

# RESULTADOS DE PRIMERA APLICACIÓN DE ENCUESTA DIAGNÓSTICA EAUV



*INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA*

**DESARROLLO DE SISTEMA DIAGNÓSTICO  
COMPLEMENTARIO PARA OPTIMIZACIÓN DE  
PROCESOS FORMATIVOS EN EL CICLO INICIAL DE  
ARQUITECTURA. UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**

*Proyecto financiado por PFE Código UVA24991*

**Proyecto Desarrollo de Sistema Diagnóstico  
Complementario para Optimización de Procesos  
Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura.  
Universidad de Valparaíso**

**Autores e Investigadores:** *José Antonio Sánchez, Araceli  
Rodríguez y Matías Antezana*

**Edición, diseño y diagramación:**  
*A cargo del equipo de investigación.*

**Colaboradores Institucionales:** *Unidad de Gestión  
Curricular y Desarrollo Docente (UGCDD): César  
González Moris, Nicolás Bonnefoy Valdés Unidad de  
Análisis Institucional (DAI): Fuad Hatibovic Díaz, Matías  
Pérez Montaner*

© 2026, de los autores. © 2026, Escuela de  
Arquitectura, Universidad de Valparaíso (EAUV)

**Publicación:** *Escuela de Arquitectura, Universidad de  
Valparaíso Valparaíso, Chile.*

**Financiamiento:** *Este documento forma parte  
del proyecto que ha sido financiado por el Plan de  
Fortalecimiento (PFE), código UVA24991, Subsecretaría  
de Educación Superior, Ministerio de Educación,  
Gobierno de Chile.*

**ISBN:** 978-956-214-281-6

**DOI:** <https://doi.org/10.22370/resultados.EAUV.2026>.

**Licencia:**

*This work is licensed under Creative Commons  
Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-  
NC 4.0). To view a copy of this license, visit [https://  
creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)*

*Primera edición: [Mes] 2026.*



**Universidad  
de Valparaíso  
CHILE**

**UGCDD**  
Unidad de Gestión Curricular  
y Desarrollo Docente

**EAUV**  
ESCUELA DE ARQUITECTURA  
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

*This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>*



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |   |                                                                   |        |
|---|---|-------------------------------------------------------------------|--------|
| 0 | — | CONTEXTO INSTITUCIONAL                                            | P. 4   |
| 1 | — | INTRODUCCIÓN                                                      | P. 6   |
| 2 | — | CO-DISEÑO COMO ENFOQUE                                            | P. 10  |
| 3 | — | DIAGNÓSTICO COMO PUENTE ENTRE<br>DOCENCIA Y GESTIÓN               | P. 16  |
| 4 | — | MIRADA INSTITUCIONAL SOBRE EL<br>SISTEMA DIAGNÓSTICO              | P.22   |
| 5 | — | RESULTADOS DE LA PRIMERA<br>APLICACIÓN DEL SISTEMA<br>DIAGNÓSTICO | P. 28  |
| 6 | — | CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN<br>INSTITUCIONAL                        | P. 100 |

*La presente iniciativa se enmarca en la adjudicación del Fondo Concursable de Proyectos de Investigación e Innovación Docente de la Universidad de Valparaíso Año 2025. Su financiamiento proviene de los proyectos del Plan de Fortalecimiento (PFE), específicamente bajo los lineamientos estratégicos “Avanzando en la implementación del Modelo Educativo Institucional” (UVA24991).*

*Bajo este contexto de fortalecimiento del proceso formativo, surge el proyecto “Desarrollo de Sistema Diagnóstico Complementario para Optimización de Procesos Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura UV”.*

*La propuesta nace de la necesidad de complementar los instrumentos de evaluación institucionales vigentes para caracterizar con mayor precisión el perfil de ingreso real de los estudiantes de primer año.*

*Para ello, el proyecto contempla el diseño y la implementación de una herramienta diagnóstica situada, aplicada específicamente en las asignaturas de Talleres Integrados de Proyecto (códigos ARQU TI11 y ARQU TI12). El objetivo central es establecer métricas que permitan identificar oportunamente las brechas en las competencias esenciales, facilitando así la toma de decisiones pedagógicas y la optimización del desarrollo académico durante el ciclo inicial.*



# CAP\_1.0

## INTRODUCCIÓN

### 1.1\_ CONOCER PARA ACOMPAÑAR: DIAGNÓSTICO, DOCENCIA Y EL VALOR DEL TALLER INTEGRADO EN EL CICLO INICIAL DE ARQUITECTURA UV

*La Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, a través de un proceso de innovación curricular que ha dado lugar a la estructura vigente en la actualidad, ha cambiado la lógica tradicional de una enseñanza fragmentada en asignaturas, consolidando un sistema de aprendizaje integrado. En este, no solo los y las estudiantes aprenden de manera relacional a través de módulos formativos y talleres integrados, sino que también los equipos docentes enseñan a partir de la discusión, la conversación y la co evaluación constante de sus procesos.*

*Esta transformación ha configurado un espacio particularmente pertinente para el desarrollo de iniciativas orientadas a comprender la experiencia estudiantil desde una perspectiva situada. En efecto, la innovación en la malla curricular ha generado las condiciones para que este proyecto surja a partir de las inquietudes de un equipo de académicos y docentes universitarios en constante comunicación, quienes han podido observar, en la práctica de aula, las modificaciones sostenidas del perfil de ingreso del estudiantado en la última década.*

*En este contexto, el ingreso a la educación superior se reconoce como un momento de transición complejo, en el que convergen trayectorias diversas, condiciones materiales desiguales, disposiciones hacia el aprendizaje y expectativas que no siempre son visibles para las instituciones ni para los equipos docentes. En el escenario actual de la educación superior chilena, marcado por la ampliación del acceso y la heterogeneidad del estudiantado, esta complejidad se intensifica, tensionando las formas tradicionales de comprender y desarrollar la docencia universitaria.*

*Frente a este desafío, el diagnóstico formativo temprano se plantea*

*no solo como una herramienta de levantamiento de información, sino como una decisión pedagógica e institucional orientada a conocer las condiciones reales en que se inicia la trayectoria formativa. En el caso de la formación en arquitectura, este conocimiento adquiere un carácter particularmente relevante, en la medida en que el proceso de aprendizaje implica no solo la adquisición de contenidos disciplinarios, sino también el desarrollo de formas de pensar, representar y producir conocimiento en contextos de alta exigencia material y organizativa.*

*El proyecto Desarrollo de Sistema Diagnóstico Complementario para la Optimización de Procesos Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura UV surge en este marco como una respuesta a la necesidad de contar con una comprensión más integral del estudiantado de ingreso. Su propuesta se basa en la construcción de un sistema diagnóstico que incorpora dimensiones tradicionalmente poco consideradas en el ámbito académico, tales como las condiciones de residencia, las redes de apoyo, el bienestar socioemocional y las estrategias de organización del aprendizaje.*

*Un elemento central de esta iniciativa es la adopción del co diseño interinstitucional como enfoque metodológico. A través de este, se articulan actores diversos —docentes del ciclo inicial, unidades de gestión curricular, análisis institucional y apoyo estudiantil— en la construcción de un instrumento pertinente y compartido. De este modo, el diagnóstico deja de ser un ejercicio técnico aislado para configurarse como un dispositivo de mediación entre docencia y gestión, capaz de hacer visible la complejidad de la experiencia estudiantil y de orientar la toma de decisiones.*

*El presente libro institucional se propone sistematizar esta experiencia, poniendo a disposición de la comunidad académica de la Universidad de Valparaíso tanto el proceso de co diseño como los resultados de la primera aplicación del sistema diagnóstico a la cohorte 2026. Más que*

# CAP\_1.0

*ofrecer un reporte exhaustivo, el documento busca aportar una lectura integrada y reflexiva, orientada a fortalecer las prácticas docentes y los procesos de mejora formativa en el ciclo inicial.*

*En este sentido, conocer para acompañar no constituye únicamente una consigna, sino una práctica que interpela a la docencia, la gestión curricular y el análisis institucional. El sistema diagnóstico desarrollado en este proyecto se inscribe en esa dirección, al proponer una forma de comprender la experiencia estudiantil que permite diseñar condiciones más pertinentes para el aprendizaje desde el inicio de la trayectoria universitaria.*

*Finalmente, es desde el núcleo del Taller Integrado donde toda esta información diagnóstica cobra su verdadero sentido. Al superar la fragmentación tradicional mediante un Aprendizaje Basado en Proyectos transversal, el Taller Integrado se consolida como el espacio propicio para articular el acompañamiento docente continuo, que permita que otras asignaturas complementarias, TIPE y sello UV sean parte de una estrategia mayor de acompañamiento integral. Es allí, en el hacer conjunto y reflexivo que cruza teoría y práctica, donde la interdisciplinariedad y el diálogo horizontal construyen la red de contención necesaria. Esto permite que el aprendizaje profundo, la autorregulación del estudiante y el cultivo del oficio de la arquitectura ocurran de manera genuina, progresiva y equitativa.*



*El desarrollo del sistema diagnóstico complementario para el ciclo inicial de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso se inscribe en un contexto ampliamente documentado por la investigación en educación superior: la transición desde la educación escolar hacia la universidad constituye un momento crítico, en el que las condiciones de entrada del estudiantado inciden de manera decisiva en sus trayectorias académicas. En este sentido, diversos autores han subrayado la importancia de contar con información profunda y situada sobre quienes ingresan a las instituciones. Como plantea Silva Laya (2011), cualquier esfuerzo institucional orientado a mejorar la permanencia y el aprendizaje debe comenzar por el conocimiento del estudiantado, sus necesidades, intereses y condiciones de vida.*

*Desde la perspectiva de la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), esta necesidad adquiere un carácter aún más específico. Ambrose et al. (2010) sostienen que el aprendizaje se ve directamente influido por los conocimientos previos y por las condiciones en las que estos se articulan con nuevas experiencias formativas. En consecuencia, los sistemas diagnósticos permiten no solo identificar niveles de dominio, sino también comprender los factores motivacionales, organizativos y contextuales que median el proceso de aprendizaje en sus etapas iniciales.*

*No obstante, la literatura también advierte una limitación persistente en el diseño de este tipo de instrumentos: cuando son construidos exclusivamente desde una perspectiva académica o disciplinar, tienden a presentar dificultades en su implementación efectiva. Tal como señala Tinto (2012), el apoyo estudiantil solo resulta verdaderamente significativo cuando se integra de manera coherente a la experiencia académica, y no cuando opera como un servicio periférico. Este diagnóstico plantea la necesidad de desarrollar herramientas que no solo recojan información, sino que sean capaces de articular los distintos componentes del ecosistema institucional.*

*Es en este marco donde el proyecto Desarrollo de Sistema Diagnóstico Complementario para la Optimización de Procesos Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura UV adopta el co diseño participativo como enfoque central. Siguiendo a Manzini (2015), la construcción colaborativa de soluciones —en este caso, de instrumentos diagnósticos— permite integrar múltiples perspectivas y generar condiciones de sostenibilidad en el tiempo. Más allá de su dimensión metodológica, el co diseño implica reconocer que el conocimiento relevante para la docencia universitaria se encuentra distribuido entre distintos actores institucionales, y que su articulación es necesaria para comprender la complejidad de la experiencia formativa.*

*Desde esta perspectiva, el co diseño se configura tanto como una metodología de trabajo como una posición pedagógica e institucional. Metodológicamente, implica la incorporación activa de actores diversos en el proceso de diseño, validación y ajuste del instrumento. Desde el punto de vista pedagógico, supone desplazar la lógica de producción individual del conocimiento hacia una construcción colectiva, donde las distintas voces institucionales contribuyen a configurar una mirada más amplia y situada del estudiantado.*

*El proceso desarrollado en la Escuela de Arquitectura se organizó a partir de la participación de tres grupos de actores: unidades institucionales estratégicas, cuerpo docente del ciclo inicial y equipo investigador.*

*Las unidades participantes incluyeron áreas de acompañamiento y bienestar estudiantil (DAE y APPA), gestión curricular (DGDIAC), análisis institucional (DAI) y equipos vinculados al desarrollo del currículo disciplinar. Cada una de ellas aportó perspectivas específicas asociadas a su campo de acción, ampliando el alcance del diagnóstico hacia dimensiones que exceden lo estrictamente académico, tales como el bienestar socioafectivo, las condiciones materiales y las trayectorias estudiantiles.*

# CAP\_2.0

*El cuerpo docente, por su parte, aportó conocimiento situado sobre las dinámicas de aula y las exigencias propias del taller de arquitectura, permitiendo anclar el instrumento en la realidad concreta de la práctica pedagógica. Finalmente, el equipo investigador cumplió un rol de articulación, sistematizando los aportes y asegurando la coherencia metodológica del proceso.*

*El co diseño se desplegó a través de una secuencia de cinco talleres participativos, organizados en torno a tres procedimientos metodológicos complementarios: validación de contenido mediante juicio de actores clave (Escobar Pérez & Martínez, 2008), co diseño participativo de nuevos ítems y pilotaje cognitivo (Willis, 2005). La articulación de estos procedimientos permitió combinar rigurosidad metodológica con pertinencia institucional, generando un proceso de trabajo que se ajustó tanto a los estándares de la investigación educativa como a las condiciones temporales de la práctica universitaria.*

