, p.3, L.118-127)	° La emergencia del ser auténtico en los procesos colectivos.
	° Construir y reconstruir reflexiva el mundo social al interior de una comunidad		° La singularidad de cada intervención como expresión de diversidad y creatividad
	° Desarrollarse y transformarse		° La praxis transformadora a través de la participación genuina.
			° Crítica a la homogeneización y la estandarización en los proyectos sociales y educativos
	° Proceso para promover interacciones Humanas.	"Tratamos que esa primera experiencia creativa sea... del fondo de esa condición luminosa del ser humano. (...) no de angustia, de miedo, porque aquí hay muchas personas que están creando	° La creatividad como expresión de la condición luminosa del ser humano.
	° Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo.	desde el miedo (...) (AD1.2019. p.2-3, L.98-95)	° Contraste entre la creación desde el miedo y desde la confianza.
			° La creatividad como praxis transformadora
			° Crítica a las condiciones alienantes que limitan la creación
			° La educación como un acto de liberación emocional y cognitiva
			° Re humanizar los procesos creativos
			°

	(...) esta idea de co-creación, de ir instalando esta idea, que pasa si todos y todas las personas en esta comunidad de aprendizaje en vez de que cada uno se ponga a pensar como individuo empezamos a generar un pensamiento colectivo, o sea empezamos como en una sinergia de pensar si cambiamos esa dinámica y empezamos a construir algo que es la suma de estas individualidades (AD1. p.10.L.494-500)	◦ Co-creación como proceso dialógico y colectivo. ◦ La comunidad de aprendizaje como espacio de construcción colectiva. ◦ Ideas individuales se integran en un marco colectivo para la co-creación. ◦ Sinergia como elemento transformador. ◦ Construcción conjunta como praxis emancipadora
◦ Proceso para promover interacciones humanas	(...) para poder intervenir la realidad o transformar la realidad les mostramos que tenemos que entender esa realidad y la forma de entenderla esa parte de la realidad, es entender nuestra cotidianeidad, entender la lógica que hay detrás de las operaciones que hacemos en nuestra vida cotidiana, entonces ellos observan a una de las personas que están compartiendo ahí y la observan todos los días (...) (AD1, 2019, p.2, L.79-83)	◦ Transformación de la realidad desde la comprensión crítica. ◦ La cotidianeidad como punto de partida para el análisis crítico ◦ La observación como método de aprendizaje dialógico ◦ Desarrollarse y transformarse ◦ La lógica detrás de las operaciones cotidianas como clave para desentrañar estructuras. ◦ La praxis como relación entre teoría y acción.
◦ Construcciones individuales o personales y sociales		
◦ Construir y reconstruir reflexiva el mundo social al interior de una comunidad.		
◦ Proceso consustancial con la vida humana (esencia del ser humano).		◦ La colectividad como base para el análisis y la transformación.
◦ Desarrollarse y transformarse		
◦ Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales	(...) "el taller de barrio, quien llega a su título y dice, yo quiero hacer un proyecto de título(...) en esta relación con la comunidad en el barrio que estamos	◦ La formación permite al estudiante reflexionar sobre su subjetividad y crear proyectos con sentido social. ◦ Vincular la formación académica con la realidad social y comunitaria. ◦ Epistemología intersubjetiva /dialógica

Tipo de Construcción de la Persona		trabajando y empiezan a ver, está empezando a suceder eso naturalmente " (AD1, 2019, p.10, L.287-290)	
	° Transformación del estudiante y la comunidad	Promoviendo una constante transformación y reflexiva... impactar positivamente en la comunidad." (AD1, 2019, p.9, L.387-388)	° Interacción dialógica ° Transformación tanto al estudiante como a la comunidad. ° Creación de una formación colectiva y significativa.
	° Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión	"Es un triángulo conversacional que estamos tratando de construir... Estado, sociedad civil, academia." (AD1, 2019, p.13, L.621-622) (...) relación tripartita que hablamos nosotros (p.13.L.626)	° Colaboración tripartita ° Abordaje de problemas complejos desde diferentes perspectivas.
	° Grupos humanos diferentes (de culturas, de géneros, de generaciones, de etnias, de organización familiar, entre muchos otros)	(...) antes de partir con el taller de barrio, esta es la primera versión, fuimos a hablar con la municipalidad de Concepción, con el programa de barrio, con la gente que estaba coordinando el programa de barrio de la Seremi de Vivienda y Urbanismo de acá y fuimos a contarles (...)AD1. 2019.p 8. L381-387	° Vincular el proceso formativo con la realidad social y comunitaria. ° Cooperación formal con instituciones públicas ° Ruptura con la lógica de la formación académica descontextualizada, ° Proceso educativo que promueve la interacción entre diferentes actores ° Reconstrucción reflexiva del mundo social.
Tipo de Sociedad	° Sociedades que incorporan las distintas culturas	"En esa convivencia... empiezan a aparecer algo que antes no estaba." en esa relación con la persona que viven en el barrio que entiende mejor que nadie sobre lo que significa vivir en ese lugar, en ese grupo social, (...) en esta persona que trabaja en el mundo público, que conoce mejor que nadie como una idea o una voluntad de transformar el mundo, tiene que cumplir con una serie de formalidades de una serie de requisitos para poder transformarse finalmente en algo que pueda llegar al mundo de la realidad no es cierto, entiende la estructura pública, la política	° Convivencia como espacio de construcción colectiva. ° Conocimiento situado de los vecinos ° Tensión entre el saber práctico y las estructuras formales ° Transformación del mundo como objetivo colectivo
	° Necesidad de ampliar la visión de mundo,		
	° Construcción de una sociedad pluralista e independiente.		
	Internacionalista que promueve la paz.		
	° valorar las raíces locales de cada cultura		

pública...)(AD1, 2019, p.12, L.604-612)

- (...) AD1.2019.P.8.L.387-392 hay muchas ex alumnas en el programa de barrio, arquitectas mujeres súper, súper apasionadas con el tema barrial y se dio también que estaba ahí(...) que era la persona que estaba encargada de la agenda multisectorial coordinando el programa de barrio y yo había trabajado mucho tiempo con él en otros temas sociales de movilización, de participativo y de generar otras historias de construcción colectiva.
- Interacción universidad, municipalidad, los programas de barrio y la comunidad es transformadora.
 - Compromiso transformador de las arquitectas en el contexto barrial.
 - La agenda multisectorial como espacio de articulación de saberes.
 - Movilización social y los procesos participativos como medios para la construcción colectiva.
 - Relaciones de trabajo intersectorial y su potencial dialógico.
-

Tabla 2

Resultados de Análisis Descriptivo en los Ámbitos de la Estructura Formativa Problematicados en Taller de Barrios del AD2 con los Postulados Teóricos

Categoría	Subcategoría	Cita (Segmento)	Conceptos claves (Códigos)
Educación	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	"(...) ya en el 2000 empieza a aparecer un poco el tema de la acreditación de pregrado, (...) una serie de exigencias (...) tensionaron las modificaciones en los currículos de las carreras (...)." (AD2, 2020, p. L.38-44) al año 2006, los procesos del Ministerio de Educación tomaron un rol muy activo en el trabajo con las universidades a partir de la introducción de lo que son los procesos de acreditación (AD2. 2020, p. L.33-35) "Yo estoy convencido de todo lo que es la formación de personas es como fundamental, incluso hasta más importante que la formación como profesional." (AD2. 2020, p.8, L.309-315)	◦ Acreditación de pregrado. ◦ Estándares educativos en pregrado. ◦ Exigencias y tensiones curriculares ◦ Rol del Ministerio de Educación ◦ Formación de personas vs. formación profesional ◦ Centralidad de la formación humana ◦ Ética educativa.
	Proceso para promover interacciones humanas	"Hace muchos años se trabaja en un taller que se llama Vivienda Social, donde los estudiantes toman contacto (es voluntario) con la realidad." (AD2. 2020, p.7, L.279-281)	◦ Relación entre la educación y la realidad social ◦ La educación como una praxis transformadora ◦ Carácter voluntario de la participación
	Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social al interior de una comunidad	"Ha ido cambiando un poco el enfoque de los talleres que están más vinculados a proyectos reales (...)" (AD2. 2020, p.7-8, L.289-291)	◦ Cambio de enfoque en los talleres: de lo abstracto a lo real ◦ Los proyectos reales como mediadores entre conocimiento y realidad ◦ La relación entre educación y transformación social
	◦ Nuevas formas de convivencia,	Porque el tema de la inclusión no es de la discapacidad, es mucho más amplio que	◦ La inclusión como construcción social

Tipo de construcción Persona	de conversación y reflexión.	eso, el tema del respeto entre las personas." (AD2. 2020, p.9, L.336-344)	◦ El respeto como fundamento de la inclusión ◦ La inclusión como práctica ética y transformadora ◦ La intersección de la inclusión y la participación activa
Tipo de Sociedad	◦ Necesidad de ampliar la visión de mundo,	"Estoy convencido de que un mundo inclusivo, una sociedad inclusiva, es una sociedad mejor, produce gentes mejores e involucra una serie de otros conceptos como (...) promover el respeto, el reconocimiento (...) para desarrollar una sociedad mucho más feliz. ". (AD2. 2020, p.9, L.368-372	◦ Inclusión como transformadora de la sociedad ◦ El respeto como principio ético fundamental ◦ Reconocimiento como principio de justicia social ◦ La felicidad como resultado de una sociedad inclusiva ◦ La integración de la diversidad como fuente de riqueza social
Perspectiva y Enfoque Curricular	Concepto de currículum	"(...) los currículos deberían ser mucho más flexibles, abiertos (...) " (AD2. 2020, p.L.243-246)	◦ La flexibilidad en los currículos permite abordar la brecha entre la intención educativa y la realidad social. ◦ Apertura del currículo ◦ Currículo y diversidad ◦ Educación crítica y emancipatoria
Selección del conocimiento educativo	◦ Saberes seleccionados consideran los propios requeridos por el sistema, ◦ Saberes emergente entre lo natural y social.	"(...) lo que significaba el proyecto Tuning, de las grandes transformaciones que se estaban dando en Europa (...) " (AD2. 2020, p. L.53-56)	◦ Transformaciones Socioeducativas en Europa. ◦ Ruptura socioeducativa en chile-latinoamericano ◦ La Educación como Práctica Política, económica y cultural

Tabla 3

Resultados de Análisis Descriptivo en los ámbitos de la estructura formativa problematizados en Taller de Barrios del AD3 con los postulados teóricos.

Categoría	Subcategoría	Cita (Segmento)	Conceptos claves (Códigos)
Educación	Proceso para promover interacciones humanas	"Los talleres tenían ciertos resultados y eso generaba una especie de competencia, de que los resultados fueran buenos, atractivos, interesantes. que llamara la atención " (...) (AD3. 2021. p.2.L.45-47)	◦ Resultados visibles y competitivos.
	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	(..)" nosotros veíamos que, en la enseñanza de la arquitectura, mientras más simple el lenguaje, le planteábamos a los estudiantes, sin complicarlos demasiado, ellos respondían de mejor manera." (AD3.2021. p.4. L.129-131)	◦ Interacción auténtica entre docente-estudiante, que prioriza las construcciones personales y sociales en la formación.
	Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social al interior de una comunidad	"La conversación se fue transformando en una herramienta pedagógica más que en una cosa intuitiva, empezó a tomar una relevancia enorme." (AD3. 2021, p.6, L.217-221)	◦ Interacción dialógica fortalece los vínculos. ◦ Desarrollo de competencias reflexivas y sociales en los estudiantes.
	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo.	"(...)la manera que se enseña tiene que ver más con aspectos de diseño estético de la arquitectura y también, obviamente, de las partes técnicas como la estructura, la durabilidad, etcétera, del objeto arquitectónico(...)"Entonces, todo lo que estamos hablando no existe en el currículum, no se enseña la comprensión del ser humano." (AD3.2021. p. L.304-307) "Lo que ha ido desapareciendo de forma abismante es la comprensión del mundo a partir de una inserción corporeizada, donde la persona genera procesos de comprensión profunda y de contemplación y de inserción directa, sin ningún mediador."(AD3. p.10.L.415-418)	◦ Reduccionismo técnico y estético en la formación de la Arquitectura. ◦ La arquitectura como práctica social y humana. ◦ Ausencia de la dimensión humanista en el Currículum ◦ Crisis de la corporización del conocimiento. ◦ Reducción de la Contemplación en la Educación:
Tipo de Construcción de Persona	◦ La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo. ◦ Conducción de un proceso transformador	" Para mí lo más importante es el autoconocimiento del estudiante, que tiene que ver, primero, tratar de entender como el estudiante está en el mundo y como lo observa, y el mundo no está compuesto por él y el planeta, está	◦ La subjetividad no puede desvincularse del contexto social y relacional, ◦ Agentes críticos y comprometidos con la diversidad y la convivencia. ◦ Autoconocimiento y educación crítica