*Uno de los principales resultados de este proceso fue la transformación sustantiva del instrumento diagnóstico inicial. A partir de los aportes de los distintos actores, se incorporaron once nuevas preguntas y se realizaron diversos ajustes en las dimensiones consideradas. La dimensión socioafectiva fue significativamente enriquecida, integrando variables relacionadas con la salud mental, las condiciones económicas y el bienestar integral, a partir de los aportes de DAE y APPA. Asimismo, la dimensión socioespacial incorporó elementos vinculados a la movilidad urbana y a las condiciones del espacio de estudio, aspectos especialmente relevantes en la formación en arquitectura.*

*Estos ajustes no solo ampliaron el alcance del instrumento, sino que evidenciaron la capacidad del co diseño para articular perspectivas diversas en una construcción integrada. Un desafío central del proceso fue conciliar las necesidades de las unidades administrativas, orientadas a la identificación de indicadores y alertas tempranas, con*

*la preocupación docente por capturar la complejidad cualitativa del aprendizaje en el taller. Lejos de constituir una tensión irresoluble, este proceso permitió consolidar un instrumento que funciona como un puente entre la gestión institucional y la práctica pedagógica, combinando viabilidad técnica con pertinencia disciplinar.*

*Más allá de los resultados técnicos, el proceso de co diseño generó aprendizajes institucionales significativos. En primer lugar, favoreció la legitimidad y apropiación del instrumento, en la medida en que los actores participantes se reconocen en su construcción. En segundo lugar, promovió instancias de formación mutua, permitiendo un intercambio de saberes entre docentes y unidades institucionales que tradicionalmente operan de manera separada. Finalmente, contribuyó a instalar una comprensión del diagnóstico como una herramienta orientada a la acción, y no únicamente a la medición.*

*En este sentido, el instrumento diagnóstico puede ser entendido como una construcción situada, que responde a las particularidades del contexto formativo de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso. Lejos de aspirar a la estandarización, su valor reside en su capacidad para captar dimensiones relevantes de la experiencia estudiantil en un entorno específico, caracterizado por una formación proyectual, integrada y altamente demandante en términos materiales y organizativos.*

*La primera aplicación del sistema diagnóstico, realizada en marzo a 129 estudiantes de la cohorte 2026, permite observar el potencial de este enfoque. Los resultados obtenidos no solo aportaron información relevante sobre el perfil de ingreso, sino que permitieron activar de manera inmediata acciones de acompañamiento y ajuste pedagógico, evidenciando la capacidad del diagnóstico para incidir en los procesos formativos desde etapas tempranas.*

# CAP\_2.0

*En proyección, esta experiencia sugiere que el co diseño interinstitucional no solo constituye una estrategia efectiva para la construcción de instrumentos diagnósticos, sino también una forma de fortalecer la articulación entre docencia, gestión y análisis institucional.*



### 3.1. EL DIAGNÓSTICO COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DEL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

*El sistema diagnóstico complementario desarrollado en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso se inscribe directamente en el fortalecimiento del modelo educativo institucional, en la medida en que permite operacionalizar sus orientaciones en la práctica docente y curricular. En particular, el modelo educativo contempla una docencia de calidad orientada a la excelencia en el desarrollo de competencias académicas y profesionales, centrada en el aprendizaje, comprometida con la innovación y la responsabilidad social, y promotora de la igualdad, la equidad y la inclusión.*

*En este marco, el diagnóstico se configura como una herramienta clave para hacer efectivo dicho modelo. Al generar conocimiento situado sobre el estudiantado, permite que la docencia se diseñe de manera reflexiva y versátil, considerando las motivaciones, capacidades y contextos en los que se desenvuelven las y los estudiantes. Asimismo, facilita la implementación de estrategias pedagógicas coherentes con una formación que promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa.*

*De este modo, el sistema diagnóstico no solo recoge información, sino que contribuye a alinear la práctica docente con los principios institucionales, favoreciendo una enseñanza que reconoce la diversidad del estudiantado y que busca asegurar condiciones equitativas para el aprendizaje.*

### 3.2. EL SISTEMA DIAGNÓSTICO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO INTEGRADO

*En coherencia con lo anterior, el sistema diagnóstico se concibe como un dispositivo formativo integrado, cuya función excede la de un instrumento de medición. Su diseño y aplicación permiten articular distintos niveles del proceso formativo: la docencia en el aula, el desarrollo curricular y los dispositivos institucionales de acompañamiento.*

*Este carácter integrado se vincula con una comprensión del aprendizaje como proceso situado, que se construye a partir de la interacción entre condiciones materiales, disposiciones personales, experiencias previas y demandas académicas. En este contexto, el diagnóstico opera como una instancia que permite hacer visible dicha complejidad y transformarla en información relevante para la acción.*

*Asimismo, su desarrollo dialoga con la estructura curricular innovada de la carrera, donde los aprendizajes se organizan de manera integrada y donde los equipos docentes trabajan desde la discusión, la colaboración y la co evaluación. El diagnóstico se inserta en esta lógica, aportando una base de conocimiento que permite sostener y ajustar los procesos formativos desde una perspectiva situada.*

### 3.3. DIMENSIONES DEL SISTEMA DIAGNÓSTICO

*El sistema diagnóstico se estructura en torno a cuatro dimensiones que buscan capturar la complejidad del perfil de ingreso y la experiencia inicial del estudiantado: socioespacial, socioafectiva, disciplinar y de autorregulación del aprendizaje.*

*La dimensión socioespacial se orienta a comprender las condiciones*

# CAP\_3.0

*materiales en las que se desarrolla el estudio, incluyendo aspectos como el lugar de residencia, el acceso a espacios adecuados para el trabajo académico y los desplazamientos. Su incorporación permite visibilizar factores contextuales que inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje.*

*La dimensión socioafectiva considera elementos vinculados al bienestar emocional, las redes de apoyo y la percepción de acompañamiento. Esta dimensión resulta clave para una docencia que reconoce al estudiante como sujeto integral, donde las condiciones emocionales inciden en el compromiso, la permanencia y el desempeño.*

*La dimensión disciplinar aborda los conocimientos previos, expectativas y disposiciones hacia la carrera, permitiendo situar al estudiantado en relación con los objetivos formativos del ciclo inicial y orientar procesos de enseñanza acordes a dichos puntos de partida.*

*Finalmente, la dimensión de autorregulación del aprendizaje se enfoca en las estrategias de organización, planificación y afrontamiento de tareas, elementos fundamentales para el desarrollo de la autonomía, uno de los principios centrales del modelo educativo institucional.*

*En conjunto, estas dimensiones permiten construir una lectura integral del estudiantado, coherente con una docencia centrada en el aprendizaje y sensible a la diversidad de trayectorias.*

## 3.4. DEL DATO A LA ACCIÓN PEDAGÓGICA TEMPRANA

*Uno de los aportes más relevantes del sistema diagnóstico es su capacidad para traducir los datos en decisiones pedagógicas concretas, en coherencia con una docencia reflexiva y orientada a la*

*mejora continua.*

*La información obtenida permite identificar tempranamente condiciones que pueden influir en el proceso formativo, tales como dificultades en la organización del tiempo, limitaciones en los espacios de estudio o tensiones socioemocionales. Lejos de constituir un diagnóstico en clave de déficit, estos hallazgos se convierten en insumos para el diseño de estrategias pedagógicas más pertinentes y equitativas.*

*Desde esta perspectiva, el diagnóstico permite ajustar la enseñanza, diversificar las estrategias de aprendizaje, incorporar instancias de retroalimentación y activar apoyos institucionales cuando es necesario. De este modo, contribuye a una docencia que no solo transmite contenidos, sino que construye condiciones efectivas para el aprendizaje, en línea con los principios de inclusión, equidad y responsabilidad social promovidos por la universidad.*

### **3.5. ARTICULACIÓN ENTRE AULA, CURRÍCULO Y ACOMPAÑAMIENTO**

*Al comprender el sistema diagnóstico como un mecanismo de articulación entre el aula, el currículo y los dispositivos de acompañamiento estudiantil, en coherencia con una concepción sistémica de la formación universitaria, se permite, a nivel del aula, utilizar el diagnóstico para ajustar las prácticas docentes en función de las características reales del estudiantado, favoreciendo una enseñanza más participativa, situada y coherente con los principios del aprendizaje activo. En el caso del taller de arquitectura, integrar esta información permite diseñar experiencias formativas que consideren las condiciones materiales, organizativas y socioafectivas del estudiantado, promoviendo procesos de aprendizaje más equitativos y pertinentes.*

# CAP\_3.0

*En el nivel curricular, reconocer la información diagnóstica como un insumo relevante permite la discusión y toma de decisiones en los espacios académicos del ciclo inicial. En este sentido, se identifican desarrollar dos tipos de planes de acción:*

*A corto plazo, incorporar los resultados del diagnóstico en las discusiones sobre estrategias docentes, permitiendo ajustar secuencias de enseñanza, modalidades de evaluación y dinámicas de aula de manera inmediata, en coherencia con las características de la cohorte.*

*A mediano y largo plazo, utilizar la información acumulada para reconocer de manera anticipada transformaciones en los perfiles de ingreso, orientando procesos de ajuste curricular y posibles modificaciones en el plan de estudios, en el marco de una mejora continua del proceso formativo.*

*En el ámbito del acompañamiento estudiantil, el diagnóstico permite identificar tempranamente necesidades específicas y activar apoyos pertinentes en dimensiones académicas, socioemocionales o de bienestar, favoreciendo trayectorias formativas más sostenidas.*

*Al articular estos tres niveles de manera integrada, evitando la fragmentación entre docencia, gestión curricular y apoyo institucional, se promueve una lectura compartida de la experiencia estudiantil que permite diseñar respuestas formativas coherentes con los principios de una docencia centrada en el aprendizaje.*



#### **4.1\_ CUANDO EL DIAGNÓSTICO ENSEÑA: DEL INSTRUMENTO A LA DECISIÓN PEDAGÓGICA**

*Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente UGCDD*

*César González Moris*

*Nicolás Bonnefoy Valdés*

*La entrada a la universidad marca un momento de quiebre para cualquier estudiante. Cada nueva cohorte trae consigo una diversidad de trayectorias formativas, disposiciones afectivas frente al aprendizaje y modos de relacionarse con el conocimiento que el plan de estudios difícilmente anticipa en su totalidad. Cuando Sánchez, Rodríguez y Antezana, académicos de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, deciden desarrollar en el marco del concurso de investigación e innovación en docencia universitaria institucional un sistema diagnóstico complementario para el ciclo inicial, están tomando una decisión pedagógica antes que técnica: la de conocer mejor a quienes llegan, para que esa información oriente concretamente cómo enseñarles y acompañarles de mejor manera desde el primer día.*

*A partir de la expansión del acceso y de las políticas de inclusión y equidad implementadas en la educación superior chilena en las últimas décadas, impulsadas por reformas legales como la Ley N°21.091 de Educación Superior, que establece la inclusión y la equidad como principios estructurales del sistema, la heterogeneidad de quienes ingresan a las aulas universitarias se ha profundizado de manera significativa (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023).*

*Esta transformación hace que la distancia entre el estudiante supuesto y el estudiante real se haya convertido en uno de los problemas estructurales más persistentes de la docencia universitaria a nivel nacional. Los planes de estudio suelen construirse desde una doble imagen ideal: la de quien se espera que egrese al final del*

proceso formativo, y la de quien se supone que ingresa al inicio. Ambas imágenes son necesarias para diseñar un currículo, pero cuando no se contrastan con la realidad, terminan invisibilizando la heterogeneidad real de quienes estudian. Las trayectorias previas de los estudiantes son diversas y desiguales, y esa diversidad rara vez queda registrada de una forma que sea útil para quienes enseñan. De ahí la importancia de contar con información diagnóstica que no se limite a constatar diferencias, sino que permita actuar sobre ellas. Black y Wiliam (2009) han mostrado con consistencia que la evaluación diagnóstica solo tiene impacto real cuando la información que produce llega efectivamente a los académicos y académicas, modifica su comprensión de quiénes son sus estudiantes y se traduce en decisiones concretas sobre qué enseñar, cómo planificar la docencia y qué tipo de acompañamiento ofrecer. Un sistema diagnóstico no vale, entonces, por la sofisticación del instrumento que lo sostiene, sino por su capacidad de volver legible la heterogeneidad del aula y de abrir conversaciones pedagógicas que de otro modo no ocurrirían. La pregunta relevante no es cuán preciso es el instrumento, sino qué cambia en la enseñanza a partir de lo que ese instrumento revela.