	◦ Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales ◦ Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión	compuesto por él y otras personas..." (AD3. 2021, p.8. L.291-293) " cuando logra el estudiante sentirse en el mundo y empieza a entender que le pasa, como se emociona, cuál es su mirada racional y emocional. Luego tiene que lograr entender la del otro o la otra, y en ese entender y en ese dialogo va a poder tener una mirada mucho más completa" (AD3. p.8.294-297)."	◦ Interacción y relacionalidad ◦ Integración de la razón y la Emoción ◦ Comprensión del otro/a y el diálogo
Tipo de Sociedad	Sociedades que incorporan las distintas culturas	"La transformación ya es un hecho... y tiene que ver con hacer una sociedad igualitaria, inclusiva, horizontal, y en esa línea mundial, (...) el estudiante de arquitectura tiene que estar alineado obligatoriamente." (AD3.2021, p.16, L.660-663)	◦ Transformación social y educación crítica ◦ Justicia social, equidad y participación. ◦ Escucha activa, respeto mutuo y participación equitativa ◦ Emancipación
	Valorar las raíces locales de cada cultura	(..)"la vecina y vecino quedan maravillados de la capacidad del estudiante de poder haber interpretado arquitectónicamente esos requerimientos, entonces yo veo ahí la cosa culmine de la retroalimentación, expresada más allá de los proyectos(...)." (AD3.2021, p.13, L.537-540) (...) la identidad tiene que ver en el fondo con esta comprensión profunda, sobre todo de como el habitante del territorio tiene esa relación con su lugar. Nosotros tenemos que ser curiosos de poder profundizar en ese aspecto para recién ahí empezar a proponer algo (AD3.2021, p.7, L.281-283).	◦ Comprensión de lo que significa la arquitectura y del espacio construido. ◦ Identidad como relación con el lugar ◦ Dimensiones emocionales y culturales de los espacios ◦ Mediadores críticos entre los saberes populares y el conocimiento formal
	Perspectivas y Enfoques Curriculares	Concepto de Currículum "Todo lo que estamos hablando no existe en el currículum... no se enseña la comprensión del ser humano (...)" (AD3.2021, p.8, L.306-308) no se enseña temas vinculados a la antropología o la sociología (...) tenemos obligatoriamente que entender que el levantamiento de información debe incluir la información que está en la sabiduría de las personas, en su manera de ver el mundo (p.8.L. 312)"	◦ Integración saberes sociales en la formación arquitectónica ◦ Conocimiento de la sabiduría local y conocimiento situado ◦ Interacción y colaboración con las comunidades. ◦ Epistemología de diálogo y creación conjunta (con-creación) ◦ Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad del conocimiento.
	Selección del conocimiento educativo	(AD3.2021, p.13, L.318-322) "Nosotros lo que nos interesa es tratar de conocer al barrio como un ente validado, porque está conformado por personas que viven mucho tiempo en ese lugar y tienen una sabiduría que nosotros sabemos que no la"	◦ Reconocimiento de la sabiduría local y validación del barrio ◦ Comprensión de la organización social y la gobernanza ◦ Comprensión de la sabiduría popular ◦ Diálogo entre saberes técnicos y

Categoría	Subcategoría	Cita (Segmento)	Conceptos claves (Códigos)
		sabiduría que nosotros sabemos que no la conocemos y que queremos comprenderla, queremos comprender su organización, su forma de gobernanza, sus requerimientos, sus inquietudes."	° Diálogo entre saberes técnicos y saberes locales ° Epistemología barrial-territorio ° Epistemología Institucional-académica

Tabla 4

Resultados de Análisis Descriptivo en los ámbitos de la estructura formativa problematizados en Taller de Barrios del AD4 con los postulados teóricos..

Categoría	Subcategoría	Segmento	Conceptos claves
Concepto de Educación	Proceso para promover interacciones humanas	"Bueno, preparar esa interacción no fue fácil, fue un trabajo muy, muy interesante que ha requerido de toda una didáctica, de un trabajo en este caso no en el aula, sino que el diseño en terreno." (AD4, p.3, L.96-97)	◦ Transformación de la praxis educativa ◦ Aproximación plantea un diálogo entre el conocimiento académico y los saberes locales
Tipo de Construcción Personal	La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo.	"Fue un aprendizaje compartido, muy de comunidad, un aprendizaje común. Muy compartido entre todos." (AD4, p.3, L.85-89).	◦ Comunidad como espacio de formación. ◦ Construcción de conocimiento intereses y valores compartidos. ◦ Horizontalidad en las interacciones de los diferentes actores.
Tipo de Sociedad	Sociedades que incorporan las distintas culturas.	"Los estudiantes son muy conscientes, además, que ellos son de las poblaciones, son de esos lugares." (AD4, p.7, L.243-245)	◦ Identidad local ◦ Sensibilidad social ◦ Responsabilidad comunitaria ◦ Práctica contextualizada ◦ Reflexión crítica
Perspectivas y Enfoques	Concepto de Curriculum	"Nos correspondió ayudar a darle forma a esto y poder canalizarlo con los profesionales de esta tercera patita que es la administración pública." (AD4. p.4, L.135-137)	◦ Construcción desde una perspectiva social y dialéctica, favoreciendo la interacción constante con la comunidad adaptándose a las realidades locales.
	Selección del Conocimiento Educativo	"Hemos tenido que preparar mucho material, diseñar juegos, diseñar dispositivos didácticos que nos ayuden esa interacción." (AD4. p.3, L.97-98)	◦ Interacción participativa ◦ Integración de saberes teóricos y sociales. ◦ Innovación educativa, rompe con los métodos tradicionales de formación que perpetúan estructuras de poder

Perspectivas y Enfoque Curricular	Concepto de Curriculum	"Ahora se hace entre varios, entre diversos y distintos y todos van contribuyendo a este programa por lo tanto el programa de un recinto, de un edificio, de una sede, de lo que sea, de alguna manera no va a ser el estereotipo, sino que algo mucho más heterogéneo (D4. p.6, L.225-227) (...) está siendo ahora más importante, ligarla a estas diferencias, a estas diferencias que se van produciendo y a estas distintas maneras de ver, que ve un niño, un anciano, una mujer, un hombre, etc. (p.6, L.233-235)"	◦ Propuesta dialógica y comunitaria, donde las interacciones de los distintos Colaboración y participación colectiva ◦ Diversidad y heterogeneidad ◦ Inclusión de perspectivas diversas ◦ Desconstrucción de normas preestablecidas ◦ Práctica crítica y reflexiva.
La fenomenología del cuerpo explora la relación con el entorno y con otros	Selección de Conocimiento Educ	(...)“falta hacernos más parte de esta movilización social que genera la arquitectura. Hay mucha iniciativa de los ciudadanos y de los pobladores de generar arquitectura, pero no tienen al lado un arquitecto; no es que los arquitectos tengamos que esperar que nos vayan a consultar, sino que tenemos que ser parte de esos movimientos." (AD4. p.4, L.122-126).	◦ Sensibilidad social y responsabilidad comunitaria en la vivencia corporal y las interacciones. ◦ Práctica crítica y reflexiva orientada a la transformación personal y social. ◦ Construcción social basada en la interacción constante con la comunidad. ◦ Racionalidad entre razón y emoción en las prácticas formativas.
Eje de Emocionalidad			

Tabla 5

Resultados de Análisis Descriptivo en los Ambitos de la Estructura Formativa Problematizados en Taller de Barrios del AD5 con los Postulados Teóricos.

Categoría	Subcategoría	Segmento (Cita)	Conceptos claves (Códigos)
Tipo de Sociedad	◦ Sociedades que incorporan las distintas culturas	"Los proyectos de los estudiantes eran respuestas posibles a los problemas de los vecinos y eran un banco de ideas para el programa Quiero Mi Barrio" (AD5, p.3, L.109-112).	◦ Arquitectura como respuesta social ◦ Aprendizaje basado en problemas reales ◦ Arquitectura participativa y colaborativa ◦ Empoderamiento comunitario ◦ Construcción colectiva del conocimiento.
Perspectivas y Enfoques (Currículum)	◦ Currículum que promueve la interacción comunitaria	"En Chile (...) como que corremos por carriles paralelos. La sociedad va por acá con sus necesidades (...) la universidad va por acá" (AD5, p.4, L.145-154).	◦ Desconexión entre educación y sociedad ◦ Educación alienada ◦ Desajuste entre currículum y demandas sociales ◦ .Fragmentación e la formación educativa
	◦ Selección del conocimiento educativo	"Para nosotros era importante vincularnos con la municipalidad y con los vecinos (...) enfatizar que los proyectos sean lo más pertinente posible" (AD5, p.5, L.191-154).	◦ Vinculación universidad-comunidad ◦ Participación activa de la comunidad ◦ Relevancia social de los proyectos ◦ Construcción colectiva de soluciones ◦ Responsabilidad social y ética profesional ◦ Epistemología gubernamentales-entidades locales
Educación	◦ Proceso para promover interacciones humanas	"Para formar arquitectos íntegros se necesita a toda la ciudad, necesitas hablar con los vecinos, necesitas hablar con el carpintero, necesitas hablar con los maestros, con los constructores, con los colegas	◦ Contexto como aula expandida. ◦ Espacio socio-histórico ◦ Educación situada y contextualizada ◦ Colaboración interdisciplinaria ◦ Conexión consciente con el entorno y la praxis.

		tuyos..."(AD5.2021, p.6, L.210-207)	◦ Interacción multiactoral. ◦ Reconocimiento de saberes locales
	◦ Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	"Dependen de estar ahí insertos y conversando permanentemente con nuestros colegas... con la gente en la calle."(AD5.2021, p.6, L.204-205)	◦ Construcción dialógica ◦ Conexión entre la académica y la realidad social. ◦ Interacción continua y presencia plena
	◦ Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social al interior de una comunidad	"Los chicos y chicas en general valoran el contacto con los vecinos, esa cosa de tratar directamente con gente y de proyectar con ellos..." AD5.2021, p.7, L.263-265	- Participación comunitaria en la construcción del conocimiento ◦ Co-creación de proyectos con la comunidad ◦ Valoración de saberes locales.
	◦ Desarrollarse y transformarse	"El contacto con el medio te sensibiliza hacia la gente que vive en barrios, poblaciones, de muy bajo estándar urbano, que han sido hechas con muy poco cariño, llenas de panderetas, sin áreas verdes, casitas pequeñas de mala calidad. Conocer eso te va sensibilizando a las necesidades simples, básicas, esenciales de la sociedad". " AD5.2021, p.6, L.240-244	◦ Sensibilización hacia las desigualdades urbanas ◦ Ética profesional y responsabilidad social. ◦ Transformación del espacio urbano desde la justicia social. ◦ Diseño orientado a la accesibilidad y sostenibilidad
Tipo de sociedad	◦ Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	"Sí, el taller de barrio es una iniciativa pedagógica al interior... moviliza mucha gente (...)" (AD5, p.3, L.78-85).	◦ Involucramiento profundo en la transformación del entorno. ◦ Involucramiento a la comunidad local.
Tipo de Construcción Persona	◦ Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones	"el corazón del taller de barrio (...) es sacar la formación académica del aula (...) estudiantes se formen en el mundo, insertos en el mundo concreto" (AD5, p.3, L.94-97).	◦ Episteme como parte de la experiencia académica en el barrio. ◦ Formación integral en el mundo real. ◦ Ruptura de la educación tradicional a una contextualizada, dialógica. ◦ Migración de conocimientos

	educativas y sociales		◦ Co-creación de realidad con la interacción con el entorno. (Varela 2010)
Tipo de Sociedad	◦ Sociedades que incorporan las distintas culturas	"Los proyectos de los estudiantes eran respuestas posibles a los problemas de los vecinos y eran un banco de ideas para el programa Quiero Mi Barrio" (AD5, p.3, L.109-112).	◦ Visión de sociedad pluralista colaboradora. ◦ Integración de saberes culturales diversos en sus proyectos. ◦ Praxis transformadora ◦ Inclusión como valor central. ◦ Reconocimiento de las raíces locales
Selección del conocimiento educativo	◦ Los criterios de selección emanan de la interacción de la comunidad	"Para nosotros era importante vincularnos con la municipalidad y con los vecinos (...) enfatizar que los proyectos sean lo más pertinente posible" (AD5, p.5, L.191-154).	◦ Relación instituciones públicas y sociedad ◦ Dialogicidad en la construcción de conocimiento transformador. ◦ Praxis transformadora
Tipo de construcción de la persona	◦ Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales	"Los vecinos escogen los proyectos... votan por los proyectos que encuentran más necesarios..." AD5.2021, p.7, L.266-271	◦ Acción epistémica situada ◦ Pertinencia sociocultural en la formación ◦ Reconocimiento activo en el espacio social (Honneth 1997) ◦ Diálogo transformador y participativo (Zemelman 2005)) ◦ Inclusión significativa en procesos formativo (Coll (1993) ◦ Solidaridad colectiva como principio educativo (Honneth)
	◦ Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión	"Hoy el paradigma es de la conversación... en esta conversación van apareciendo las soluciones, las ideas van cayendo solas (...)" (AD5.2021, p.8, L.297-298)	◦ Diálogo transformador (Freire) ◦ Co-creación de conocimiento (Giroux) ◦ Conversación como herramienta de inclusión social (Zemelman) ◦ Prácticas formativas participativa (Coll) ◦ Reconocimiento mutuo y equidad (Honneth)