Lograr esa traducción entre información y acción pedagógica, sin embargo, no ocurre de manera espontánea: requiere condiciones institucionales y capacidades que deben construirse deliberadamente. Carless y Winstone (2020) señalan que los académicos y académicas universitarios necesitan desarrollarlo que denominan una alfabetización en retroalimentación, es decir, la capacidad de diseñar procesos en los que la información sobre el aprendizaje no quede archivada, sino que circule activamente hacia el aula, oriente el diseño de las tareas y modifique las estrategias de acompañamiento. Sin esa capacidad construida, la acumulación de evidencia diagnóstica produce la ilusión de que el problema fue atendido cuando en realidad solo fue medido. Esa traducción depende, en buena medida, de que los comités curriculares de cada carrera y las unidades responsables de la gestión curricular y el

# CAP\_4.0

*desarrollo docente en cada institución conviertan la evidencia disponible en preguntas, conversaciones y decisiones pedagógicas concretas.*

*Boud y Dawson (2023) ofrecen una distinción útil para comprender esta tensión: los académicos y académicas universitarios operan simultáneamente en tres niveles de responsabilidad pedagógica. En el nivel del programa, se toman decisiones sobre la estructura general del plan de estudios y la progresión esperada de los estudiantes a lo largo de la carrera. En el nivel del curso, se diseñan las asignaturas concretas: sus objetivos, sus actividades y sus sistemas de evaluación. Y en el nivel de la práctica cotidiana, los académicos y académicas interactúan directamente con el trabajo de cada estudiante, ofreciendo orientaciones específicas sobre cómo mejorar. El proyecto “Desarrollo de Sistema Diagnóstico Complementario para la Optimización de Procesos Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura UV” interpela los tres niveles a la vez: requiere que en el nivel del programa se decida qué hacer con lo que se sabe sobre los estudiantes que ingresan, que eso se traduzca en ajustes concretos en el diseño de las asignaturas del ciclo inicial, y que finalmente llegue a modificar lo que ocurre en el aula. Cuando esa cadena se interrumpe en cualquier punto, el instrumento diagnóstico queda suspendido en el nivel institucional sin tocar la enseñanza real.*

*Desde la Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente de la Universidad de Valparaíso, valoramos esta iniciativa como un aporte significativo para la mejora de los procesos formativos. Nuestra función es acompañar y apoyar a los comités curriculares permanentes de cada carrera en sus procesos de desarrollo y mejora curricular, y en ese marco podemos contribuir a que la evidencia que genera este proyecto se interprete colectivamente y se vincule con las decisiones que esos comités toman. Eso supone que los resultados del sistema diagnóstico tengan un lugar activo en las conversaciones sobre el plan de estudios de Arquitectura UV, las*

*estrategias de acompañamiento estudiantil y la formación de los equipos académicos del ciclo inicial, en lugar de quedar como registros que se consultan ocasionalmente y rara vez modifican la práctica.*

*El verdadero aporte de este proyecto no reside, entonces, solo en el instrumento que produce. Reside en la pregunta que obliga a sostener: ¿cómo y quién usa esta información para enseñar mejor? Esa pregunta, si se toma en serio, desplaza el problema desde la medición hacia el desarrollo profesional académico y la gestión curricular. Escalar este tipo de iniciativas en la Universidad de Valparaíso no significa replicar el instrumento en otras unidades: significa construir las condiciones institucionales para que el diagnóstico sea el inicio de un ciclo de mejora continua. Este proyecto demuestra que ese camino es posible, y que vale la pena recorrerlo.*

#### **4.2\_ EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL COMO SOPORTE DE LA MEJORA CONTÍNUA.**

*Unidad de Análisis institucional*

*Fuad Hatibovic Díaz*

*Matías Pérez Montaner*

*El análisis institucional constituye un apoyo relevante para los procesos de mejora continua, en la medida en que permite transformar necesidades, preguntas y problemáticas de las unidades académicas en procesos sistemáticos de levantamiento y uso de información. Su aporte no se reduce a la producción de datos, sino que se relaciona también con la posibilidad de acompañar iniciativas académicas, fortalecer sus condiciones metodológicas y contribuir a que la información generada pueda ser utilizada como insumo para la reflexión y la toma de decisiones. En este sentido, la investigación institucional ha sido reconocida como una función orientada a apoyar*

# CAP\_4.0

*la planificación, la formulación de políticas y la toma de decisiones en educación superior, a partir de la generación de información y análisis que permiten comprender mejor los procesos institucionales (Volkwein, 2008).*

*Desde esta perspectiva, la comunicación y el trabajo colaborativo con las unidades académicas resultan fundamentales para que los procesos de análisis respondan a contextos formativos específicos. La mejora continua requiere no solo contar con información, sino también que esta sea producida e interpretada en diálogo con quienes conocen directamente los procesos académicos. Así, los datos adquieren mayor valor cuando se sitúan en contextos institucionales concretos y se vinculan con los actores que participan en los procesos de decisión y mejora (Thiedig & Wegner, 2024). Esta mirada dialoga con una comprensión del aseguramiento interno de la calidad como un proceso que articula propósitos institucionales, participación de actores y procedimientos sistemáticos orientados al fortalecimiento de la formación (Krooi et al., 2024).*

*En este marco se desarrolló el trabajo conjunto con la Escuela de Arquitectura, asociado al estudio “Desarrollo de Sistema Diagnóstico Complementario para Optimización de Procesos Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura UV”, patrocinado por la Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente (UGCDD). La iniciativa, elaborada por la propia Escuela, busca fortalecer los instrumentos de acompañamiento al interior de la unidad académica, en coherencia con una docencia centrada en el aprendizaje y con el propósito de apoyar tempranamente las trayectorias formativas de sus estudiantes. En dicho proceso, la Dirección de Análisis Institucional (DAI) contribuyó mediante la revisión del instrumento, la formulación de observaciones, su montaje y aplicación a través de canales institucionales oficiales, favoreciendo un levantamiento de información ordenado y ajustado a los objetivos del estudio.*

*Desde enfoques de aseguramiento interno de la calidad, la participación de los actores institucionales y el uso efectivo de la información son condiciones relevantes para que los procesos de evaluación contribuyan realmente al fortalecimiento de los programas académicos (Berkat, 2026; Pham et al., 2022). La experiencia desarrollada junto a la Escuela de Arquitectura permite observar esta relación en un caso concreto, en tanto el trabajo conjunto permitió vincular las capacidades técnicas institucionales de la DAI con una necesidad formativa específica identificada por la unidad académica, favoreciendo un proceso de levantamiento de información situado y pertinente.*

*De esta manera, la integración entre análisis, comunicación y participación permite que las iniciativas impulsadas desde las unidades académicas puedan proyectarse como espacios de reflexión compartida y de generación de acciones directas, vinculadas con las necesidades reales de las comunidades formativas y orientadas al fortalecimiento del aprendizaje estudiantil.*

### 5.1\_ SENTIDO Y ENFOQUE DE LA LECTURA DE RESULTADOS

*Este capítulo presenta los resultados de la primera aplicación del sistema diagnóstico complementario a la cohorte de ingreso 2026 de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso. La encuesta fue respondida por 129 estudiantes y constituye el primer ejercicio de implementación del instrumento diseñado mediante un proceso de co-diseño interinstitucional.*

*En coherencia con el enfoque del proyecto, los resultados no se presentan como un listado exhaustivo de frecuencias o indicadores aislados, sino como una lectura interpretativa de la experiencia de entrada a la vida universitaria. El objetivo es comprender cómo se articulan entre sí distintas dimensiones —residencia, redes de apoyo, bienestar, organización académica e intereses— y qué implicancias tienen estas configuraciones para los procesos formativos del ciclo inicial.*

*Así, el diagnóstico no identifica únicamente respuestas mayoritarias, asimismo produce un relato significativo sobre las condiciones reales en que el estudiantado inicia su trayectoria en arquitectura.*

### 5.2\_ CARACTERIZACIÓN DEL INSTRUMENTO Y LA MUESTRA

*El sistema diagnóstico se basa en un instrumento mixto que integra una encuesta semiestructurada y ejercicios prácticos (cuyos resultados se analizarán en una instancia posterior y no forman parte del presente informe). La encuesta fue desarrollada mediante un trabajo interinstitucional que articuló a Unidades Estratégicas de la Universidad de Valparaíso (DAI, APPA, DAE, CCP y DGDIAC), al cuerpo docente de primer año —que aportó su amplia experiencia en la enseñanza del ciclo inicial— y al equipo investigador, el cual facilitó el proceso de sistematización y los talleres de co-diseño. A partir de estas instancias*

*colaborativas, el instrumento se estructuró y ajustó en torno a cuatro dimensiones fundamentales: socioespacial, socioafectiva, disciplinar y de autorregulación del aprendizaje, consolidando un cuestionario final de 46 preguntas.*

*La aplicación del instrumento se realizó en una única sesión presencial, llevada a cabo el lunes 23 de marzo, logrando una muestra de 129 respuestas válidas ( $N = 129$ ) sobre un universo total de 155 estudiantes ( $n = 155$ ). Esto representa una tasa de respuesta del 83,2%, un resultado estadístico de gran relevancia que destaca por tres motivos fundamentales:*

- Alta representatividad: Superar el 80% de participación minimiza los sesgos estadísticos y garantiza que los datos obtenidos sean un reflejo fiel de las condiciones reales de la cohorte 2026.*
- Validez metodológica: Esta contundente tasa de respuesta otorga un respaldo seguro y robusto para la interpretación de los datos y la posterior toma de decisiones pedagógicas.*
- Indicador de compromiso: La alta participación lograda en una sola jornada evidencia una excelente disposición y una vinculación temprana del estudiantado hacia los procesos de su propia Escuela.*

*La imagen general que emerge es la de un grupo con fuerte anclaje territorial y familiar, cuya experiencia universitaria se organiza en gran medida desde el hogar, pero que se encuentra atravesado por tensiones materiales, emocionales y organizativas relevantes. Estas tensiones no aparecen como situaciones excepcionales, sino como parte constitutiva del contexto en el que se desarrolla la formación inicial.*

# CAP\_5.0

## 5.3\_ IDENTIDAD REGIONAL Y EL DESAFÍO DEL ARRAIGO EN LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA

*Uno de los primeros rasgos que caracterizan a la cohorte es su proximidad territorial. Un 77,5 % de las y los estudiantes proviene de la Región de Valparaíso , lo que consolida a la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso en su rol fundamental como una escuela de carácter eminentemente Regional, cuya vocación pública se nutre y se debe a su propio territorio. Esta continuidad geográfica se refuerza con el hecho de que un 59,7 % declara vivir en el mismo lugar que habitaba antes de iniciar sus estudios universitarios. No obstante, este arraigo mayoritario convive con procesos de ajuste importantes: un 40,3 % de la cohorte tuvo que cambiar de residencia para estudiar, y en el 84,6 % de esos casos el traslado fue de carácter temporal. Esto permite comprender que, incluso dentro de la escala regional, la transición universitaria no es un quiebre absoluto, sino un proceso gradual sostenido en lógicas de provisionalidad, adaptabilidad y constante reconfiguración de los lazos cotidianos.*

*Para una escuela con nuestra historia, persistir en esta identidad regional no es solo un hecho estadístico, sino un compromiso pedagógico y ético. Estos datos nos invitan a no mirar al estudiantado abstractamente “independizado” o desarraigado al ingresar a la educación superior. Por el contrario, el vínculo con el hogar de origen, las extensas redes de conectividad local (trenes, microbuses y traslados intercomunales) y el territorio previo siguen siendo fuertemente estructurantes de la experiencia académica. El desafío formativo de nuestro Taller Integrado radica, por tanto, en poner en valor esta procedencia local como un patrimonio reflexivo dentro del aula, transformando las vivencias del paisaje de origen de las y los estudiantes en la materia prima con la cual comienzan a pensar, habitar y construir la disciplina.*

#### 5.4\_ DEL ESPACIO DOMÉSTICO AL TALLER EXCLUSIVO: LA INFRAESTRUCTURA COMO ESTRATEGIA DE EQUIDAD

*Uno de los hallazgos más consistentes del diagnóstico es la centralidad de la vivienda como infraestructura académica. Un 93,8 % de las y los estudiantes realiza principalmente sus encargos o tareas universitarias en su hogar, y un 67,4 % reside con familiares durante el período académico. Estos datos muestran que la experiencia universitaria se sostiene, en gran medida, en espacios domésticos compartidos. Sin embargo, el hogar aparece como un soporte ambivalente. Si bien un 81,4 % declara disponer de un lugar definido para estudiar o trabajar, una proporción significativa evalúa dicho espacio como solo parcialmente adecuado para las exigencias de la carrera. Además, los usos del espacio se distribuyen entre zonas exclusivas, compartidas o rotativas, lo que indica que contar con “un lugar” no siempre equivale a disponer de condiciones estables, silenciosas o suficientemente equipadas.*

*Ante este panorama, cobra especial relevancia la necesidad de mantener las salas de clases de los Talleres Integrados como espacios de trabajo permanente, extendiendo su uso mucho más allá de los horarios de docencia directa. Frente a las asimetrías materiales y espaciales que presentan las viviendas de nuestras/as estudiantes, la política de resguardar salas de uso exclusivo para cada taller se posiciona como una estrategia institucional clave de equidad. La escuela física puede operar como un gran ecualizador de oportunidades, garantizando que el cultivo del oficio de la arquitectura dependa del talento y la dedicación del estudiante, y no de las limitaciones espaciales de su hogar.*

# CAP\_5.0

## 5.5\_ REDES DE APOYO Y PERSISTENCIA DEL LUGAR DE ORIGEN

*El diagnóstico evidencia una fuerte densidad de redes de apoyo vinculadas al hogar de origen. Un 56,6 % de la cohorte considera muy importante mantener ese vínculo mientras estudia, y un 83,7 % mantiene contacto frecuente con familiares o personas significativas, en muchos casos de manera diaria. Estos resultados sugieren que la permanencia en la universidad no se apoya exclusivamente en recursos individuales ni institucionales, sino también en una ecología afectiva externa al campus, que opera como fuente de contención emocional, práctica y simbólica.*

*El hogar no aparece únicamente como antecedente biográfico, sino como una presencia activa en la vida universitaria cotidiana. Desde una lectura pedagógica e institucional, esta persistencia del hogar de origen puede funcionar tanto como soporte como tensión: si bien ofrece acompañamiento, también puede complejizar la conciliación entre exigencias académicas, responsabilidades familiares e independencia progresiva.*

## 5.6\_ BIENESTAR, AUTOCUIDADO Y CULTURA DE LA EFICIENCIA MATERIAL EN EL TALLER

*Uno de los hallazgos más contundentes del levantamiento es la magnitud de la preocupación económica. Un 87,6 % de las y los estudiantes declara que existe algún factor económico que le genera inquietud respecto de su permanencia o desempeño en la carrera. Este dato sitúa la dimensión material como un elemento transversal de la experiencia estudiantil, más que como una dificultad puntual o marginal. En paralelo, la autopercepción del autocuidado se concentra mayoritariamente en registros intermedios: frente a la pregunta por hábitos que favorecen el bienestar mientras se estudia arquitectura, la respuesta predominante es “En parte”, lo que remite*

*a una condición de suficiencia parcial, frágil o en construcción que tensiona las dinámicas socioemocionales cotidianas en el aula.*

*Ante este escenario de alta exigencia económica, cobra un valor estratégico la forma en que se abordan y ocupan los recursos dentro del Taller Integrado. Lejos de entender la limitación presupuestaria como un mero sinónimo de carencia o desprotección, los Talleres pueden intencionar este desafío como una oportunidad pedagógica a través de la instalación explícita de políticas de reciclaje, reutilización y economía circular. Promover el cuidado y la eficiencia en el uso de los materiales al interior del taller regular la carga económica, sino que introduce desde el primer año una ética disciplinar. De este modo, la optimización material deja de ser una respuesta de emergencia ante la precariedad para consolidarse como un valor proyectual y una estrategia activa de bienestar y autocuidado colectivo.*

## **5.7\_ ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO**

*Los datos relativos a la organización académica muestran una situación heterogénea. Mientras un 45,7 % revisa a diario los plazos y entregas de sus asignaturas, solo un 35,7 % declara organizar su semana con frecuencia considerando tiempos específicos de estudio o trabajo.*

*Estos resultados sugieren que la cohorte se encuentra en un proceso de ajuste a las dinámicas universitarias y a las exigencias específicas de la carrera. En una formación con alta carga de trabajo simultáneo, estas diferencias en hábitos de planificación pueden traducirse rápidamente en brechas de experiencia, desgaste o rendimiento. Desde la lógica del proyecto, este hallazgo no se interpreta en clave de déficit individual, sino como un espacio de intervención pedagógica, donde las orientaciones docentes, la estructura de las asignaturas y los dispositivos institucionales pueden marcar una diferencia significativa.*

# CAP\_5.0

## 5.8\_ INTERESES, TRAYECTORIA PREVIAS Y CAPITAL DE ENTRADA DISCIPLINAR

*La encuesta muestra que el estudiantado no ingresa a la carrera desde un punto de partida homogéneo. Un 45 % realizaba actividades deportivas constantes antes de ingresar, mientras un tercio declara no haber sostenido actividades extracurriculares previas. Asimismo, la percepción de que los intereses personales aportan a la experiencia como estudiante de arquitectura se concentra en la categoría “Parcialmente”.*

*Estos datos sugieren que la identidad disciplinar no está plenamente constituida al ingreso, sino que se encuentra en proceso de construcción. La cohorte no puede entenderse como una comunidad ya formada alrededor de un capital previo común, sino como un colectivo diverso que comienza a articular su pertenencia a la disciplina durante el ciclo inicial.*

## 5.9\_ LECTURA INTEGRADORA DE LOS RESULTADOS: EL TALLER INTEGRADO COMO ESPACIO DE DIVERSIDAD Y OPORTUNIDAD

*Considerados en conjunto, los resultados de la cohorte 2026 describen una experiencia estudiantil diversa, situada y en plena transición, que lejos de manifestarse como un listado de datos, devela tres grandes ejes de oportunidad para la innovación docente:*

*La Sala del Taller como base del andamiaje físico: Si bien la centralidad de la vivienda como espacio de estudio convive con restricciones de habitabilidad, esta asimetría espacial reafirma la importancia de mantener el uso de las salas de taller de manera permanente y exclusiva. El diagnóstico valida técnicamente a la Escuela física como la infraestructura niveladora indispensable para el desarrollo de las tareas y aprendizaje de la disciplina.*

*La cultura de la eficiencia material como valor proyectual: La latente preocupación económica asociada al costo de los insumos materiales, se transforma en una potente oportunidad pedagógica. Al incorporar políticas explícitas de reciclaje, reutilización y economía circular dentro de las dinámicas del aula, la restricción presupuestaria deja de ser un factor de aislamiento y se convierte en un catalizador de creatividad, eficiencia y autocuidado colectivo.*

*El valor del arraigo regional y la diversidad de intereses disciplinares: El estrecho lazo geográfico de la cohorte con la Región de Valparaíso —y la provisionalidad de quienes asumen el traslado temporal— constituye un activo identitario invaluable. A esto se entrelaza una rica diversidad de intereses formativos, donde convergen inquietudes humanistas, artísticas y técnicas. Esta condición de escuela eminentemente regional nos invita a poner en valor la procedencia local y las múltiples visiones del estudiantado dentro del aula, utilizando el paisaje, las memorias y las realidades del territorio de origen como la materia prima fundamental para la construcción de un pensamiento arquitectónico plural y situado.*

*Frente a esta radiografía, el ingreso a la educación superior se consagra como un escenario profundo que permite pensar y movilizar modos tradicionales de ejercer la docencia universitaria, especialmente. Esta lectura integradora despoja al diagnóstico de un carácter meramente técnico y lo posiciona como el fundamento de una responsabilidad pedagógica compartida.*

*Para la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, la respuesta institucional a estos desafíos transversales radica en la potencia de nuestro diseño curricular: es el Taller Integrado —entendido*

# CAP\_5.0

*como un entorno físico abierto, permanente, colaborativo y guiado por una ética del cuidado material— el llamado a operar como el gran igualador social. El sistema diagnóstico complementario cumple, de este modo, su verdadero propósito: anticipar las distancias, estrechar el vínculo con el cuerpo docente y cimentar las condiciones para que el aprendizaje y el cultivo del oficio de la arquitectura ocurran de manera genuina, progresiva y equitativa desde el primer día.*

*El primero es la centralidad del hogar, que actúa simultáneamente como espacio de residencia, estudio y apoyo afectivo.*

*El segundo es la fragilidad material de la experiencia académica, marcada por infraestructuras domésticas limitadas y una preocupación económica ampliamente extendida.*

*El tercero es la existencia de recursos presentes pero parciales, tanto en organización académica como en autocuidado y afrontamiento emocional.*

*La cohorte 2026 aparece, así, en un momento de transición y ajuste más que de estabilidad. Esta lectura refuerza la pertinencia del sistema diagnóstico como herramienta para anticipar brechas, orientar apoyos y fundamentar decisiones pedagógicas tempranas, coherentes con una docencia centrada en el aprendizaje y con un enfoque institucional de mejora continua.*



# **1\_CARACTERIZACIÓN SOCIOESPACIAL**



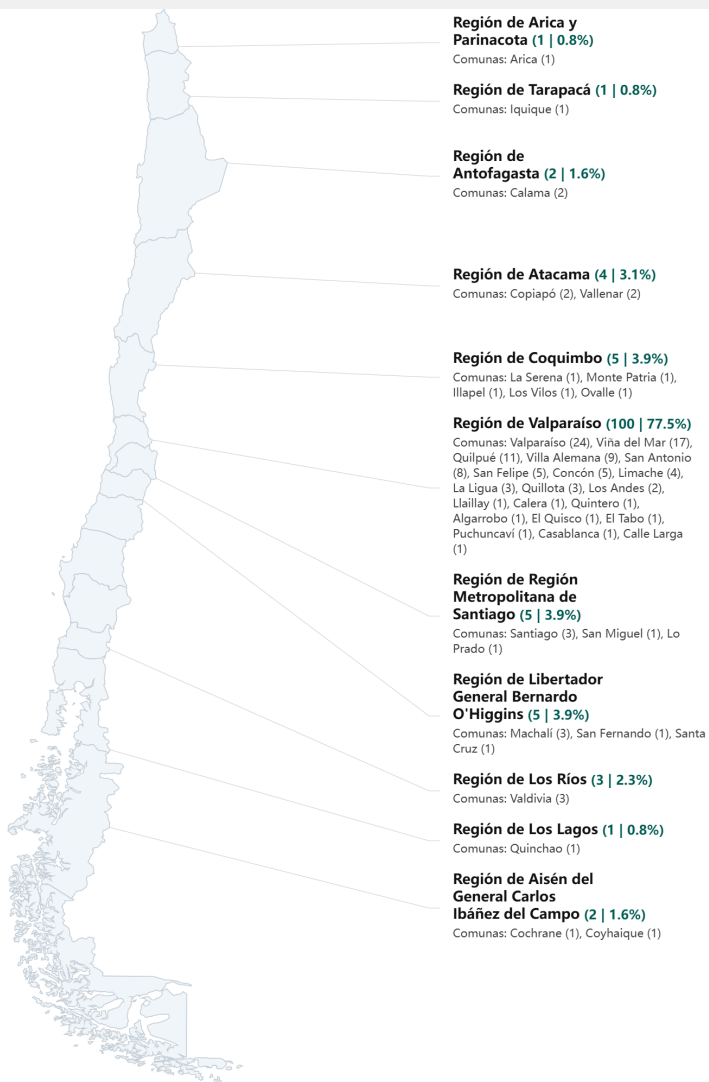
# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

1 . 1

### *PREGUNTA 1*

*¿En qué comuna y región vivías antes de ingresar a la carrera?*



# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

1 . 2

### *PREGUNTA 2*

*¿Vives en el mismo lugar donde vivías antes de empezar tus estudios universitarios?*

→ Sí

→ No

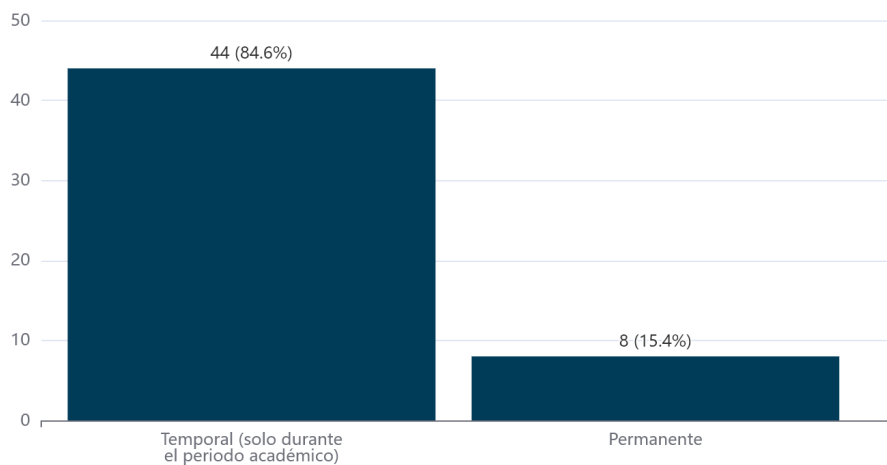
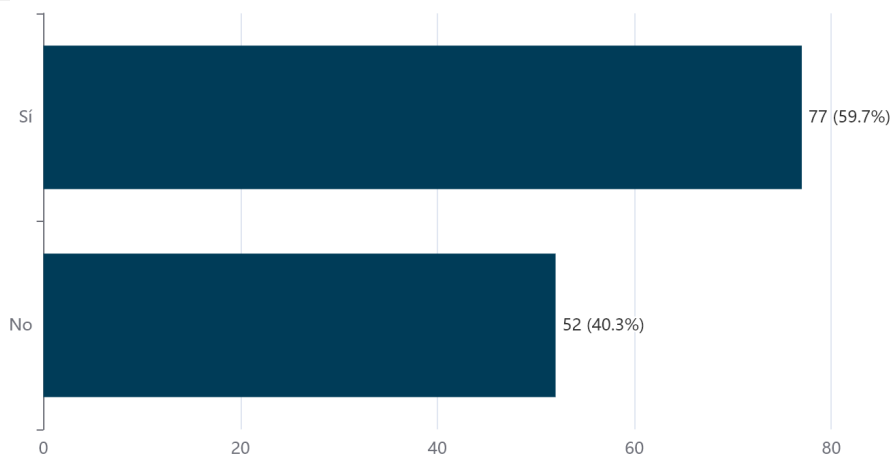
1 . 3

### *PREGUNTA 3*

*¿Mudarte desde tu lugar de origen a la ciudad donde estudias implicó un cambio en tu residencia?*

→ Temporal (solo durante el periodo académico)