Tipo de sociedad (Bernstein 1985; Eisner 1998, Lundgren 1992)	◦ Necesidad de ampliar la visión de mundo	"Salir a la calle, encontrarse con los vecinos... eso te aterriza..." AD5.202. p.6, L.236-240:	◦ Educación situada y contextualizada ◦ Conexión práctica con la comunidad ◦ La acción como mediadora del conocimiento ◦ Reconocimiento y empatía con el otro/a - Formación situada y aprendizaje activo
Perspectivas y enfoques curricular	Concepto de Currículum ◦ Construcción social de las múltiples y diversas interacciones ◦ Relaciones dialécticas permanente entre la intención y la realidad. ◦ Currículum que promueve la interacción comunitaria	"Ellos se ven con su nota y también con una suerte de calificación del vecino, de la comunidad."(AD5.2021, p.7, L.271-273) "Los proyectos de primer año son normalmente proyectos con un alto grado de intuición. Los profesores guían al estudiante." AD5.2021, p.8, L.291-293 "El ideal que el estudiante sea capaz de tomar el 70, 80 o 90 por ciento de las decisiones..."(AD5.2021, p.8, L.294-305)	◦ Reconocimiento social (Honneth y Maturana) ◦ Formación significativa y la conexión con el contexto (Coll, 1993 y Soto 1996) ◦ Educación transformadora e implicación social (Grundy 1987) ◦ Intuición como conocimiento implícito y proceso cognitivo (Varela). ◦ La autorregulación y la autonomía crítica del estudiante (Varela y Maturana) ◦ La formación significativa y comprensivo (Coll 1993) ◦ Autonomía crítica y responsabilidad del estudiante (Varela1979, Habermas, 1984) (Desde la teoría de la resistencia Giroux) - Co-creación de conocimiento (Maturana 1984) - Reflexividad crítica y práctica transformadora (cuestionar, evaluar y modificar sus propias decisiones. Giroux, H. 2001)
Selección del conocimiento educativo	◦ Saberes emergentes entre lo natural y lo social	"Siempre son los vecinos los que ponen sus papelitos. Lo que ha ocurrido es que (...) los vecinos valoran porque hay una idea que tiene sentido para ellos." AD5.2021, p.10, L.389-395:	◦ Reconocimiento de las necesidades locales y la relevancia social del proyecto. (Varela 1997y Maturana 1984 Honnet, Giroux 2001, Habermas 1984 ◦ Construcción de significado en la relación entre estudiante, comunidad y espacio (Giroux 2001)

			◦ Colaboración en un espacio de conocimiento compartido (Coll 1993, Habermas 1984)
Educación	◦ Proceso para promover interacciones humanas ◦ Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo ◦ construir y reconstruir reflexiva el mundo social al interior de una comunidad ◦ Desarrollarse y transformarse	"La visión académica del profesor (...) no necesariamente calza con la del vecino." AD5.2021, p.10, L.402-407 "Estacionarse en el Valle de Nonguén (...) con la sensación de que nunca vas a terminar de conocerlo, siempre va a haber algo que aprender, (...) porque en el fondo estamos estableciendo, podríamos decir, un lazo amoroso con el barrio." (AD5.2021, p.11, L.437-444) "Los vecinos (...) escogen los proyectos que consideran que son los mejores, (...) en conversaciones más o menos permanentes con los estudiantes." AD5.2021, p.9, L.340-349	◦ Tensión entre epistemologías (Giroux, Freire, Habermas, Varela) ◦ Conocimiento situado y transformación social (Coll, Grundy) ◦ Aprendizaje situado y continuo (Coll, Varela, Grundy) ◦ Lazo afectivo y sentido de pertenencia (Maturana, Freire, Honnet) ◦ Participación democrática y co-construcción de soluciones (Habermas, Giroux, Viola Soto) ◦ Participación activa y co-construcción del conocimiento (Habermas, Freire, Grundy) ◦ Reconocimiento mutuo y valor social del aprendizaje (Honnet, Viola Soto, Giroux) ◦ Conocimiento Migrante ◦ Praxis educativa transformadora (Freire, Maturana, Varela)
Perspectivas y enfoques del currículum	◦ Currículum que promueve la interacción comunitaria	"Invitamos a una oficina de arquitectos egresados (...) para que trabajen con estos estudiantes cuyos proyectos han sido escogidos." AD5.2021, p.8, L.317-323	◦ Articulación intergeneracional y transferencia de saberes (Habermas, Freire, Varela, Viola Soto) ◦ Colaboración profesional como praxis transformadora (Grundy, Giroux, Freire)
	◦ Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad	"La decisión de cuál proyecto se termina construyendo la toman los vecinos." AD5.2021, p.10, L.382-387	◦ Participación comunitaria como eje del proceso decisional (Freire, Habermas, Honnet) ◦ Validación del saber práctico y local (Varela, Soto; Maturana)

			◦ Democratización del espacio arquitectónico (Honnet, Freire, Grundy)
Selección del conocimiento educativo	◦ Saberes emergentes entre lo natural y lo social ◦ Relaciones dialécticas entre teoría y práctica	"La piedra fundacional (...) es el contacto con el mundo (...) para que también él pueda comparar." AD5.2021, p.13, L.516-522: "Ese grupo de gente (...) son los presidentes de las juntas, (...) vecinos interesados (...) AD5.2021, p.12, L.490-494	◦ El contacto con el mundo como base de la educación (Freire, Maturana, Habermas) ◦ Desafío de la práctica educativa frente a la teoría académica (Viola Soto, Freire) ◦ Participación comunitaria y empoderamiento local (Freire, Giroux, Maturana). ◦ La educación transterritorial ◦ Conocimiento Migrante ◦ Democracia participativa y toma de decisiones colectivas (Habermas, Varela, Giroux). ◦ Teoría crítica y la participación como estrategia de inclusión: (Freire, Giroux, Viola Soto)
Educación	◦ Proceso consustancial con la vida humana	"El taller de barrio (...) es una experiencia muy cargada (...) te entrega competencia blanda y dura también." AD5.2021, p.13, L.523-529	◦ Educación situada y aprendizaje experiencial (Freire, Vygotsky, Maturana. ◦ Educación crítica, participación y competencia social (Giroux, Freire, Habermas.
Tipo de construcción de la persona	◦ Conducción de un proceso transformador ◦ Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales	"(...) en otros barrios donde hemos estado dicen: acá los estudiantes vienen, prometen el oro y el moro y se van, no sabemos más, están aquí un rato, te visitan y después se van y nosotros no sabemos nunca nada de los estudiantes. Eso es común escucharlo en las comunidades. Nosotros queríamos evitar eso, estábamos consientes de eso, entonces esto ha generado que los vecinos terminan confiando mucho	◦ Desconfianza y ruptura en la relación universidad-comunidad (Giroux, Habermas, Freire). ◦ Promesas no cumplidas y su impacto en la comunidad: (Habermas, Giroux). ◦ Compromiso y confianza social (Maturana, Varela, Giroux) ◦ Educación participativa reflexión-acción (Freire, Giroux)

en nosotros". AD5.2021, p.12,
L.459-465

Perspectivas y enfoques del currículum	- La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo. - Conducción de un proceso transformador	"Un estudiante autónomo (...) más libre, más arrojado, (...) con más iniciativa." AD5.2021, p.15, L.570-572	- Autonomía subjetiva: independencia intelectual y social (Lundgren (1992), Soto (1996), Eisner y Wallace (1974)) - Libertad e iniciativa: encarnación del conocimiento (Freire (2005), Varela (1997)) - Creación de sentido personal Lundgren, Soto, y Eisner y Wallace
	Currículum que promueve la interacción comunitaria	"Ellos ven que se trabaja con ellos (...) de trabajar sostenidamente en el tiempo." AD5.2021, p.12, L.474-480	- Construcción de confianza comunitaria y sostenibilidad Giroux (1988), Freire (1970). - Compromiso ético-social en proyectos educativos (Habermas (1984), Maturana (1997). - Educación en vínculo territorial y aprendizaje situado (Lundgren (1992), Grundy (1991).
	Formación sistemática e innovadora	"Me imagino la formación (...) más práctica y esa formación nunca ha ocurrido de forma sistemática." AD5.2021, p.13, L.530-533	- Práctica sistemática en la formación (Grundy, 1998; Lundgren, 1992). - Integración de saberes teóricos y prácticos Freire (1970), Eisner & Wallace (1974). - Educación como proceso inacabado y emergente: Maturana (1997), Varela (1997)
	Redefinición del rol docente	"La educación universitaria debería (...) empoderar al estudiante para que sea independiente." AD5.2021, p.15, L.573-576	- Formación significativo y comprensivo Coll (1993) - Formación para la autonomía (Varela (1997), Maturana (1997). - Educación transformadora y crítica (Habermas (1984), Grundy (1991))

Tabla 6

Resultados de Análisis Descriptivo en los Ámbitos de la Estructura Formativa Problematicados en Taller de Barrios del AD6 con los Postulados Teóricos.

Categoría	Subcategoría	Fragmento (AD6)	Conceptos Claves (códigos)
Tipo de sociedad	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	"Esa confrontación con la realidad hace que las cosas cobren sentido y sospecho que eso termina siendo un aprendizaje significativo para el estudiante. Saber ver a los vecinos viendo las tareas, comentando las tareas, llevando las tareas a los barrios, conversando con los vecinos, creo que esa experiencia sin duda tiene mucho que ver con las competencias institucionales en términos de desarrollar ciertas habilidades y, por otro lado, también les cobra sentido que es que la propia disciplina, para qué sirve lo que hago." (AD6. 2021.p.5. L. 182-187)	° Aprendizaje formativo Significativo. Ausubel (1968), Dewey (1938) ° Educación Dialógica e Inclusiva Freire (1970), Habermas (1984) ° Formación de Competencias Ciudadanas Giroux (1988), Morin (1999)
	Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social al interior de una comunidad	"los vecinos sienten que están siendo usados para fines académicos y ellos se preguntan: ¿qué queda en nosotros de esta relación?" (AD6. 2021.p.5-6. L.197-209)	° Colaboración auténtica y transformadora.

Conducción de un proceso transformador	"los estudiantes descubren que el ejercicio de la arquitectura es un hecho situado" (AD6. 2021.p.5. L. 176-181)	◦ Transformación de una formación reflexiva y significativa (Paulo Freire, 1970) ◦ Empatía situada (Francisco Varela, 1997).
◦ Necesidad de ampliar la visión de mundo ◦ Sociedades que incorporan distintas culturas. ◦ Construcción de una sociedad pluralista e independiente.	"Ahí hay una dimensión ética importante, (...) en una sociedad donde la gente se está educando porque quiere ser médico, arquitecto, ingeniero, porque eso le va a permitir desarrollar su vida (...) cuando tú la confrontas con el sentido primero que tienen las profesiones como una forma de relacionarte con la realidad para ver cómo tú aportas a mejorar las condiciones de vida de los semejantes, creo que ahí es donde cobra sentido de manera profunda la experiencia de taller de barrio." (AD6. 2021.p.5. L. 187-192)	◦ Compromiso con la formación del sujeto colectivo (Paulo Freire, 1970) ◦ Confrontación con la realidad local (Henri Giroux, 1983) ◦ Compromiso ético y reflexiva, (Paulo Freire, 1970) ◦ Convivencia que superan las desigualdades estructurales. (¿Nancy Fraser Redistribución y Rconición? (1995), examina las estructuras de poder y Honneth, en su obra: La lucha por el reconocimiento (1997)
◦ Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad	"cuando llevas un grupo de cien estudiantes a interactuar y a trabajar con la comunidad, ninguno de los estudiantes ni de los profesores teníamos una formación [...] que nos permitiera hacerlo con certeza" (AD6. 2021.p.5-6. L.197-209)	◦ Acto educativo situado y adaptación a las dinámicas sociales ◦ Relación entre la intención educativa y la realidad vivida (Paulo Freire (1970), Edgar Morin (2003), David Coll (1993) ◦ Formación compartida