→ Permanente



# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

1 . 4

### *PREGUNTA 4*

*Actualmente, ¿con quién vives mientras estudias?*

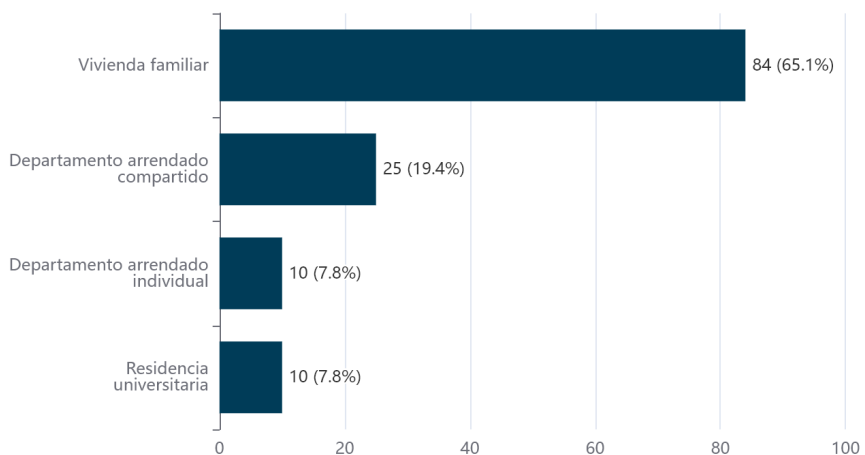
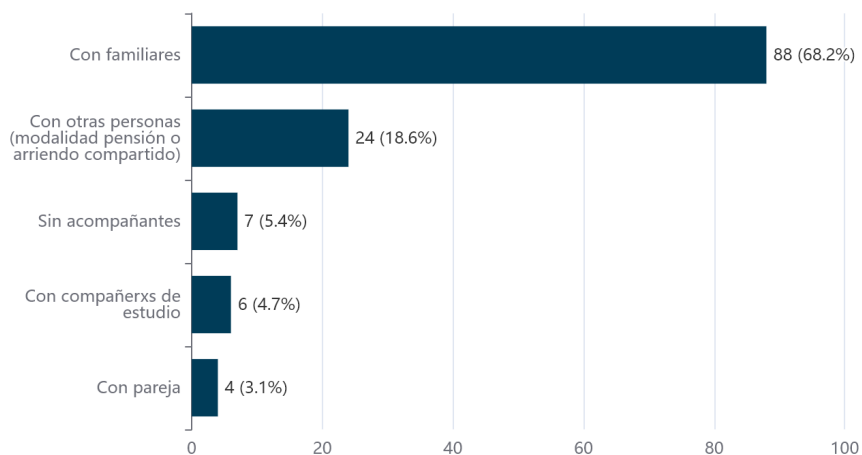
- *Con familiares*
- *Con otras personas (modalidad pensión o arriendo compartido)*
- *Sin acompañantes*
- *Con compañerxs de estudio*
- *Con pareja*

1 . 5

### *PREGUNTA 5*

*¿En qué tipo de vivienda resides actualmente?*

- *Vivienda familiar*
- *Departamento arrendado compartido*
- *Departamento arrendado individual*
- *Residencia universitaria*



# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

1 . 6

### *PREGUNTA 6*

*¿Cuentas con un espacio fijo y adecuado para estudiar y realizar trabajo de taller en tu lugar de residencia?*

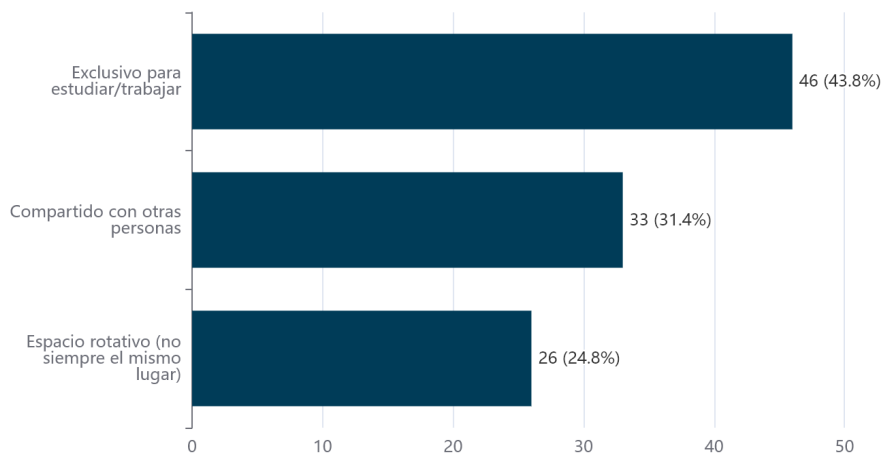
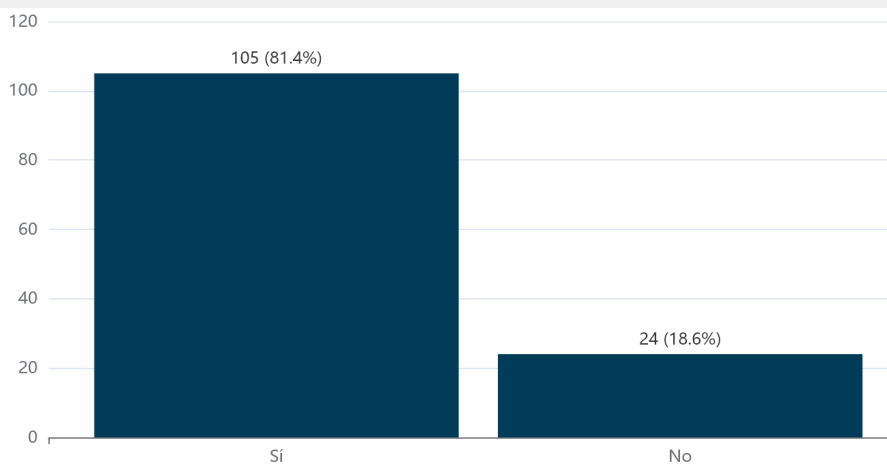
- Sí
- No

1 . 7

### *PREGUNTA 7*

*¿Cómo caracterizarías tu espacio de estudio actual en tu vivienda?*

- Exclusivo para estudiar/trabajar
- Compartido con otras personas
- Espacio rotativo (no siempre el mismo lugar)



# CAP\_5.1

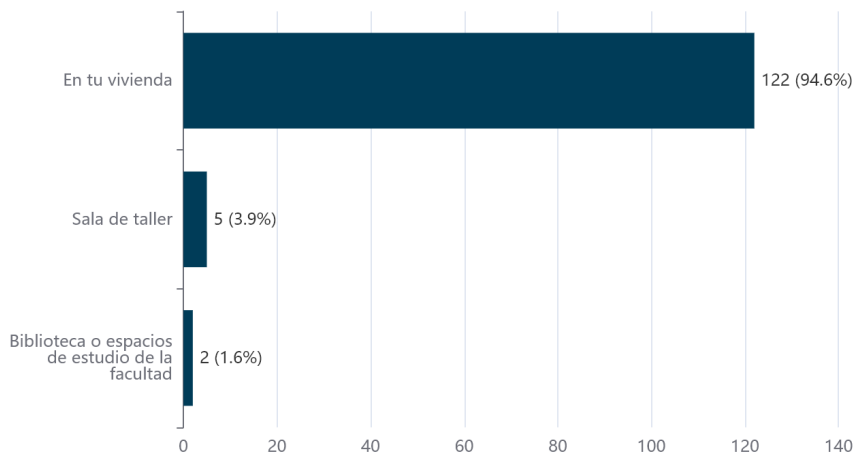
## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 1 . 8

#### *PREGUNTA 8*

*¿Dónde prefieres realizar tus encargos o tareas universitarias?*

- *En tu vivienda*
- *Sala de taller*
- *Biblioteca o espacios de estudio de la facultad*



# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

1 . 9

### *PREGUNTA 9*

*¿Cuánto tiempo tomas en desplazarte desde tu casa hasta la universidad (solo ida)?*

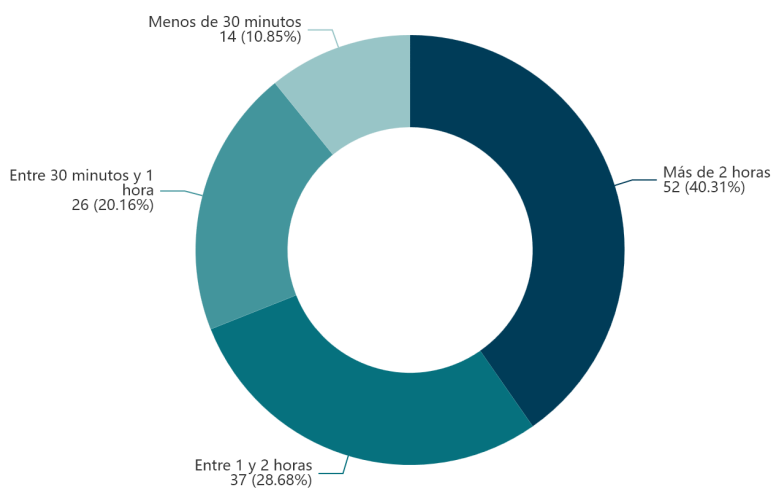
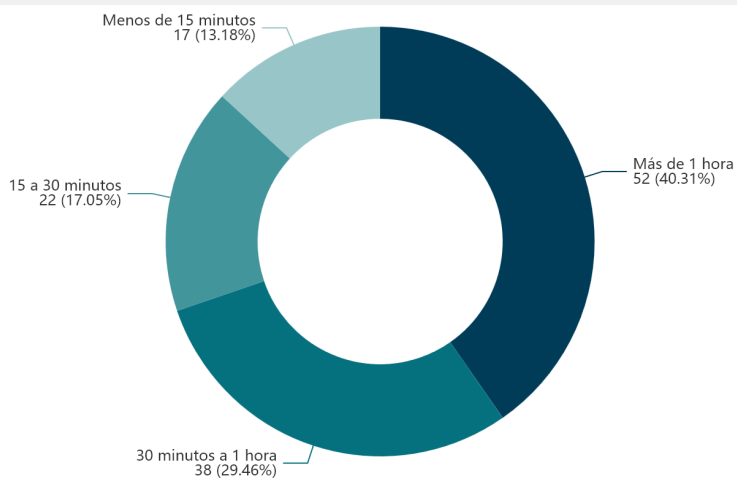
- *Más de 1 hora*
- *30 minutos a 1 hora*
- *15 a 30 minutos*
- *Menos de 15 minutos*

1 . 10

### *PREGUNTA 10*

*¿Cuánto tiempo total estimas que destinas diariamente a traslados (suma de ida y regreso)?*

- *Más de 2 horas*
- *Entre 1 y 2 horas*
- *Entre 30 minutos y 1 hora*
- *Menos de 30 minutos*



# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 1.11

#### *PREGUNTA 11*

*¿Qué medio de transporte utilizas con mayor frecuencia para llegar a la universidad?*

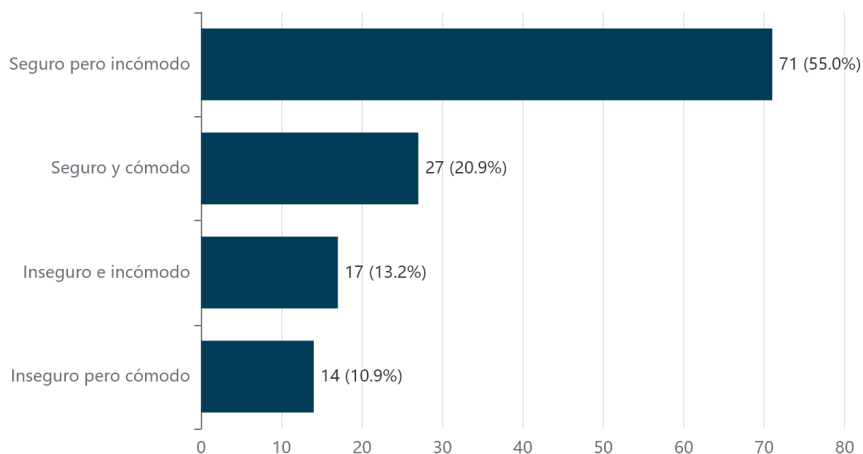
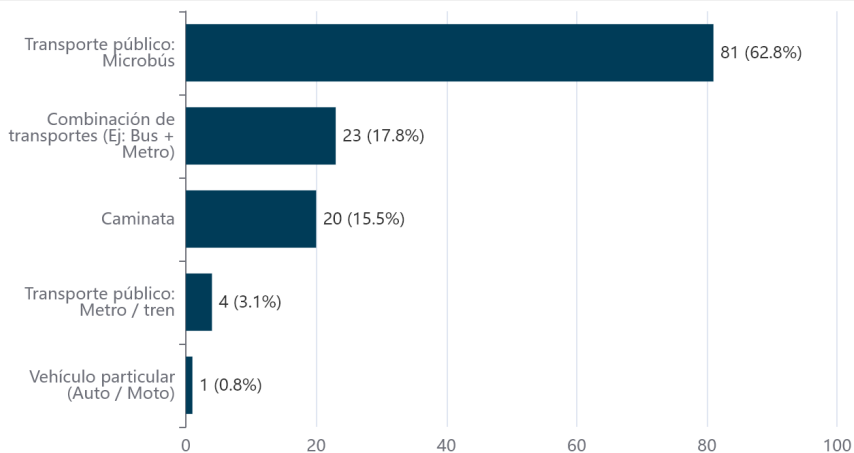
- *Caminata*
- *Bicicleta / Scooter*
- *Transporte público: Microbús*
- *Transporte público: Metro / tren*
- *Vehículo particular (Auto / Moto)*
- *Combinación de transportes (Ej: Bus + Metro)*

### 1.12

#### *PREGUNTA 12*

*¿Cómo calificas tu trayecto diario hacia la universidad?*

- *Seguro pero incómodo*
- *Seguro y cómodo*
- *Inseguro e incómodo*
- *Inseguro pero cómodo*