Educación	° Proceso para promover interacciones humanas (...) hay cosas en que avanzar y que tienen que ver con la naturaleza de las universidades, de las regiones, de la realidad y que es lo que uno observa y que claramente es parte de la discusión que hoy está instalada en el país (...)"(AD6. 2021.p.7.L.247-249) (...) "uno lo observa desde el movimiento de las mujeres (...) (p.7. L.252-253) ° Proceso para promover interacciones humanas. (...) trabajar con una realidad situada es que no es solo en tono, contexto, clima, topografía, sino que también hay medio antrópico, hay seres humanos, cultura, hay condición social, socioeconómica, carencias, está todo lo que está presente ahí. Una de las cosas que uno tiene que poner claramente en el centro de esto y que es interesante desde el punto de vista de la formación, del proceso formativo, es que tienes que bajar del conocimiento disciplinar a la realidad de esa cultura local". (AD6. 2021.p.10.L. 363-368) Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social en comunidad (...) la formación de los estudiantes (...) debe desencadenar una serie de	° Transformación social mediante los movimientos sociales (feminismo) Judith Butler (1990), Pierre Bourdieu (1996), Paulo Freire (1970). ° Praxis de igualdad y reconocimiento de la diversidad. ° Acto educativo situado y adaptación a las dinámicas sociales (David Coll (1993), Michel Foucault (1980), Paulo Freire (1970). ° Relación entre la intención educativa y la realidad vivida (Paulo Freire (1970), Edgar Morin (2003), David Coll (2009) ° Interacciones Humanas como Prácticas Transformadoras y Emancipadoras ° Construcción Basada en un Núcleo Subjetivo (Lev Vygotsky (1978) Axel Honneth (1996): ° Construcciones Individuales y Sociales en el Acto Educativo Lev

		cuestionamientos de los actores. (...) por ejemplo, el ser considerado como par donde los estudiantes son dueños de su propio proceso y nosotros los vamos acompañando donde interactúa con un vecino que se siente considerado y cómo se va produciendo esa interacción"(AD6, 2021, p.9, L.364-368)	Vygotsky (1978) Judith Butler (2004), Axel Honneth (1996) ◦ Conducción de un Proceso Transformador Francisco Varela (1997) César Coll (2008)
Tipo de construcción de la persona	-Construcción basada en un núcleo subjetivo. - Conducción de un proceso transformador. -Conducción de un proceso transformador		◦ Convivencia y diálogo intergeneracional.
Educación	Proceso para promover interacciones humanas La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo. Necesidad de ampliar la visión del mundo.	Cuando las disciplinas y conocimiento se manejan a nivel de abstracción y un lenguaje tan especializado, excluyes automáticamente a tu interlocutor. (AD6. 2021.p.10.L. 383-388). Inicialmente las primeras versiones habitualmente el proceso proyectual y de diseño era dentro del aula tradicional. (AD6. 2021.p.10.L. 393-398)" En las últimas dos o tres versiones, el proceso ha ido emigrando a través de ciertas innovaciones, de utilizar ciertos mecanismos o	◦ Exclusión Comunicativa (Jürgen Habermas, Paulo Freire) ◦ Limitación Espacio-Formación (Pierre Bourdieu). Axel Honneth ◦ Co-diseño como estrategia dialógica

medios y metodologías a partir de la reflexión del equipo en los cuales se ha intentado avanzar hacia el co-diseño"(AD6, 2021,p.10.L. 403-408

Construcción de una sociedad pluralista e independiente	" (...) tienes un mundo que está diseñado para ser competitivo, individualista. Cómo lo haces si ese mundo también cada día es más especializado, que hace que ese individuo individualista, esté preocupado de sus propias cosas y no le interesa preocuparse de los demás"(...) (AD6, 2021, p.12-13, L.497-499)	◦ Tensión entre Individualismo y Colaboración (Viola Soto, G. (2004)
Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad	“(…)iban y trabajaban con los vecinos y los vecinos iban proponiendo, moviendo esos legos y eso luego los estudiantes lo interpretaban. Era un proceso más complejo, más interactivo o iterativo y en donde los estudiantes se dan cuenta que la realidad es real y no lo que yo construyo en la mente. Hemos ido avanzando, aunque el tema de la pandemia nos ha matado algo que es vital que es la presencialidad, la interacción, el roce, el contacto. (AD6, 2021, p.10, L.410-414)	◦ Formación Experiencial y Conexión con la Realidad (Lev Vygotsky (1978) John Dewey, (1938)) ◦ Compromiso con la Comunidad y Educación Situada (Henry Giroux (1988), Paulo Freire, (1970)
Selección del Conocimiento Educativo	Los criterios de selección emanan de la	◦ La universidad un actor crucial en la comunidad local. ◦ Colaboración un valor de la educación situada.

	interacción de la comunidad	en todo el tema del paso de una red de alta tensión, se los está apoyando en la generación de unas pasarelas o puentes para unir sectores que separan del estero Nonguén, se está haciendo formación con otras estructuras de la propia universidad, (...)” (AD6, 2021, p.12, L.436-441)	◦ Colaboración multidimensional activa y práctica con la comunidad, (Parker, L. (2014). Colaboración y poder en el espacio público: Teoría y práctica del trabajo comunitario. Editorial de la Universidad. - Sepúlveda, C. (2021). Políticas públicas inclusivas: Estrategias para la participación ciudadana. Ediciones del Sur.
Educación	Proceso para promover interacciones	"El taller de barrio y esa relación tripartita entre comunidad, organismos públicos y académicos. No solo academia, no solo políticas públicas, no solo decir. Sino que hay momentos en que de repente puede haber relación academia-vecinos, academia aparato público, aparato público, vecinos o comunidad y los tres. Ese es un triángulo. La forma triangular es indeformable, muy estable, es la clave (...)” (AD6. 2021, p. 12, L. 487-496)	◦ Interacción Triangular: Universidad-Comunidad -organismos públicos (Parker (2014) ◦ (Triangulo de colaboración a problemas complejos). ◦ Conjunción de saberes a problemas complejos ◦ Pluralismo ontológico ◦ Desarrollo Sostenible y Asesoramiento Ecológico Sepúlveda (2021) ◦ Protección Social y Participación Ciudadana Morin & Delgado (2017) ◦ Sinergia Institucional (Sepúlveda (2021)
Tipo de Sociedad	Sociedades que incorporan las distintas culturas	"Las ciudades, el sentido que tienen, es responder a un ser social que requiere de los demás y que es para protegerse unos a otros y no para luchar unos contra otros. (...) Creo que en mi opinión subyace la dificultad de algo tan sencillo como hacer trabajar junto la academia a los organismos públicos y a la	◦ Construcción colectiva y la agencia de los sujetos en el proceso educativo. Méndez (2023) ◦ Educación centrada en el docente y la estructura tradicional, hacia una más participativa e inclusiva ◦ Formación Integral

comunidad" ...) (AD6. 2021, p. 13,
L. 499-505)

- Morin, E., & Delgado, M.
(2017). El pensamiento
complejo.
-

Tabla 7

Resultados de Análisis Descriptivo. Estudiantes G1 (BEG1) de la Carrera de Arquitectura de la UBB.

Categorías	Subcategorías	Cita	Conceptos claves (códigos)
Educación	Proceso consustancial con la vida humana	"El arquitecto necesita volverse más social, salir de las cuatro paredes y trabajar con problemas reales de las personas" (BE1.G1p.9, L.409-414).	◦ La educación como acto inherente al desarrollo humano. ◦ Praxis situada y humana
	Construcción social reflexiva de la comunidad	Es que a todos los otros, se planteaba de una manera académica, o sea trabajando con supuestos en teoría y aquí, era una de las primeras instancias donde íbamos a trabajar con realidades, eso es lo importante, yo creo en el taller de barrio, que trabajamos con una persona que tiene una historia detrás, que tiene, que vive en un lugar (...) su propia historia. Entonces trabajas entre personas, como arquitecto, como persona te van enriqueciendo	◦ Agenciamiento colectivo; Formación situada. ◦ Interacción transformadora ◦ Transformación personal a través de la alteridad; Construcción del "yo" desde el "otro".
Tipo de Construcción Persona	Conducción de un proceso transformador	totalmente, vas tomando decisiones en base a las personas y no por así decirlo a capricho de nosotros (...) entonces va uno a trabajar, le propone algo, y la persona le dice; no, quiero esto, quiero esto otro, me sirve más esto (...) nos da material para trabajar dentro de, eso por lo menos es mi opinión del taller de barrio." (BE2.G1. 2019, p.7-8, L.356-368)	◦ Valoración de la singularidad del otro; Integración de la subjetividad en la práctica arquitectónica. ◦ Abandono del rol de experto aislado
	Nuevas formas de convivencia, conversación y reflexión	"Uno desarrolla proyectos entre cuatro paredes y no consulta a las personas, pero ellas tienen más conciencia de lo que necesitan" (BE4.G1 p.9, L.431-436).	◦ Co-construcción de significados. - Importancia de la conversación como acto cognitivo (Maturana)

Tipo de Sociedad	Sociedades que incorporan distintas culturas	"En el caso de Nonguén, es completamente diferente a la ciudad, su historia y usos del río muestran cómo las intervenciones no pertinentes han afectado al barrio" (BE2.G1., p.8, L.388-397). "Es necesario volcarse a escuchar a la gente porque saben lo que quieren. Esto es lo que está pasando políticamente, se toman decisiones entre cuatro paredes y surge un problema social" (BE4.G1. p.9, L.441-444).	◦ Valoración de las raíces locales; Participación comunitaria en el desarrollo urbano
	Construcción de una sociedad pluralista e independiente		◦ Sociedad dialógica y crítica; Toma de decisiones basada en el consenso público (Habermas)
Perspectivas y Enfoques del Currículum	Currículum como construcción social basada en interacciones	"Cada generación comenzó a trabajar directamente con sectores de la población que tenían un relato y pertinencia en el barrio" (G1E2, p.3, L.144-150). "El proyecto se armó mediante un trabajo colaborativo donde las personas decidían qué querían y cómo querían que se implementara" (G1E4, p.6-7, L.306-313).	◦ Ruptura con la educación tradicional, Currículum situado; Narrativas locales; Construcción social del currículum (Giroux,1988) Freire (1970)
	Relaciones dialécticas entre intención y realidad		◦ Interacción dialéctica; Diálogo reflexivo; Participación activa; Co-creación del currículum (Habermas, 1981), Stenhouse (1975)
Selección del Conocimiento Educativo	Saberes emergentes entre lo natural y social	"En el caso de Quinchamalí, aprendimos que el terreno es parte de la casa y la vida de las personas está completamente integrada al espacio exterior" (G1E2, p.8, L.397-403).	◦ Conocimiento situado Aprendizaje contextual Dinámicas sociales y naturales ◦ conocimiento corporizado. (Varela, Humberto Maturana) ◦ Totalidad cultural y ambiental
	Comprensión de la totalidad cultural	"Las alfareras nos enseñaron cómo es el fogón, la cerámica, y nosotros tomamos esos elementos para armar los espacios" (G1E2, p.10-11, L.505-515).	◦ Diseño holístico ◦ Interdependencia entre espacio y vida cotidiana (Varela; Merleau-Ponty) ◦ Cognición encarnada; ◦ Interacción cuerpo-entorno; ◦ Formación experiencial(Francisco Varela
Educación	◦ Conciencia sobre las necesidades humanas	"Yo creo que lo primero; conciencia, conciencia sobre todas las personas son importantes que	◦ Conciencia crítica; Educación como praxis transformadora

		todas necesitan de muchas cosas..."(G1E1, 2019, p.11)	
Construcción de la persona	◦ Proceso para promover interacciones humanas	"Para el arquitecto, yo entiendo que proyectar para las personas es básicamente saber que ellos tienen necesidades reales..."(G1E4, 2019, p.11-12)	◦ Formación en arquitectura debe centrarse en las necesidades humanas reales. ◦ Fomentar la interacción humana en el diseño arquitectónico
	◦ La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo.	"Creo que hay que rescatar que dentro de la academia de esta Universidad, taller de barrio nace a partir de un grupo de profesores..."(G1E4, 2019, p.11-12)	◦ Relación entre lo individual y lo colectivo (Vygotsky, en la que la formación es un proceso social, mediado por otros sujetos y el contexto cultural) ◦ Construcción social que trasciende los límites del aula académica y se proyecta en la comunidad local (praxis de interacción social y política (Freire y Giroux).
	◦ Conducción de un proceso transformador	"...en un futuro la oficina o algo así por el estilo, donde se pueda poner en práctica (...) ese tipo de ideas que nos han inculcado estos profesores, trabajar con la comunidad, trabajar para la comunidad..." (G1E2, 2019, p.13)	◦ Persona mediatizada por la educación recibida y las expectativas sociales Lundgren (1992) y Soto (1996) ◦ El individuo como agente social ◦ Intervención y transformación con la realidad local. ◦ Resistencia a la formación tradicional a una epistémica situada.
	◦ Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión	"Lo que pasa es que yo hago temas como de papeles, pero no es lo que quiero hacer realmente... mi trabajo esta con la comunidad..."(BE1. G1.2019, p.13)	◦ Disonancia que experimentan los estudiantes entre el trabajo académico y su deseo de hacer una diferencia real en la comunidad. Este desencuentro refleja una crítica al enfoque tradicional de la arquitectura, alineándose con la necesidad de una formación que promueva la transformación social, como sugiere la teoría crítica

Tipo de sociedad		"Yo creo que dentro de todo esto, es hacer bajar un poco el ego al arquitecto..."(BE3.G12019, p.12)	◦ Critica la visión tradicional del arquitecto como un "gran creador" y destaca la importancia de una formación basada en la humildad y en la consideración de las necesidades de la comunidad. La formación arquitectónica debe fomentar la empatía y la conciencia social, como defiende Freire, permitiendo la construcción de una arquitectura más humana y accesible.
	◦ Sociedades que incorporan las distintas culturas	"Yo creo que eso es importante, estar al servicio también los estudiantes, de la gente que tiene escasos recursos..."(BE4.G1, 2019. p.14)	◦ Responsabilidad social: Este enfoque refleja el compromiso con una praxis emancipadora, donde los estudiantes reconocen su papel como agentes de cambio en comunidades desfavorecidas, alineado con la educación para la liberación.(Freire)
	◦ Valorar las raíces locales de cada cultura.	"Lo que pasa es que hay que hacer cosas que realmente retribuyan a la gente..." (BE3.G1.2019. p.14)	◦ Retribución comunitaria: Revalorización del papel del arquitecto/a. Se destaca la idea de la "educación como diálogo", en la que las raíces culturales locales son el eje de un proceso educativo recíproco (Freire). Relevancia de los contextos socioculturales en el proceso formativo (Vygotsky)
Educación	Dialéctica entre intención y realidad	"(...) esta es la instancia de compartir con la comunidad y dan más ganas de seguir" (...) muchas veces las personas están	◦ Relación dialéctica entre la intención y las necesidades sociales reales.
	Proceso para promover interacciones humanas	desmotivadas (...) ver el bien que se está haciendo da más fuerza" (BE3. G1. p.16, L.783-789).	◦ Autorreflexión sobre cómo la arquitectura debe ser un servicio a la comunidad ◦ Fortalecer las interacciones comunitarias, ◦ Sentido de pertenencia y el compromiso social, ◦ Educación como una práctica transformadora que conecta con las necesidades colectivas.
	Construcciones individuales o	"yo creo que eso es importante, estar al servicio de (...) entregar soluciones dignas"	◦ Dimensión emocional del acto educativo ◦ Trascendencia de lo individual para impactar en lo colectivo.

Tipo de Construcción Persona	personales y sociales en el acto educativo	"me hace tener una visión mucho más crítica (...) de ver las injusticias" (BE2.G1. p.14, L.699-675).	
	Proceso consustancial con la vida humana (esencia del ser humano)		◦ La educación orientada al servicio social. ◦ Conexión entre los valores éticos del arquitecto y su responsabilidad de diseñar soluciones inclusivas. ◦ La subjetividad vinculada a las problemáticas reales. ◦ Educación arquitectónica fomenta la autorreflexión y el compromiso ético con la transformación social.
	La persona se construye sobre la base de núcleo subjetivo		
	Nuevas formas de convivencia,	"me gustaría avanzar en (...) espacios públicos y la iluminación (...) vivir la	◦ Construir entornos urbanos que permitan formas equitativas de convivencia.
Tipo de Sociedad	conversación y reflexión	ciudad como mujer" (BE3. G1.p.16, L.758).	
	Sociedades que incorporan las distintas culturas	"sociedades que avanzan (...) según se vaya evolucionando" (G1BE2, p.17-18, L.862-871).	◦ Reconocimiento a la multiculturalidad como un valor esencial. ◦ integración y la justicia social en la construcción del sentido urbano.
	Construcción de una sociedad pluralista e independiente	"el sistema patriarcal determina (...) que una mujer pueda pasar o no por ciertos lugares" (BE4.G1. p.17, L.829-831).	◦ Responsabilidad social-pluralista que reflejen valores inclusivos y promuevan la equidad social
Perspectivas y enfoques del concepto de currículum	Relaciones dialécticas entre la intención y la realidad	"trabajamos en torno al tema social (...) y de género" (BE3G1, p.16, L.799-784).	◦ El currículum se articula como un proceso vivo a las dinámicas sociales y las necesidades emergentes. ◦ Integración de enfoques interdisciplinarios. Abordar problemáticas contemporáneas en la formación arquitectónica.
	Currículum que promueve la interacción comunitaria	"ver cómo viven los pensionistas (...) entregar soluciones dignas" (BE2.G1, p.14, L.699-675).	◦ Abordar desafíos desde una perspectiva de justicia y equidad.

Selección del conocimiento educativo	Saberes emergentes entre lo natural y social	"perspectiva de género (...) la ciudad está pensada "para", no para todos" (BE3, G1.p.16, L.783-789).	◦ Desigualdades sistémicas que requieren ser abordadas mediante un enfoque holístico. ◦ Transformación de las estructuras formativas existentes. ◦ Formación de sujeto social epistémico situado. ◦ El acto educativo fomenta una conciencia social sobre las desigualdades ◦ Diseño reflexivo e inclusivo.
	Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo	"los cambios culturales (...) según la conciencia y evolución de la sociedad" (BE2, G1.p.17-18, L.862-871).	
	Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social al interior de una comunidad	"...en la prevención del crimen a partir del urbanismo... cosas que no se están tomando en cuenta actualmente al crear ciudad, los espacios públicos y los espacios también son para mujeres, que vivir la ciudad como mujer, no es lo mismo que vivirla como hombre "	◦ Promover un entorno seguro y equitativo para toda la comunidad.
	Proceso consustancial con la vida humana (esencia del ser humano)	"... lo que no se ha hablado del urbanismo para la gente, o sea que las calles estén hechas para las personas, no para los autos, los espacios públicos, la iluminación y un montón de otros valores "	◦ Cambio ético hacia un urbanismo centrado en el bienestar colectivo (y no en intereses individuales o industriales). ◦ Transformación en el diseño urbano. ◦ Formación para movilizar cambios estructurales en la sociedad, ◦ Transformación del deseo individual en una acción colectiva con impacto positivo en la vida social. Paulo Freire
Tipo de Construcción Persona	La persona se construye sobre la base de subjetivo núcleo		
	Conducción de un proceso transformador	"...crear ciudad, los espacios públicos, la iluminación y un montón de otros valores y los espacios también son para mujeres. Vivir la ciudad como mujer, no es lo mismo que vivirla como hombre y eso me gustaría de alguna forma, ponerlo en boga e intentar avanzar en eso, y que no es lo	◦ Diversidad subjetiva y colectiva ◦ Justicia social en el diseño de espacios públicos. Michel Foucault, Edward Soja(2014) ◦ Convivencia armónica Judith Butler(2004),Nancy Fraser(2008) ◦ Formación de del sujeto con individualidad social (para generar espacios inclusivos y seguros).
	Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales		
	Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión		

Tipo de Sociedad	Sociedades que incorporan las distintas culturas	mismo ser un hombre heterosexual caminando por la calle, que ser un gay o, ser una anciana, por los ritmos de vida, por los espacios que hay en la ciudad" (BE3.G1. 2019, p.14-15, L.708-716).	◦ Justicia espacial, distribución desigual del espacio urbano y la necesidad de una redistribución equitativa. Edward Soja (2014) Honneth ◦ Construcción de una ciudadanía activa y pluralista. ◦ Valorar raíces locales como una forma de enriquecer el diseño arquitectónico y urbano. ◦ El currículo debe integrar las necesidades sociales, transformadora y reflexiva. ◦ La interacción comunitaria eje fundamental del currículo. ◦ Integración de los conocimientos de los sistemas naturales y sociales. ◦ Interconexión entre la naturaleza, la sociedad y el diseño. ◦ Selección crítica para incluir no solo lo técnico, sino también lo ético y social. (Paulo Freire: Crítica al conocimiento tradicional y a la pedagogía bancaria)
	Necesidad de ampliar la visión del mundo		
Perspectivas y enfoques del concepto de currículo	Construcción de una sociedad pluralista e independiente	Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad	
	Curriculum que promueve la interacción comunitaria		
Selección del conocimiento educativo	Saberes emergentes entre lo natural y lo social	Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo	
Perspectivas y enfoques del concepto de currículo	Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad	"...como nosotras nos vemos trabajando, y como el trato que hemos tenido también a lo largo de la carrera" (BE1 G1. p.17, L.848).	◦ El currículo debe ser transformador (estar en constante revisión para desafiar las estructuras de poder)
Selección del conocimiento educativo	Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo		

Tabla 8

Resultados de Análisis Descriptivo. Estudiantes G2 (BG₂) de la Carrera de Arquitectura de la UBB.

Categorías	Subcategorías	Fragmento (Cita)	Conceptos claves (Códigos)
Concepto de Educación	Proceso para promover interacciones humanas	"La Universidad y los profesores ya estaban conectados con la comunidad de antes (...) en taller de barrio, ellos ya habían conversado (...) ya tenían pensado que nosotros participáramos con ellos (...)"(BE1G2. 2019, p.1.L.90-97) * En conjunto con la oficina, nosotros que también estábamos presente ahí apoyando, sino entendían algo, nosotros le explicábamos algunas cosas y así se iba armando el proyecto, nosotros explicábamos cosas para que ellos entendieran." (BE4.G2, 2019. p.7, L.321-324) " el arquitecto necesita tener desarrolladas las habilidades blandas (...) no es el que hace los proyectos completamente, necesita de muchos profesionales y sobre todo(...) llegar a la gente(...) aquí, tenemos compañeros que son muy buenos, pero que son muy cerrados y que necesitan saber,	° Interacción comunitaria: Este fragmento destaca cómo la conexión previa entre la universidad y la comunidad facilita la participación activa de los estudiantes en proyectos locales. La educación se presenta como un proceso colaborativo que fomenta la construcción de relaciones significativas ° Colaboración activa: Este fragmento ilustra cómo el estudiantado trabaja en conjunto para facilitar la comprensión y el desarrollo del proyecto. La educación se convierte en un proceso dinámico donde el aprendizaje se construye a través de la interacción y el apoyo mutuo entre pares. ° Habilidades sociales y comunicación, en la formación del arquitecto/a. La educación no solo se centra en conocimientos técnicos, sino también en la capacidad de comunicarse y colaborar efectivamente con otros. ° Construcción subjetivas y intersubjetivas.

	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	necesitan ser más abiertos, necesitan desarrollar otras habilidades sociales, la comunicación.(...)BE1G2, 2019, p.10, L.446-457)	◦ Desarrollar la libertad (Maturana, 2004).
	◦ Los criterios de selección emanan de la interacción de la comunidad ◦ Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo ◦ Los criterios de selección emanan de la interacción de la comunidad.	"Nos dividíamos el trabajo en varias lamas... algunos veían los aspectos naturales del barrio, otros veían los aspectos arquitectónicos netamente tal, otros veían efectivamente conversatorios con las personas o sea iban ahí conversaban con ella, les contaban los relatos "armando un plan maestro que nosotros de ahí partíamos la base para trabajar." (BE2.G2. 2019, p.3.L.106-113) (...) "nosotros nos acercamos directamente a la problemática que tenían las personas o sea no solamente era una cuestión arquitectónica por así decirlo o técnica si no veíamos como ellos vivían como ellos desarrollaban su trabajo y no solamente su trabajo sino también como ocupaban su espacio (...) trabajaban dentro de la casa, no tenían materiales que necesitaban, esta ayuda era para potenciar su trabajo (...) (BE2.G2, 2019, p.6, L.268-275)	◦ Diversidad de Perspectivas: construcciones tanto subjetivas e intersubjetivas. ◦ Criterios Comunitarios: La división del trabajo basada en la interacción con la comunidad. ◦ Enfoque holístico y contextual ◦ Relevancia de las necesidades materiales y contextuales ◦ Educación aplicada a la realidad. ◦ La fenomenología del cuerpo como generación de significados. ◦ La fenomenología del cuerpo que explora la relación con el entorno y con otros/as.
Selección del conocimiento educativo			
Tipo de construcción de persona	◦ Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión	(...) un grupo igual pequeño el que se encargó de hacer entrevistas, ellos fueron los que tenían como los enlaces con la comunidad e hicieron como antes un	◦ Mapeo de la memoria colectiva ◦ Diversidad Inclusiva: La identificación y reconocimiento de

	◦ Grupos humanos diferentes (de culturas, imaginario, o cuáles eran los lugares más de géneros, de importantes para ellos, ese tipo y cuáles generaciones, de actividades realizaban también, por etnias, de organización ejemplo, en el estero, que había como familiar, entre muchos varias cosas que pasaban ahí y que ya otros). ahora se perdieron. Ellos se hicieron cargo un poco de eso y la mayoría se dedicó a hacer planos cartografía. (BE4.G2. p.3.L134-139)	- diferentes grupos humanos dentro de la comunidad ◦ Educación inclusiva que valora y respeta la diversidad cultural, generacional y etnia, enriqueciendo el proceso educativo.
Tipo de Sociedad	◦ Sociedades que incorporan las distintas culturas "trabajamos en Nonguén, en ese caso había varias cosas que faltaban entonces esos aspectos importantes físicos y geográficos que era el lugar que le dimos prioridad a eso en cambio luego las generaciones que siguieron empezaron más trabajar directamente con la comunidad (...), por lo que he visto después, pasando por los talleres cada alumno o grupo de alumno ya trabajaba con un sector de la población que tenía un relato y tenía una pertinencia adentro del barrio. (BE2.G2,2019). P.3.L 144.-150) ◦ Valorar las raíces locales de cada cultura. "Yo creo que eso hizo que el taller no cumpliera para nosotros, yo al menos, yo lo sentí así, sentí que no habíamos aprendido lo que deberíamos haber aprendido en su momento porque no tuvimos como, no vimos las caras de las personas que estábamos trabajando, qué eran (...) del barrio, que nos relacionemos con las personas, que las conozcamos, sepamos que son, o sea, no vimos actores puntuales, pero realmente no". (BE1.G2. 2019, p.5 . L. 206-210)	◦ Reconocimiento de la diversidad cultural y su impacto en los procesos arquitectónicos ◦ Ampliación del enfoque educativo hacia perspectivas integradoras de los saberes comunitarios y contextuales. ◦ Integración del conocimiento local y las raíces culturales en la formación profesional de los estudiantes ◦ Desconexión entre teoría y práctica ◦ Importancia del contexto y los actores locales en la construcción de la sociedad ◦ Aproximación fragmentada al conocimiento, donde solo algunos/as estudiantes interactúan con la comunidad mientras otros se enfocan en aspectos técnicos.