# CAP\_5.1

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 1.13

#### **PREGUNTA 13**

*¿Cuál de estas afirmaciones te identifica más?*

*En el trayecto:*

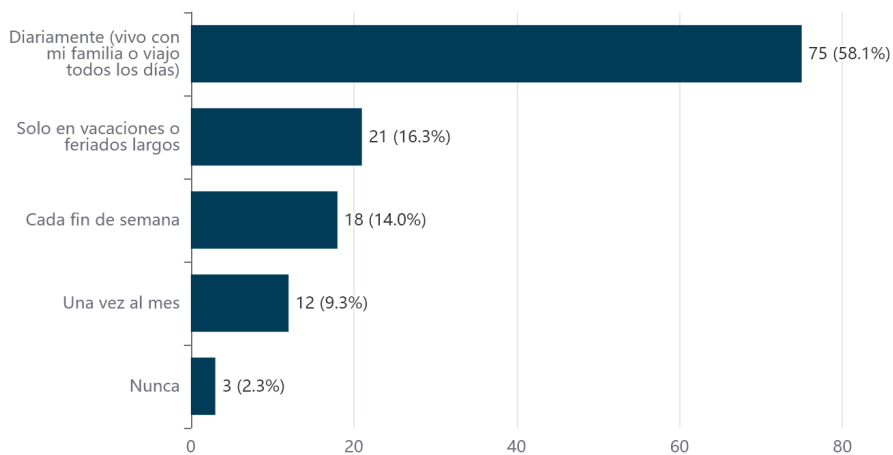
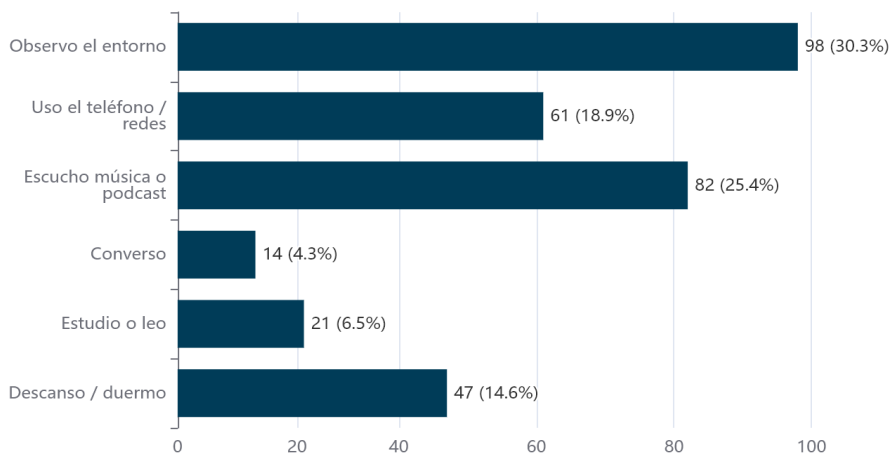
- *Observo el entorno*
- *Uso el teléfono / redes*
- *Escucho música o podcast*
- *Converso*
- *Estudio o leo*
- *Descanso / duermo*

### 1.14

#### **PREGUNTA 14**

*¿Con qué frecuencia visitas tu hogar familiar?*

- *Diariamente (vivo con mi familia o viajo todos los días)*
- *Solo en vacaciones o feriados largos*
- *Cada fin de semana*
- *Una vez al mes*
- *Nunca*



# CAP\_5.1

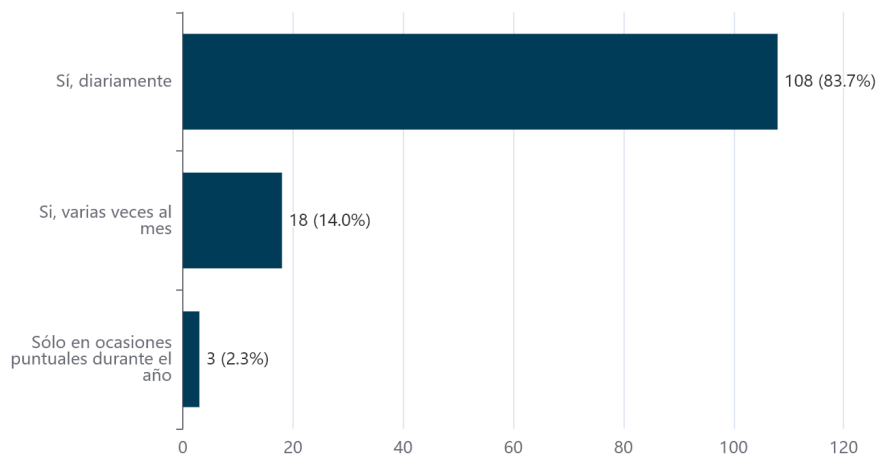
## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

1.15

### *PREGUNTA 15*

*¿Mantienes contacto frecuente con tu familia o personas significativas de tu lugar de origen?*

- *Sí, diariamente*
- *Sí, varias veces al mes*
- *Sólo en ocasiones puntuales durante el año*



## **2\_CARACTERIZACIÓN SOCIOAFECTIVA**



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 2 . 1

#### *PREGUNTA 16*

*¿Cuál de las siguientes frases representa mejor lo que significa para ti mantener el vínculo con tu hogar de origen mientras estudias?*

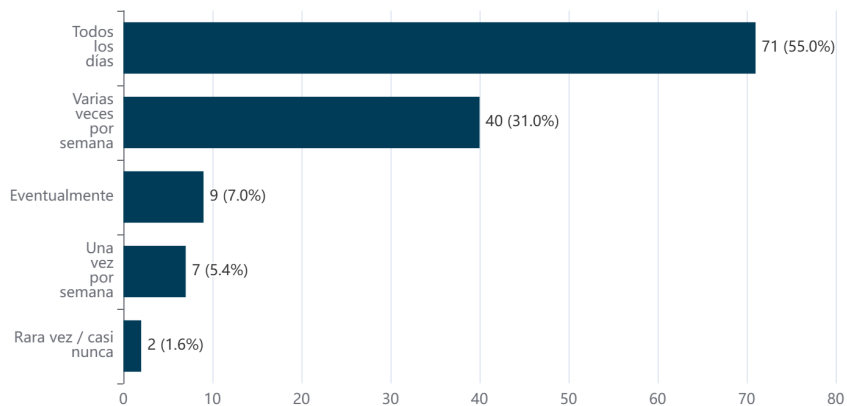
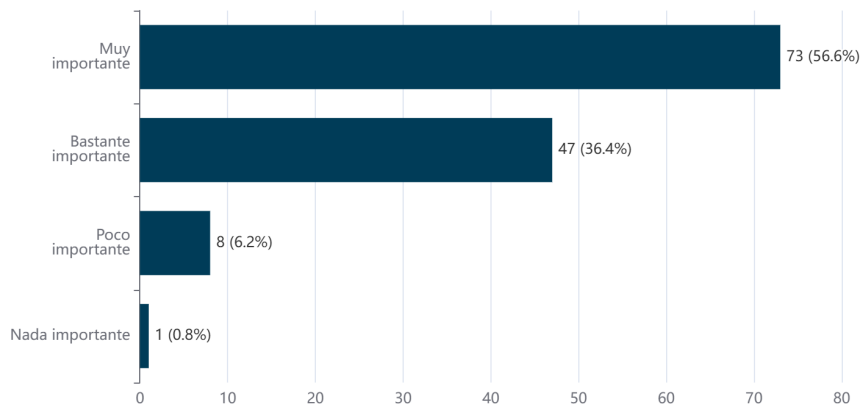
- *Muy importante*
- *Bastante importante*
- *Poco importante*
- *Nada importante*

### 2 . 2

#### *PREGUNTA 17*

*¿Con qué frecuencia mantienes contacto con personas cercanas a ti (familiares, amigxs, redes afectivas) durante tu vida universitaria?*

- *Todos los días*
- *Varias veces por semana*
- *Eventualmente*
- *Una vez por semana*
- *Rara vez / casi nunca*



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

2 . 3

### PREGUNTA 18

*¿Qué tan acompañado/a te sientes en este momento de tu vida universitaria?*

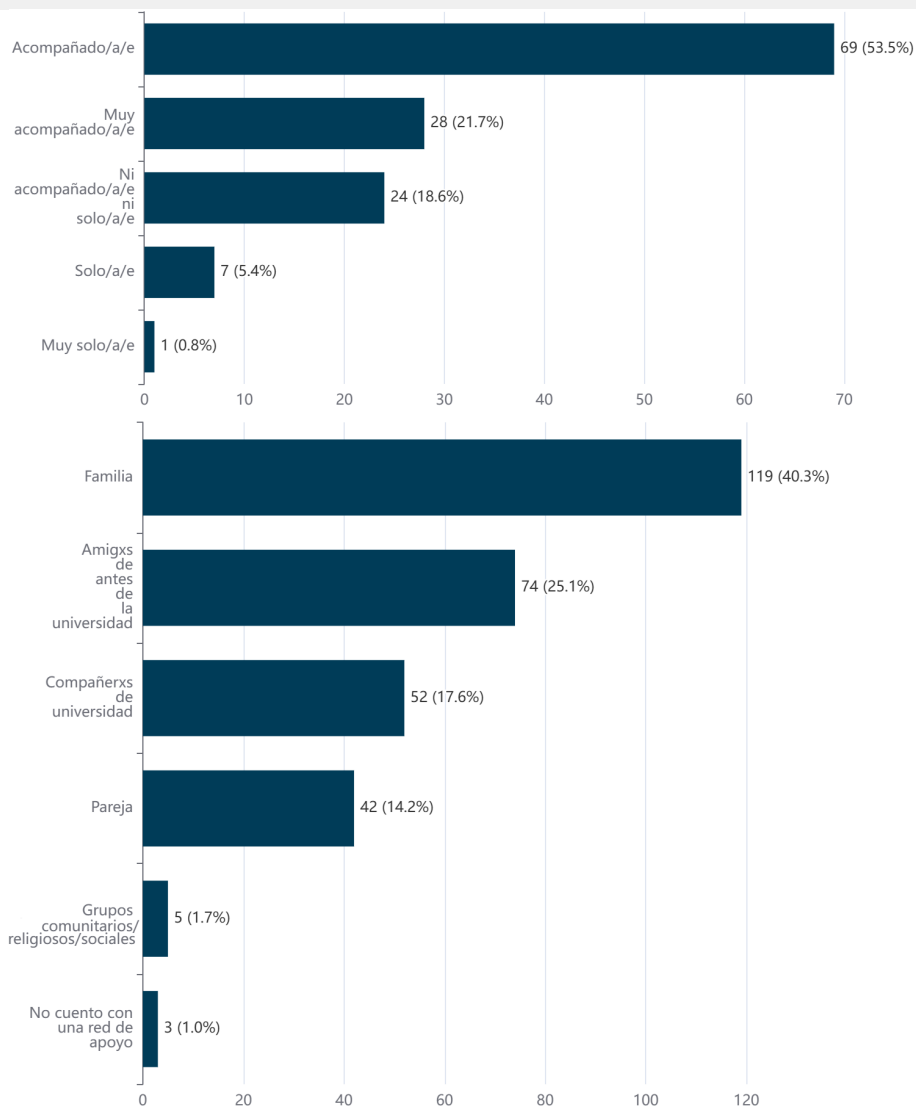
- Acompañado/a/e
- Muy acompañado/a/e
- Ni acompañado/a/e ni solo/a/e
- Solo/a/e
- Muy solo/a/e

2 . 4

### PREGUNTA 19

*¿Quiénes conforman actualmente tu red principal de apoyo? (selección múltiple)*

- Familia
- Amigxs de antes de la universidad
- Compañerxs de universidad
- Pareja
- Grupos comunitarios/religiosos/sociales
- No cuento con una red de apoyo



# CAP\_5.2

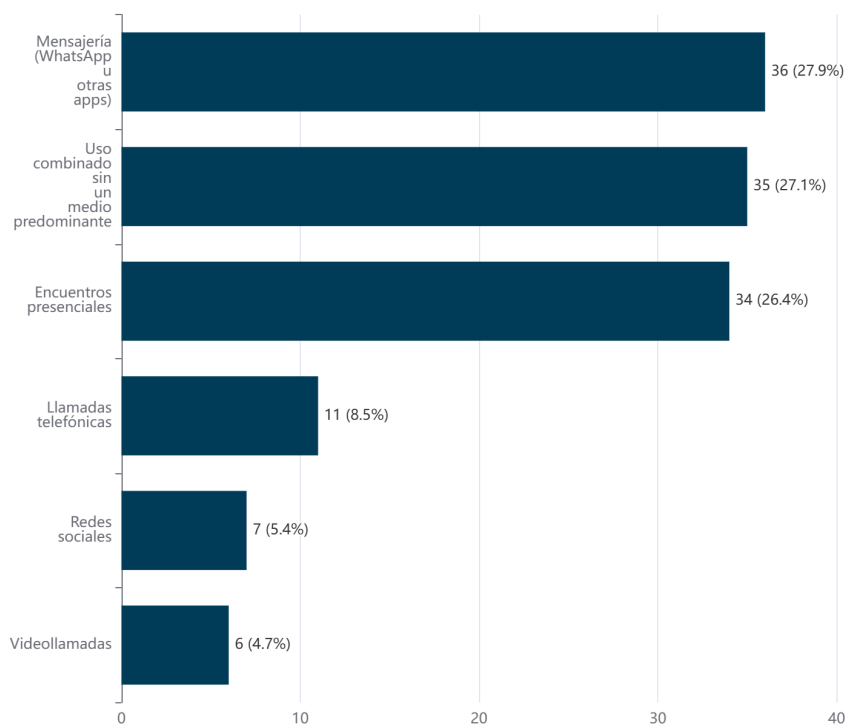
## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 2 . 5

#### *PREGUNTA 20*

*¿De qué manera desarrollas la relación con tus vínculos?*

- *Mensajería (WhatsApp u otras apps)*
- *Uso combinado sin un medio predominante*
- *Encuentros presenciales*
- *Llamadas telefónicas*
- *Redes sociales*
- *Videollamadas*