Selección del Conocimiento Educativo	Saberes emergentes entre lo natural y social	"Era un trabajo colaborativo completo (...) porque trabajaban directamente con la persona." (...) la oficina proyectó algo y la gente decía no, no, no quiero esto dentro de, quiero eliminar esto, o quiero que el proyecto que estén en esta posición cambie a otra posición, o se mueva para acá o se mueva para allá (BE4.G2, 2019, p.6-7, L.306-313)	◦ Desarrollar la libertad y la autodeterminación (Maturana, 2004).
Tipo de Construcción persona	◦ Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión ◦ Grupos humanos diferentes (de culturas, de géneros, de generaciones, de etnias, de organización familiar, entre muchos otros).	"Nonguén es completamente diferente (...) no es Concepción, (...) las personas, decían (...), el río Nonguén tenía una gran importancia dentro "de", que cruzaban, que la gente se bañaba. Uno cuando pasaba por ahí no lo veía, las personas mencionaban que había (...) intervenciones que no eran las adecuadas para lo que era el barrio, entonces (...), habían echado a perder el barrio, esas intervenciones entonces, justito las personas estaban decidida a hacer cambio en estos momentos y que sean cambios pertinentes, por personas que supieran ". (BE2.G2, 2019, p.8, L.388-397)	◦ Culturalidad Sensible ◦ Contextualización local y valoración del territorio. ◦ Participación activa en la transformación del barrio. ◦ Justicia e igualdad. ◦ Autorreflexión: la experiencia del barrio se vuelve sobre si mismo/a
Perspectivas y Enfoques del Currículum	◦ Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales. ◦ Construcción social de las múltiples y diversas interacciones de las personas que componen una comunidad educativa	(...) el rol de liderazgo del arquitecto sí, pero como más horizontal con otros actores que son importantes también (...) hay que bajar un poco esa idea y ponernos a la altura de otros profesionales que trabajan con nosotros..." "Por fin esto está pasando (...) el oficio del arquitecto debe acercarse a la gente y sus necesidades". (BE1G2. 2019, p.9, L.414-424)	◦ Ruptura del modelo tradicional ◦ Modelo de liderazgo horizontal y colaborativo ◦ Revalorización del papel social del arquitecto/a ◦ Reconocimiento

Tipo de Construcción de la Persona	Persona y colectivo en el agenciamiento	(...) el mundo académico que trabaje con el estado, es muy beneficioso (...) no se quedan solamente en la teoría, si no que aceptan a las realidades. Con el estado se puede trabajar algo que beneficie a la comunidad, (...), de tener proyectos	° Agenciamiento colectivo: El estudiante destaca el papel transformador de los proyectos públicos, donde la colaboración entre estado, academia y comunidad, refuerza una visión de la educación como
Selección del Conocimiento Educativo	Criterios de selección basados en la comunidad	públicos que cambien completamente a la comunidad o al barrio, (...), no solamente en el ámbito arquitectónico, sino en la política, ciencias políticas, económico, en ámbito científico, que son unos pilares más importantes o sea que el mundo de la ciencia se abra a la comunidad es algo que cambia completamente la visión de las personas en este caso" (G1E2.2019, p.10.L. 484-494)	herramienta para la acción colectiva 1. Política: Formación crítica en relación a políticas públicas inclusivas y participativas. económica: Gestión ética y sostenible de los recursos en los proyectos arquitectónicos. social: Arquitectura como práctica dialógica y transformadora, centrada en las necesidades y realidades de la comunidad. mundo de la ciencia se abra a la comunidad.
Perspectivas y Enfoques del Currículum	Relaciones dialécticas entre intención y realidad		Currículo dialógico: que vincule intenciones educativas con realidades sociales concretas. Esto fomenta una educación crítica que responde a necesidades específicas mediante proyectos con impacto tangible.

Tabla 9**Resultados de Análisis Descriptivo. Vecino 1 (CV1), Dirigente del Barrio Nonguén (Anexo)**

Categorías	Subcategorías	Fragmento (Cita)	Conceptos claves (Códigos)
Concepto de Educación	Construcciones personales y sociales en el acto educativo	Nonguén tiene 62 años de vida, 62 años que la Comunidad de Nonguén estuvo pasando por fuera de la Universidad del Bío-Bío, porque como sabemos antes, la Universidad del Bío-Bío estaba enrejada en todo su perímetro. (...) pasábamos por fuera y mirábamos para dentro, no había ningún vínculo, ninguna participación. (VC1.2022.p2. L.35-45)	◦ Desconexión histórica entre universidad y comunidad ◦ Falta de interacciones significativas; necesidad de construir vínculos sociales. Freire: Educación como práctica de libertad
	Agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales	(...) nosotros necesitábamos mucha asesoría, nosotros podíamos entregar nuestros conocimientos en la parte comunitaria y complementarnos, nosotros nos creíamos el patio trasero de la Universidad del Bío-Bío VC1.2022.p2. L.35-45)	◦ Reconocimiento mutuo entre comunidad y universidad (Honneth 1992: Lucha por el reconocimiento) ◦ Co-creación del conocimiento; transformación del sentido de pertenencia (Varela: Cognición corporizada y formación situado como motor de transformación social).
Tipo de Sociedad	Construcción de una sociedad pluralista e independiente	(..)para mí fue importante porque primero, la gente tiene una percepción, digámoslo así, de que el joven que llega a la universidad es porque es de otra clase social, que actúa de otra manera. Entonces al verlo ahí, mostrando el trabajo que hicieron ellos, con maquetas, qué se yo, se dan cuenta que son personas comunes y corrientes. CV1.p.3. L.101-108	◦ Desmitificación de roles sociales. ◦ Inclusión cultural y educativa ◦ Diálogo intergeneracional e intercultural. Vygotsky: Zona de desarrollo próximo en interacción social; Freire: Diálogo como eje de la educación transformadora.

Perspectivas y enfoques del currículum	Relaciones dialécticas entre intención y realidad	(...) “ahí empieza el primer choque porque el estudiante tiene que desarrollar lo que el vecino trata de decirle que es lo que quiere, porque no se sabe tampoco explicar en términos pedagógicos o técnicos. Ese es el choque que existe”. (CV1.2022.p.3-4. L .112-118)	◦ Currículum orientado al contexto ◦ Formación dialógica (superación de barreras comunicativas entre saber técnico y conocimiento cotidiano) (Giroux: Currículum crítico como puente entre teoría y práctica; Habermas: Acción comunicativa para la construcción de significados compartidos)
	Proceso para promover interacciones humanas	(...) “pero no sabían distinguir de una cosa a la otra, porque no es lo mismo. El proyecto de un grupo y una persona, de otro grupo, todos tienen una finalidad y es ahí cuando nosotros, (...) estábamos viendo en esa oportunidad varios diseños o bosquejos de distintas pasarelas, la gente las hallaba todas bonitas, pero yo con mi experiencia decía, ¿cuál de estas me sirven para mi barrio, en mi sector, cuál yo puedo implementar?” (CV1.2022.p.3-4.L .112-118)	◦ Conocimiento situado y pertinencia social Paulo Freire (Pedagogía de Oprimido, 1970), Lev Vygotsky (Pensamiento y Lenguaje, 1934). ◦ Criterios dialógicos para la toma de decisiones (Habermas (Teoría de la Acción Comunicativa, 1981), Humberto Maturana y Francisco Varela (El árbol del conocimiento, 1984). Relación entre estética, ética y pragmática (Henry Giroux (Teoría de Conocimiento, 1984, Edgar Morin (Introducción al Pensamiento Complejo, 1999) ◦ Responsabilidad social del profesional (Freire: Ética de la educación) ◦ Reconocimiento mutuo (Honneth: Inclusión social). ◦ Compromiso con el bien colectivo. (Morin: Educación para la ciudadanía planetaria).
	Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad		
Selección del conocimiento educativo	Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo	(...)sería bueno que la universidad les inculcara desde el primero día que llegan a la universidad, de que ellos van a estudiar una profesión, pero que esa profesión no les va a dar nunca el derecho de ser dueños del mundo y tiene que desarrollarla, aprenderla de la mejor manera y que son uno más de todos”(p.5-6.L.197-200)	◦ Reconocimiento a la comunidad. (Honneth, 1997) ◦ Deconstruir el Ego, humildad y reconocimiento (Honneth, 2010) ◦ Conexión con la Realidad Social
	Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo		

		"Los estudiantes universitarios son los primeros que debieran participar en los barrios... y en las Juntas de Vecinos...eso debiera ser parte de su formación profesional, en relacionarse con sus vecinos" (CV1, p.6, L.209-226).	
	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo.	"...no se cumplió lo que nosotros queríamos en el sentido de ser escuchados... sabíamos lo que queríamos y por qué lo queríamos"	◦ Reconocimiento del saber comunitario Honneth (1997) Freire (1970) ◦ Autonomía colectiva en la toma de decisiones (Maturana (1984) y Varela, (AUTOPOIESIS) Morin (1999) ◦ Autodeterminación crítica y liberadora (Sartre (1943) Freire (1970) Maturana 2004
	Promover interacciones humanas	"Si nos hubieran preguntado por el diseño de la pasarela, habría estado marcado ahí..." (CV1.p.5.L.171-186)	
	Construir y reconstruir reflexivamente el mundo social		
	Proceso consustancial con la vida humana	"...la universidad tiene que formar parte de la comunidad..." (VC1. p.12. L.457-474).	◦ Educación contextualizada y comprometida con la comunidad
Tipo de Construcción de la Persona	La persona se construye sobre la base de un núcleo subjetivo	"Si no tengo conocimiento de esa realidad, mal puedo opinar, mal puedo hacer cosas..." (CV1, p.5-6, L.197-200).	
Perspectivas y enfoques del concepto de currículum	Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad		
Tipo de Construcción de Persona	Persona y colectivo en el agenciamiento de sus propias intenciones educativas y sociales	"...ojalá puedan ser parte de la organización del territorio en donde viven..." (CV1, p.11, L.413-421).	◦ Agenciamiento territorial y comunitario en la educación Freire, P. (1970) Habermas, J. (1984)Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997).

	Valorar las raíces locales de cada cultura	"Nosotros queremos nuestro barrio queremos que el barrio mejore (...) que sea mejor con cosas prácticas, cosas que realmente nos sirvan" (CV1, p.5, L.171-186).	◦ Transformación Comunitaria desde la Praxis Contextualizada. Freire (1970), Varela, Thompson y Rosch (1997) Habermas (1984)
Perspectivas y enfoques del concepto de currículum	Currículum que promueve la interacción comunitaria	"...la universidad, lo primero que debe hacer es dentro de la malla curricular... crear un compromiso, una exigencia de vínculos con la comunidad" (...) "Si un joven conoce su sector, conoce su población..." (CV1.p.11, L.413-421)	◦ Integración del conocimiento local Vygotsky (1978) ◦ Educación transformadora y contextualizada (Freire 1970) ◦ Compromiso institucional con la comunidad (Coll, 1990) ◦ Episteme situada inmersión en el contexto local (Freire, 1970) ◦ Educación transformadora y contextualizada (Freire, P. 1970) Pedagogía del Oprimido. Coll (1993)
Tipo de Construcción de Persona	- Persona y colectivo en el agenciamiento de sus intenciones educativas y sociales		
Selección del conocimiento educativo	Saberes emergentes entre lo natural y lo social	"...queríamos una cosa más sencilla, más práctica, a lo mejor en vez de ponerle tanta cuestión, necesitábamos más iluminación..." (CV1, p.5. L.189-194).	◦ Diseño reflexivo y adaptativos (Schön 1983) Coll (1993) ◦ Comprensión en la selección de saberes y enfoque educativo con-constructivo. (Habermas (1971)
	Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo objetivo, social y subjetivo	"...nos gustaría que se invite a los dirigentes vecinales sociales a explicar cómo trabajan..." (VC1, p.6. L.209-226).	◦ Participación comunitaria en la formación académica ◦ Conocimiento situado y saberes locales (Lave y Wenger (1991)
Tipo de Sociedad	- Construcción de una sociedad pluralista e independiente	"Ahora estoy diciendo: trabajemos para formar el Barrio Universitario..." (CV1.p.12, L.457-474)	◦ Universidad abierta a la comunidad. (Freire, 1970) ◦ Relación recíproca universidad-comunidad Coll(1990) ◦ Interacción bidireccional
Perspectivas y enfoques del Currículum	- Construcción social de interacciones en la comunidad educativa	"La universidad tiene que ser abierta a la comunidad..." (VC1.p.12, L.457-474)	◦ Currículum contextualizado y participativo ◦ Interacciones con la comunidad sean parte integral de la formación.