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

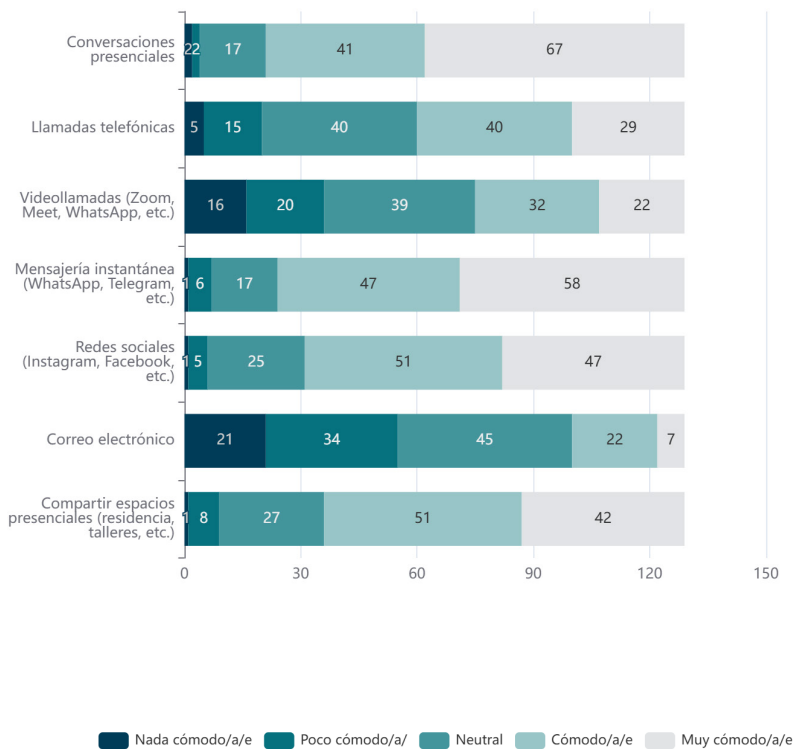
2 . 6

### *PREGUNTA 21*

*¿Qué tan cómodo/a/e te sientes usando los siguientes medios para comunicarte con tus vínculos afectivos durante tu vida universitaria?*

*Rangos: Muy cómodo/a/e, cómodo/a/e, neutral, poco cómodo/a/e, nada cómodo/a/e.*

- *Conversaciones presenciales*
- *Llamadas telefónicas*
- *Videollamadas (Zoom, Meet, WhatsApp, etc.)*
- *Mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, etc)*
- *Redes sociales (Instagram, Facebook, etc.)*
- *Correo electrónico*
- *Compartir espacios presenciales (residencia, talleres, etc.)*



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

2 . 7

### *PREGUNTA 22*

*¿Existe algún factor económico que te genere preocupación respecto a tu permanencia o desempeño en la carrera? (selección múltiple)*

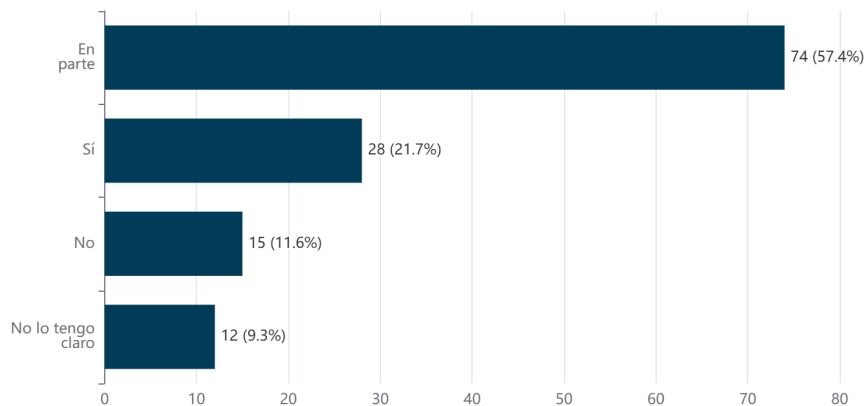
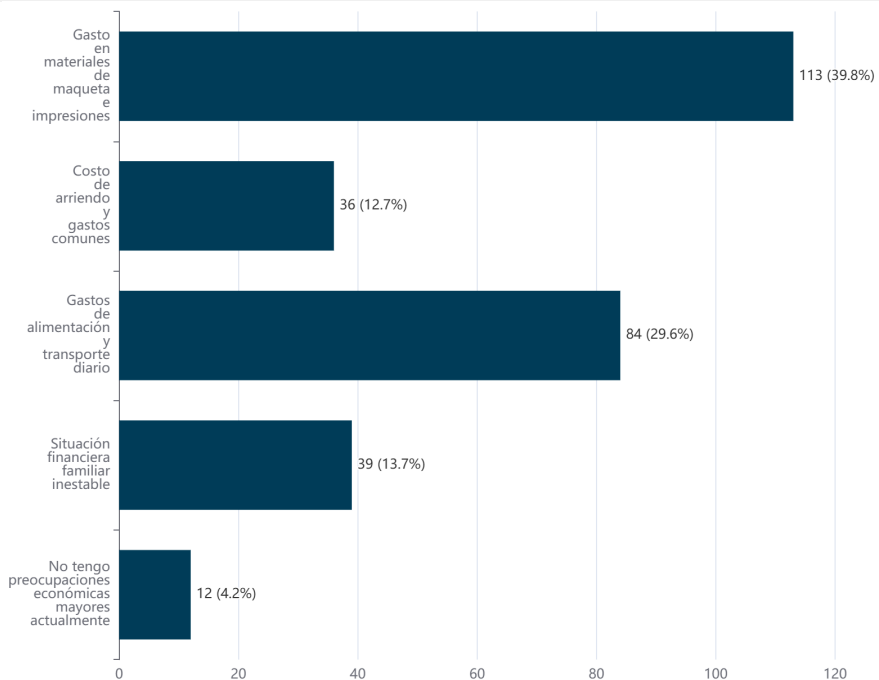
- *Gasto en materiales de maqueta e impresiones*
- *Costo de arriendo y gastos comunes*
- *Gastos de alimentación y transporte diario*
- *Situación financiera familiar inestable*
- *No tengo preocupaciones económicas mayores actualmente*

2 . 8

### *PREGUNTA 23*

*¿Consideras que tienes hábitos que favorecen tu autocuidado mientras estudias arquitectura?*

- *En parte*
- *Sí*
- *No*
- *No lo tengo claro*



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

2 . 9

### *PREGUNTA 24*

*¿Qué estrategias o recursos usas cuando te sientes sobrecargado/a o estresado/a en tu vida académica?*

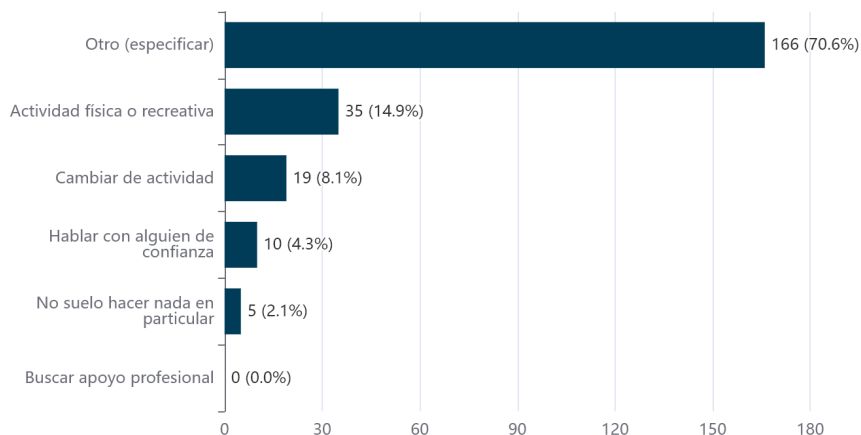
- *Hablar con alguien de confianza*
- *Cambiar de actividad*
- *Actividad física o recreativa*
- *Buscar apoyo profesional*
- *No suelo hacer nada en particular*
- *Otro (especificar)*

2.10

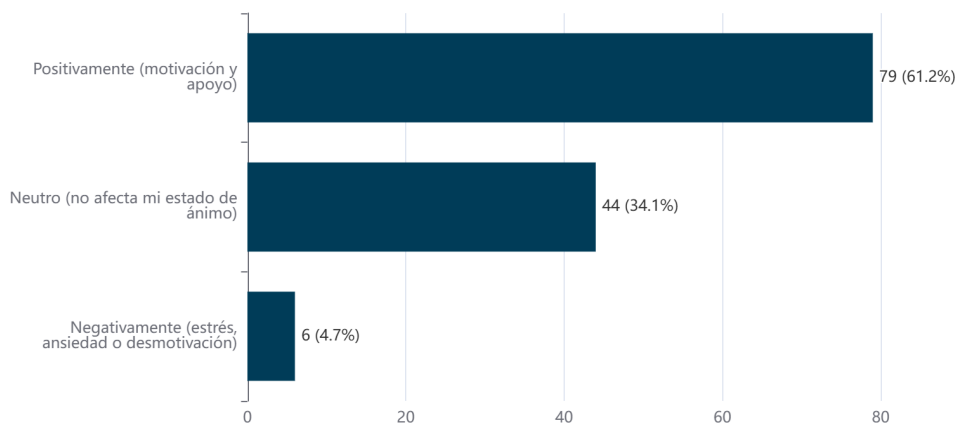
### *PREGUNTA 25*

*¿Cómo crees que influirá el ambiente de convivencia en el taller (relación con pares y docentes) en tu estado anímico?*

- *Positivamente (motivación y apoyo)*
- *Neutro (no afecta mi estado de ánimo)*
- *Negativamente (estrés, ansiedad o desmotivación)*



Otros: “Dormir y descansar” (42), “Ocio, hobbies y entretenimiento” (18), “Escuchar música o contenido de audio” (16), “Conductas de evasión o consumo” (9), “Afrontamiento directo, organización y trabajo” (8), “Socializar y apoyo familiar” (7), “Paseos y salidas al aire libre” (6), “Relajación, espiritualidad y cuidado de mascotas” (3)



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 2.11

#### *PREGUNTA 26*

*¿Durante tu semana planificas actividades que consideras importantes para tu bienestar personal?*

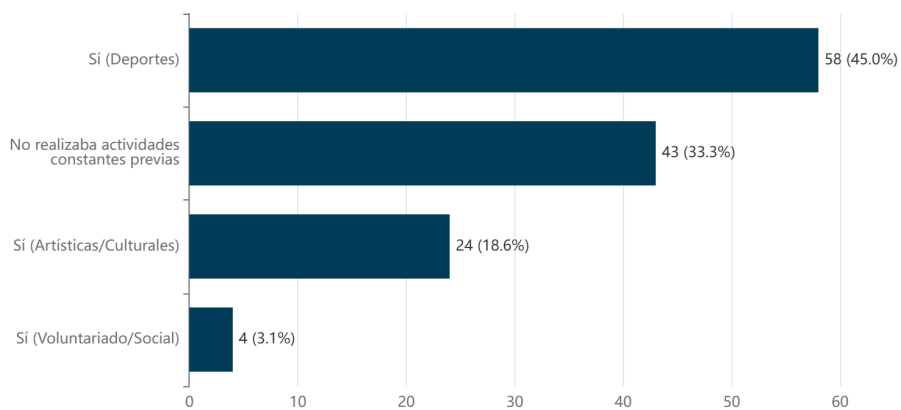
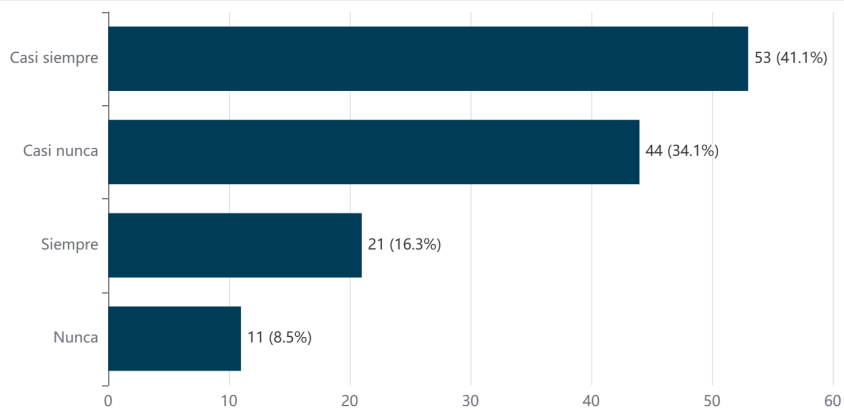
- *Casi siempre*
- *Casi nunca*
- *Siempre*
- *Nunca*

### 2.12

#### *PREGUNTA 27*

*Antes de ingresar a la carrera, ¿realizabas alguna actividad extracurricular constante?*

- *Sí (Deportes)*
- *No realizaba actividades constantes previas*
- *Sí (Artísticas/Culturales)*
- *Sí (Voluntariado/Social)*



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

### 2.13

#### PREGUNTA 28

*¿Realizas actividades fuera del ámbito académico que te ayuden a expresarte y/o conectarte contigo mismx y tus intereses?*