- Comprensión de la totalidad de la cultura y la visión de mundo objetivo, social y subjetivo	"...si no creamos esa conciencia desde los jóvenes, nunca vamos a llegar a entender cómo funciona esto." (CV1.p.11, L.413-421)	◦ Educación emancipadora (Freire, 1970). ◦ Educación para la participación (Giroux, 1988) ◦ Sistemas de conocimiento dialógico Habermas (1982)

Tabla 10

Resumen del análisis Descriptivo de la vecina (CV2) del Barrio Nonguén, dirigente participante del taller de barrios (TB).

Categorías	Subcategorías	Fragmento (Cita)	Conceptos Claves
Educación	Proceso para promover interacciones humanas	“Nunca tuvimos una real cercanía con la comunidad, era todo muy teórico (...), que se hayan interesado en vincularse con el territorio, me parece súper crucial...” (CV2, p.1. L.58-62)	◦ Ruptura con un modelo tradicionalmente teórico
	Construcciones individuales o personales y sociales en el acto educativo	“Me parece que es una experiencia relevante para los estudiantes (...), ahora yo he visto que un estudiante nos ha estado acompañando más (...).” (CV2, p.2. L.69-76)	◦ Vinculación relevante universidad-comunidad
	Desarrollarse y transformarse	“Ah, claro. Es tremendamente importante porque ellos después van a trabajar y (...) generen compromiso, empatía con el territorio, que conozcan las necesidades de las personas (...).” (CV2, p.3. L.81-87)	◦ Compromiso social ◦ Empatía territorial ◦ Responsabilidad profesional
	Nuevas formas de convivencia, de conversación y reflexión	“Creo que también hay que identificar necesidades del territorio (...) generar espacios de conexión como plazas, lugares de encuentro (...).” (CV2, p.4. L.116-123)	◦ Identificación de necesidades del territorio ◦ Espacios de conexión comunitaria ◦ Diseño participativo.
	Proceso consustancial con la vida humana	“Un arquitecto, con una sensibilidad mejor, pudiera en el futuro canalizar el estero de otra forma. O no permitir que las construcciones estuvieran tan cerca del estero...” (CV2, p.4. L.123-128)	◦ Sensibilidad ambiental ◦ Ética profesional ◦ Diseño responsable y adaptativo.
	Construcción de una sociedad pluralista e independiente	“Que es más sensible a las necesidades del territorio (...), con una vocación comunitaria, no tan individualista como a la que nos invita este sistema capitalista (...).” (CV2, p.3. L.104-107)	◦ Sensibilidad territorial ◦ Vocación comunitaria ◦ Crítica al individualismo capitalista.

Perspectivas y Enfoques del Currículum	Relaciones dialécticas permanentes entre la intención y la realidad	“Que trabajen para las necesidades territoriales de las personas (...), hay que estar contextualizado a las necesidades territoriales.” (CV2, p.3. L.92-98)	◦ Trabajo contextualizado ◦ Respuesta a necesidades locales ◦ Educación situada
Selección del Conocimiento Educativo	Saberes emergentes entre lo natural y lo social	“Por ejemplo, acá en Nonguén tenemos el estero que es ampliamente importante (...) su naturaleza y biodiversidad no pudo seguir coexistiendo (...).CV2, p.4. L.116-123) “Si es que pudieran tener esta conciencia y observar la realidad socioterritorial del espacio y ser capaces de entenderlo profundamente...” (CV2, p.5. L.164-168)	◦ Importancia del entorno natural ◦ Protección de la biodiversidad ◦ Sostenibilidad ambiental ◦ Conciencia crítica del territorio ◦ Observación socioterritorial ◦ Comprensión profunda del entorno
Selección del Conocimiento Educativo	Saberes emergentes entre lo natural y lo social	“En Nonguén no tenemos lugares de encuentro, no tenemos plazas (...). Retomar espacios comunes y que los estudiantes de Arquitectura puedan plasmar eso... sería súper saludable.” (CV2, p.5. L.172-180)	◦ Espacios comunes ◦ Retorno a la comunidad ◦ Salud social y territorial
Tipo de Sociedad	Construcción de una sociedad pluralista e independiente	“Esto pasa en Nonguén, en Chile (...). El aumento de la población ha hecho que estemos construyendo viviendas de una forma terrible, destruyendo nuestro patrimonio natural...”	◦ Desarrollo urbano descontrolado del saber social ◦ Destrucción del patrimonio natural ◦ Crítica al modelo habitacional capitalista
	Internacionalista que promueve la paz	“Para construir un país más conectado con la naturaleza con la que habita.” (CV2, p.6. L.211-216)	◦ Conexión con la naturaleza ◦ Responsabilidad socioambiental ◦ Reconstrucción de la relación ser humano-naturaleza

Apéndice B. Consentimiento Informado Utilizado en las Entrevistas



Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Doctorado en Educación

1

7-07-2021

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Docente Nicolás Sáez Gutiérrez,

Junto con saludar muy atentamente, deseo invitarle a participar de una entrevista individual basada en una investigación doctoral titulada: **“FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA: DESDE LOS SIGNIFICADOS SOCIALES QUE SE CONSTRUYEN EN EL TALLER DE BARRIOS, EN UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL”**

Dicha investigación definió como objetivo central “Comprender la formación de los estudiantes de arquitectura, desde los significados sociales que se construyen en el Taller de Barrios, en una universidad tradicional de la región del Bío-Bío.”. El estudio corresponde al proyecto de tesis para optar al grado de Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). La investigadora responsable es la Sra. Mónica Reyes Núñez, y la tutora guía es el Sra. Carol Schilling Lara, del Centro de investigación en educación para la Justicia Social. Universidad Católica del Maule.

Dado que usted cumple con los requisitos de experiencia que se requiere para esta investigación, quisiera realizarle una invitación para participar de la misma. Su participación es enteramente voluntaria y durante el presente año su colaboración consistirá en participar de una entrevista individual como docente de Taller de Barrios, asignaturas de Taller de Proyecto del Plan de Estudio de la carrera de Arquitectura que se desarrollan en el barrio Nonguén.

Finalmente al segundo año, consistirá en participar de los resultados de la investigación en los cuales ha colaborado.



Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Doctorado en Educación

14-11-2019

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr/a: NICOLÁS BELCERRA MOLINA

Junto con saludarle, queremos invitarle a participar en un trabajo de investigación doctoral titulada **“FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA: DESDE LOS SIGNIFICADOS SOCIALES QUE SE CONSTRUYEN EN EL TALLER DE BARRIOS EN LA COMUNA DE CONCEPCIÓN”**. Dicha investigación definió como objetivo central “Comprender la formación de los estudiantes de arquitectura, desde los significados sociales que se construyen en el Taller de Barrios, en una universidad tradicional de la región del Bio-Bío.”. El estudio corresponde al proyecto de tesis para optar al grado de Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). La investigadora responsable es la Sra. *Mónica Reyes Núñez*, y la tutora guía es el Sra *Carol Schilling Lara*, del Centro de investigación en educación para la Justicia Social. Universidad Católica del Maule.

Esta investigación pretende identificar los significados de la formación inicial de los estudiantes acorde a los diversos contextos sociales, económicos y culturales, a partir de los arquitectos y arquitectas estudiantes, docentes de Taller de Proyecto y actores que participan y han participado activamente desde las comunidades, a fin de analizar sus discursos en relación a los sentidos de formación del arquitecto/a, desde una concepción educativa compleja en la solución de problemáticas sociales.

Dado que usted cumple con los requisitos de experiencia que se requiere para esta investigación, quisiera realizarle una invitación para participar de la misma. Su participación es enteramente



Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
Doctorado en Educación

15-07-2022

1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Dirigente Vecinal Don Modesto Vergara,

Junto con saludar muy atentamente, deseo invitarle a participar de una entrevista individual basada en una investigación doctoral titulada: **“FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA: DESDE LOS SIGNIFICADOS SOCIALES QUE SE CONSTRUYEN EN EL TALLER DE BARRIOS, EN UNA UNIVERSIDAD TRADICIONAL”**

Dicha investigación definió como objetivo central “Comprender la formación de los estudiantes de arquitectura, desde los significados sociales que se construyen en el Taller de Barrios, en una universidad tradicional de la región del Bío-Bío”. El estudio corresponde al proyecto de tesis para optar al grado de Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). La investigadora responsable es la Sra. Mónica Reyes Núñez, y la tutora guía es el Sra. Carol Schilling Lara, del Centro de investigación en educación para la Justicia Social. Universidad Católica del Maule.

Dado que usted cumple con los requisitos de experiencia que se requiere para esta investigación, quisiera realizarle una invitación para participar de la misma. Su participación es enteramente voluntaria y durante el presente año su colaboración consistirá en participar de una entrevista individual como dirigente vecinal del barrio Nonguén, participante activo de las acciones sociales realizadas con docentes y estudiantes de la escuela de Arquitectura en el llamado; Taller de Barrios (Tb) verticales, correspondiente a las asignaturas de Taller de Proyecto del plan de estudio que se desarrollan en la comunidad.

Apéndice C. Transcripciones de Entrevistas Individuales y Grupales

Entrevista semiestructurada: Docente AD2

Entrevista grupal: Estudiantes BE1 y BE2

Entrevista semiestructurada: CV1 y CV2

ENTREVISTAS

ENTREVISTA A DIRECTOR DE DOCENCIA PERIODO 2008 - 2019:

MODALIDAD DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan los docentes al Taller de Barrios, en la formación de jóvenes arquitectas/os

D= D2 Participante. Docente actual de la Carrera de Arquitectura. FACORDI

E= Entrevistadora

GUIÓN DE PREGUNTAS INTRODUCTORIAS

Dos aspectos centrales:

Perfil y competencias genéricas de la universidad de la UBB

Fecha entrevista: 25-09-2020

Consentimiento informado firmado: 24-09-2020

Horario: 16:00 a 17:30 (se considera 1 hora)

Instancia remota. Plataforma zoom:

E: Estimado docente, le pido que se presente:

18.04 a 01.09 (P2) ...Me quedé como académico de la Universidad de Chile, desde que me titulé me quedé como académico de la Universidad de Chile y luego una serie de condiciones me permitieron llegar a la Universidad del Bío-Bío ese año. Fui académico, fui director de departamento en varias oportunidades, fui director de escuela, secretario de facultad y al final aterricé en la Dirección de Docencia por doce años, en un periodo en que hubo una

reestructuración importante a nivel de país con respecto al tema de la formación, una formación basada en conocimientos, a pasar a formación basada en competencias, en fin, la generación tomó un modelo educativo y la gran transformación con obviamente muchas personas que trabajaron en esto, entre ellas estás tú.

01.09 a 01.11 (E) ¿en qué periodo fue director de docencia?

01.14 a 01.21 (P2) ¿En qué períodos?, del año 2006 al 2018, fueron doce años

01.22 a 01.51 (E) Doce años. ahora vamos a iniciar las preguntas temáticas y la primera es que, de la redefinición, así como tú lo estás contando, del modelo educativo, surge el perfil de egreso y surgen las competencias UBB, y respecto a eso si tú puedes hacer un breve relato de evocación de la experiencia y acontecimiento vivido en torno al modelo educativo, como director de docencia.

ENTREVISTA semiestructurada:

Códigos:

D= D1Participante. Secretario Académico FACORDI

E= Entrevistadora

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan los docentes al Taller de Barrios, en la formación de jóvenes arquitectas/os

Fecha: 16-04.2019

Lugar: Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Sala de reuniones (3º piso)

Hora de inicio: 9:00

Hora de término: 10:15

0:1 a 1:39 (E) La venida de Víctor al Taller fue convocado y de ahí quisiera comentarte cual es mi interés y la iniciativa que se centra en los talleres de barrio, ya, que es la formación de los estudiantes y como desde ahí surge esta iniciativa en el Valle Nonguén que es ahí donde está concentrado y por otro lado también preguntarte sobre los talleres de barrio dentro de las actividades académicas que son los talleres verticales que tu nombraste en ese taller, saber cómo

están organizados, saber cómo, como se, digamos se contempla esto en los años, en los semestres académicos, con los profesores con los estudiantes y con la comunidad, preguntarte de la formación profesional de los arquitectos partiendo desde las 5 competencias que instala la Universidad del Bío-Bío y que está en toda los planes de estudio que están para compatibilizar los perfiles específicos cierto, con estas competencias que dan identidad y que son desarrollados en los estudiantes, ese es como el marco que entro a conversar, entonces quiero partir Hernán, primero cierto cuantos años llevas en la UBB y cuál es la función y que asignaturas desarrollas tú en la Escuela

TECNICA: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ACTOR: Nicolás Sáez, arquitecto y profesor de la Universidad del Bío-Bío.

Curso: Taller de proyecto

Códigos: D3

D= Participante

E= Entrevistadora

Lugar: Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Sala de reuniones (3º piso)

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan los docentes a la formación de los estudiantes de arquitectura en las competencias genéricas personales, sociales y cultural expresadas en el Taller de Barrios.

Fecha: 08.07.2021

Hora de inicio: 10:05

Hora de término: 11:00

0:1 a 0.33 (E) Hoy es 7 de julio de 2021, el objetivo de la entrevista es comprender el sentido que le otorgas a la formación de jóvenes arquitectos en relación al desarrollo personal, social y cultural . Comenzaremos con la presentación de Nicolás, en términos de ¿Cuándo entraste, cuántos años llevas?, y ahí te iré ayudando.

0.35 a 09:00 (D3) Soy Nicolás Sáez, soy arquitecto y profesor de la Universidad del Bío-Bío, entré a la Escuela el año 1991 y apenas egresé me puse a trabajar como profesor, y antes de egresar hice por casi por tres o cuatro años ayudantías, entonces, yo diría que casi toda mi trayectoria como estudiante estuvo un poco plasmado por el tema de educación a la enseñanza. Siempre me llamó la atención. Me acuerdo que en quinto año no había hecho ayudantía y decidí darme un año sabático e hice mi práctica profesional y empecé a hacer ayudantías y de ahí, de una u otra forma, me metí a varias cosas, incluso hice ayudantía en Civil Industrial. Luego tuve una muy buena relación con Flavio Valassina, porque fui ayudante de él hartó tiempo, coincidiendo que Claudio Araneda se fue a hacer su doctorado a Inglaterra, él había hecho, creo que 1 o 2 años, y ahí entré yo,

ENTREVISTA INDIVIDUAL: Claudio Araneda Gutiérrez (Docente 5)

Curso:

E= Entrevistadora

D3: Entrevistado

Modalidad: Remota (Zoom)

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan los docentes al Taller de Barrios, en la formación de jóvenes arquitectas/os del perfil de egreso genérico.

Lugar: UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Fecha: 15 de julio 2021

Hora de inicio: 10:15

Hora de término: 11:05

00.05 a 01.08 (E) Bueno, hoy es 15 de julio, estamos con Claudio Araneda Gutiérrez, a quien le doy muchas gracias por participar en esta conversación, de lo que estamos hablando hace mucho más amable y nos va a dar incluso muchas satisfacciones solo el conversarlo. Re doy las gracias de conversar en esta entrevista que tiene que ver con mi tesis doctoral que tiene que ver con la formación de estudiantes, principalmente los de arquitectura, estudiantes arquitectos y arquitectas principalmente en lo que se refiere al perfil de egreso de competencias genéricas. Para entrar en conversación quisiera pedirte que te presentes, y empezar con tus títulos y grados.

01.10 a 01.25 (P5) Ok. Soy Claudio Araneda, yo soy arquitecto por la Universidad del Bío-Bío, doctor por la Architectural Association de Londres y trabajo actualmente en la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño de la Universidad del Bío-Bío.

01.28 a 01.39 (E) Cuando entraste a la institución universitaria, universidad del Bío-Bío, a qué catedra entras y cómo llegas a taller de barrio.

Entrevista Semiestructurada: (Docente 4)

Curso: Taller de Proyecto I. (segundo semestre)

Códigos:

E= Entrevistadora

D4= Entrevistado

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan los docentes a la formación de jóvenes arquitectas/os en lo personal, social y cultural que se favorece en el Taller de Barrios.

Lugar: universidad del Bío-Bío

Fecha: 12 de julio 2021

Modalidad: Online

Hora de inicio: 10:00

Hora de término: 10:55

00.01 a 01.23 (E) Estamos iniciando la grabación y primero decirle mis agradecimiento por el consentimiento informado respecto del objetivo de mi tesis doctoral que tiene que ver con la formación de estudiantes y principalmente de los estudiantes de arquitectura, en el contexto de poder comprender y conocer tu experiencia en el taller de barrios que corresponde al taller de proyecto según el plan de estudio y con ello, el desarrollo del perfil de competencias genéricas que son las competencias blandas o actitudinales-valóricas. Ese es el contexto, en el cual van a ser dirigidas las preguntas. Hoy es 12 de julio y para entrar en conversación quiero pedirte Rodrigo si te puedes presentar y algunos tips, cuándo entraste, qué profesión ejerces, cuándo entraste a la Universidad y cómo llegas a Taller de Barrio.

01.25 a 03.00 (P4): Soy arquitecto de profesión, pero más bien docente de educación. Soy académico desde hace más de treinta años de la Universidad del Bío-Bío, académico y docente de la carrera de Arquitectura de la Universidad del Bío y me he dedicado fundamentalmente a dictar cursos de taller de la clases mientras duró el programa. Eso resume en general mi trayectoria académica.

Entrevista Semiestructurada: Roberto Burdiles Allende (decano y docente)

Curso: TALLER

Códigos:

E= Entrevistadora

AD6: Entrevistado

Modalidad de la Entrevista: REMOTA (Zoom)

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan tú a la formación de estudiantes sobre el perfil de egreso de las competencias genéricas.

Lugar: Instancia remota. Plataforma zoom

Fecha: 21 de julio 2021

Hora de inicio: 09.49

Hora de término: 11.07

00.02 a 00.05 (E) ¿Aceptas que se grabe esta conversación?

00.24 a 00.25 (E) Ah, claro.

00.31 a 00.32 (E) Sí.

00.32 a 00.35 (P5) Esta reunión se ha empezado a grabar

00.35 a 00.37 (E) Pero está en inglés.

00.38 a 00.39 (P5) No, pero aquí en español.

00.40 a 00.43 (E) Ah, a mí me sonó en inglés.

00.45 a 00.46 (P5) A veces es en español y a veces en inglés.

00.47 a 02.00 (E) Bueno, hoy día es miércoles 21 de julio, son las 09.49, esta entrevista está pensada para una hora. El objetivo, es conocer el sentido que le otorgas tú a la formación de estudiantes sobre el perfil de egreso de competencias genéricas en lo que se da en los talleres de barrios. Y para eso comenzar preguntándote si es posible que te presentes, cuándo llegaste, y cuándo entras al taller de barrios aproximadamente, y como ejemplo, año, ingreso, incluso de dónde vienes y tus títulos y grados, por favor.

Técnica: Entrevista Grupal: 1

Participante: Estudiantes arquitectas y arquitectos.

Curso: TALLER DE PROYECTO VI-TALLER DE PROYECTO VIII

Códigos:

BG1E= (G1E1) (G1E2), (G1E3),(G1E4)

(En): = Entrevistadora

Objetivo de la entrevista: Conocer la percepción de los estudiantes de la formación de competencias genéricas en el taller de barrios en la comunidad de Nonguén

Lugar: Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Sala de reuniones (3º piso)

Fecha:14.11.2019

Hora de inicio: 15:00

Hora de término: 16:05

0:1 a 1:00 (En): Bueno, como les comentaba esta investigación obedece a una tesis doctoral y que su eje central es sobre la formación de estudiantes en relación a las competencias genéricas y en este caso la formación de estudiantes arquitectos y arquitectas que están o cursaron el taller de barrio como sección de la asignatura taller de proyectos, que se realizan en distintos años y semestres.

La técnica de la entrevista es una conversación grupal para ello les pido identificarse y también que pueda terminar cada uno si interrupción, para poder entender lo que dicen ustedes.

El que desea puede comenzar....

1:01 a 1:19 (G1E1): Me llamo Camila Soto, tengo 25 años, no sé si tengo que decir el año en que entre o no, entre el 2013 en la malla anual y actualmente estoy en título en la malla.

1:20 a 1:24 (En): Y el Taller de barrio que cursaste

ENTREVISTA GRUPAL: ESTUDIANTES, GRUPO 2

Códigos:

BAG2= Estudiante participante 1,2,3,4

E= Entrevistadora

Objetivo de la entrevista: Objetivo de la entrevista: Conocer la percepción de los estudiantes de la formación de competencias genéricas en el taller de barrios en la comunidad de Nonguén.

Fecha: 5 de diciembre de 2019

Lugar: Decanatura Facultad FARCODI

Sala de reuniones (3º piso)

Hora de inicio: 11:30

Hora de término: 12:30

00:01 a 01:56 (E): Entonces, hoy día es 5 de diciembre del 2019, el lugar es Decanatura tercer piso de la facultad FARCODI, el horario de encuentro es 11:30 h de la mañana y será más o menos de 1 hora, 12:30 de la mañana del mediodía.

Quisiera presentar con una pequeña introducción, tengo un guion de preguntas abiertas para conversar sobre el tema de formación profesional de arquitectos y arquitectas y particularmente me interesa conocer la opinión de ustedes respecto a las competencias transversales que consideran ustedes que desarrollan en los talleres de barrio y cuál creen ustedes que son relevantes en el impacto de formación en su experiencia de taller de barrio y a partir de las competencias genéricas que aborda la Universidad, que tiene que ver por ejemplo con responsabilidad social, qué tiene que ver con comunicación, que tiene que ver con emprendimiento y qué tiene que ver con todo el tema digamos de mejorar consecutivamente sus aprendizajes que son los que lleva en sí la universidad del Biobío y, a partir de ello, entonces ¿qué competencias creen ustedes que está haciendo que impactan su formación, en la experiencia de taller de barrio que se traduce en la relación con las comunidades, con los diferentes actores.

Entrevista 1 : Actor de la comunidad. Dirigente vecinal. Valle Nonguén

Fecha de entrevista: 15 de julio 2022

Modalidad: Presencial

CV1=Dirigente Vecinal: Modesto Vergara

Hora: 15:00 a 16:00

Lugar: Casa del Dirigente: Pob. Valle Nonguén

Guion de preguntas:

1. Tiempo de Alianza con la Universidad, la triada con estudiantes y docentes
2. ¿Cuál es la razón de la alianza comunidad y UBB?
3. ¿Cuál es la relevancia de las relaciones entre los actores de la comunidad, docente y estudiantes?
4. ¿Qué relevancia le otorga para la formación profesional del estudiante en general y en particular del/la arquitecto/a este trabajo co-participativo; ¿estudiantes, docentes y vecinos de la comunidad?
5. Conocer la cotidianeidad del Barrio, en relación con el trabajo académico directo con los estudiantes y docentes ¿qué relevancia le otorga para la formación de los estudiantes?

0.00.00 a 0.00.17 (E): Quisiera primero que usted se presentara, ¿cuál ha sido su trayectoria en el Valle del Barrio Nonguén y cuál ha sido su experiencia?

0.00.18 a 0.01.31 (P1): Bueno, mi nombre es Modesto Vergara. Yo la verdad de las cosas es que he llevado toda una vida como dirigente, desde los 14 años. Primero estudiantil, en la parte deportiva, laboral y comunitaria por lo tanto en Nonguén específicamente estoy acá desde el año 74, por lo tanto, son hartos años ya y prácticamente gran parte de eso me he dedicado a la labor como dirigente vecinal. Por lo tanto, tengo mi opinión con respecto a lo que es el trabajo comunitario, a la participación de lo que podríamos llamar estatal, del Estado, como también con los vínculos que hemos tenido con la Universidad del Bío Bío, por lo tanto, si usted me quiere hacer una pregunta específica, ningún problema.

ENTREVISTA INDIVIDUAL: Katherine Inostroza, Socióloga.

Códigos: CV2

Entrevistada: Katherine Inostroza (Vecina del valle Nonguén)

E= Entrevistadora

Modalidad: Presencial

Objetivo de la entrevista: Comprender el sentido que le otorgan los vecinos de la comunidad de Nonguén participantes del Taller de Barrio a la formación de competencias genéricas de jóvenes arquitectos.

Lugar: Casa de la vecina del Nonguén.

Fecha: 2022.10.14

Hora de inicio: 10:00

Hora de término: 10:50

0.00.01 a 0.00.30 (E) Bueno, hoy día es 14 de octubre del 2022, vamos a entrevistar a Katherine Inostroza; y lo primero es el lugar en el cual estamos, es la casa de Katherine, y que es de la Población Ovalle, Nonguén. Para empezar, me gustaría que te presentaras para saber un poco más de ti.

0.00.31 a 0.01.19 (K) Es la Población Valle Nonguén, Valle Nonguén. Mi nombre es Katherine Inostroza Romero, tengo 40 años, de profesión de origen soy socióloga, con un magíster en investigación social y desarrollo incompleto, al que renuncié. Después me fui por un camino... tengo un diplomado en sonoterapia, me dedico a los sonidos, trabajo con los sonidos como terapia. Y también tengo estudios en plantas medicinales. Entonces tengo como dos áreas de trabajo que son las plantas medicinales, la sonoterapia y también, en general, realizo proyectos en torno tanto a estos temas como en lo comunitario como proyectos ambientales.