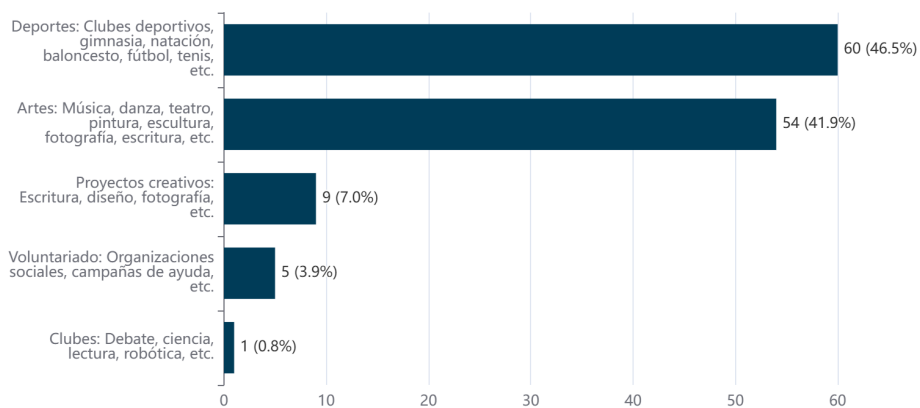
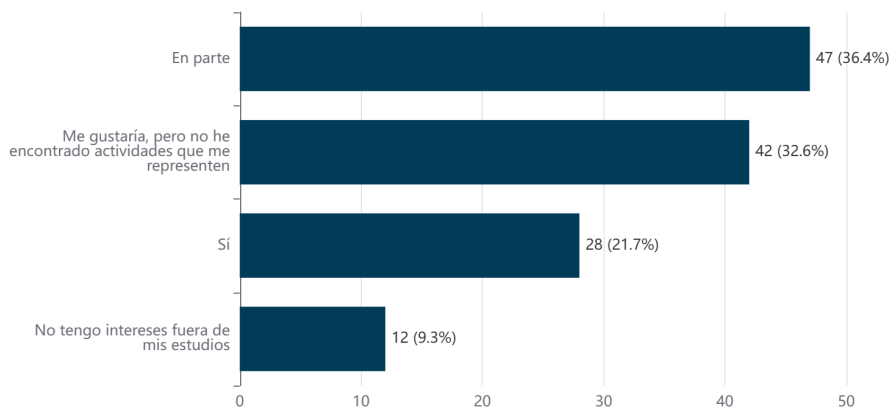
- *En parte*
- *Me gustaría, pero no he encontrado actividades que me representen*
- *Sí*
- *No tengo intereses fuera de mis estudios*

### 2.14

#### PREGUNTA 29

*¿Qué área representa mejor la o las actividades que prácticas como interés personal?*

- *Deportes: Clubes deportivos, gimnasia, natación, baloncesto, fútbol, tenis, etc.*
- *Artes: Música, danza, teatro, pintura, escultura, fotografía, escritura, etc.*
- *Proyectos creativos: Escritura, diseño, fotografía, etc.*
- *Voluntariado: Organizaciones sociales, campañas de ayuda, etc.*
- *Clubes: Debate, ciencia, lectura, robótica, etc.*



# CAP\_5.2

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

2.15

### *PREGUNTA 30*

*Nombra las actividades específicas a las que te dedicas de manera complementaria a tus estudios.*

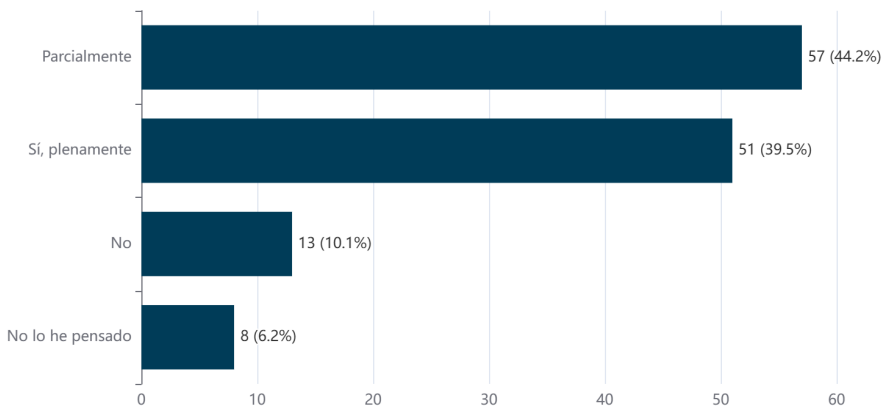
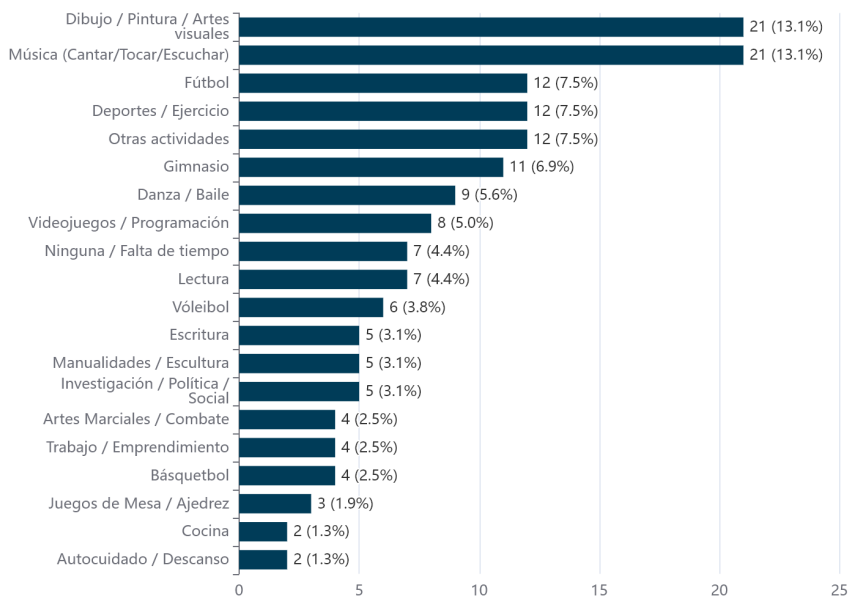
→ *Respuesta abierta*

2.16

### *PREGUNTA 31*

*¿Crees que tus intereses personales aportan a tu experiencia como estudiante de arquitectura?*

- *Parcialmente*
- *Sí, plenamente*
- *No*
- *No lo he pensado*



# CAP\_5.2

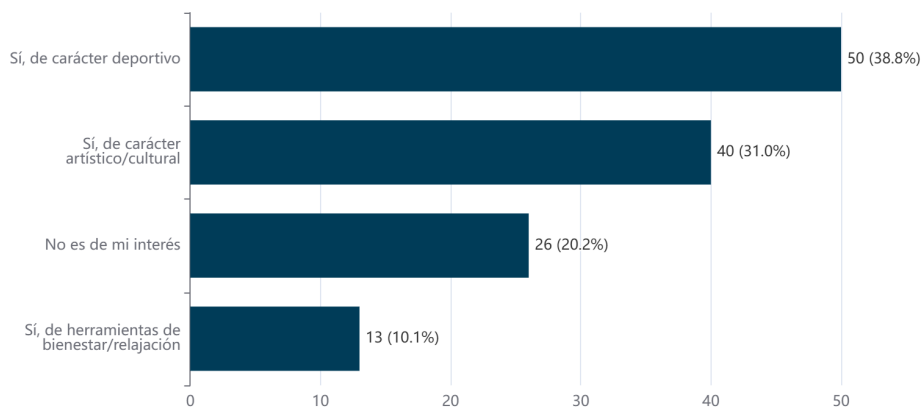
## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

2.17

### *PREGUNTA 32*

*¿Te gustaría que la facultad impartiera talleres extracurriculares en sus propias instalaciones?*

- *Sí, de carácter deportivo*
- *Sí, de carácter artístico/cultural*
- *No es de mi interés*
- *Sí, de herramientas de bienestar/relajación*



# **3\_CARACTERIZACIÓN DISCIPLINAR**



# CAP\_5.3

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

3 . 1

### PREGUNTA 33

*¿Por qué decidiste estudiar arquitectura?*

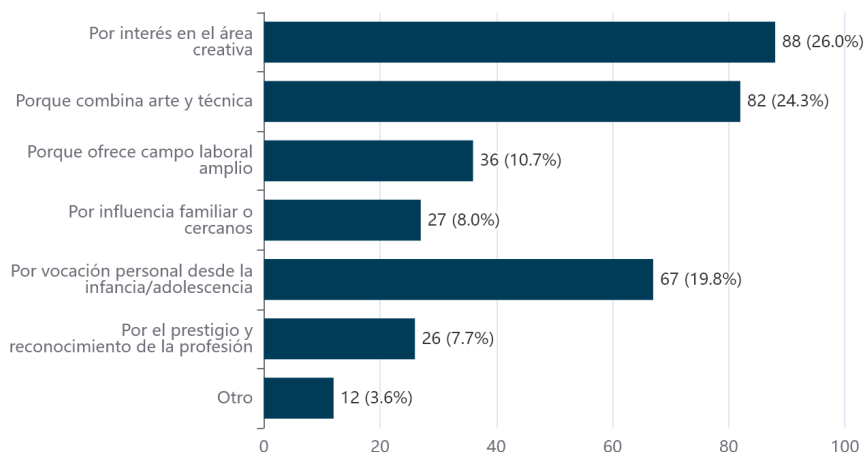
- *Por interés en el área creativa*
- *Porque combina arte y técnica*
- *Porque ofrece campo laboral amplio*
- *Por influencia familiar o cercanos*
- *Por vocación personal desde la infancia/adolescencia*
- *Por el prestigio y reconocimiento de la profesión*
- *Otro*

3 . 2

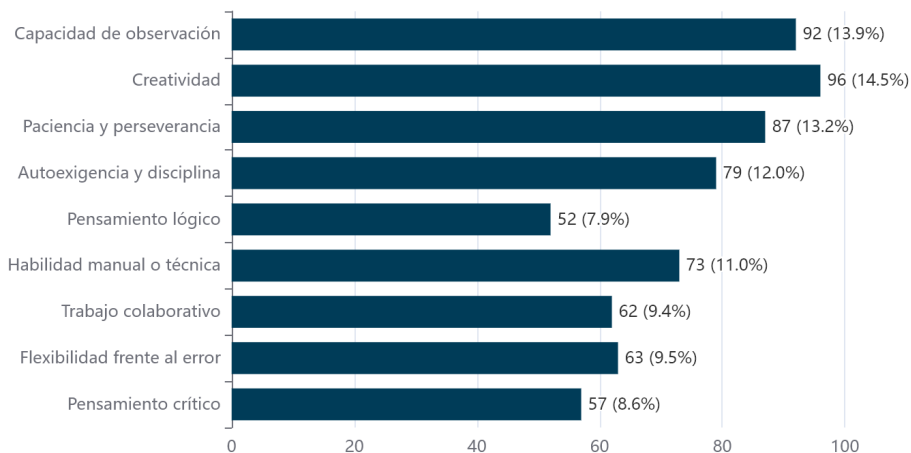
### PREGUNTA 34

*¿Cuáles de estas aptitudes crees que son más importantes para estudiar arquitectura? (Elige 3 opciones por prioridad) (selección multiple)*

- *Capacidad de observación*
- *Paciencia y perseverancia*
- *Pensamiento crítico*
- *Pensamiento lógico*
- *Flexibilidad frente al error*
- *Trabajo colaborativo*
- *Autoexigencia y disciplina*
- *Creatividad*
- *Habilidad manual o técnica*
- *Otra (especificar)*



Otros: “Porque me gusta crear espacios en que las personas se sientan cómodas” (1), “Fui en parte obligado a estudiar este año” (1), “Para ayudar a la sociedad y sus personas” (1), “Porque siempre me ha gustado la construcción y la idea de hacer un hogar o pensar en grande” (1), “Porque fue lo único que me gusto a comparación de otras carreras” (1), “Porque tengo amigos cercanos que estudiaron arquitectura y me pareció bastante interesante” (1), “Por mi profesor en la escuela” (1), “su fuerte conexión con lo social y humanista” (1), “Por trascender en las personas” (1), “Cambio de carrera” (1), “Por intereses en mejorar la calidad de vida de las personas en mi ciudad” (1), “Porque me veía en la carrera a futuro” (1)



# CAP\_5.3

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

3 . 3

### PREGUNTA 35

*¿Cuál de estas actitudes crees que te resulta más difícil asimilar y practicar? (selección multiple)*

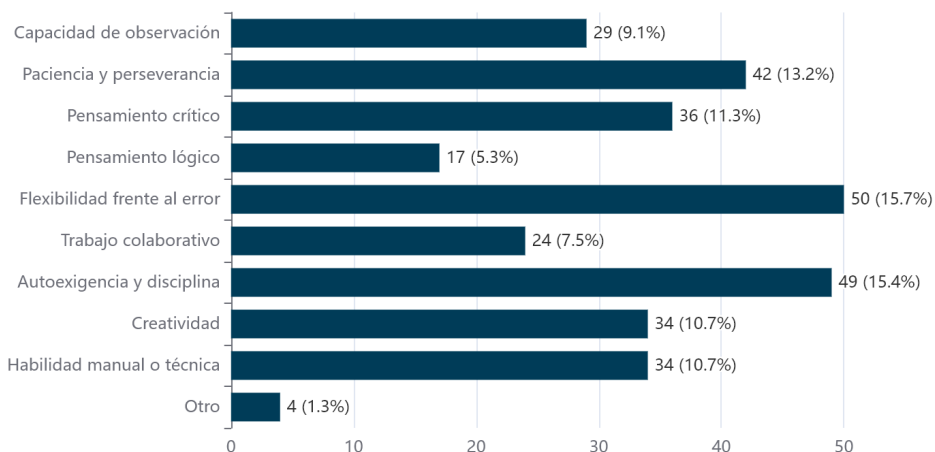
- Capacidad de observación
- Paciencia y perseverancia
- Pensamiento crítico
- Pensamiento lógico
- Flexibilidad frente al error
- Trabajo colaborativo
- Autoexigencia y disciplina
- Creatividad
- Habilidad manual o técnica
- Otro

3 . 4

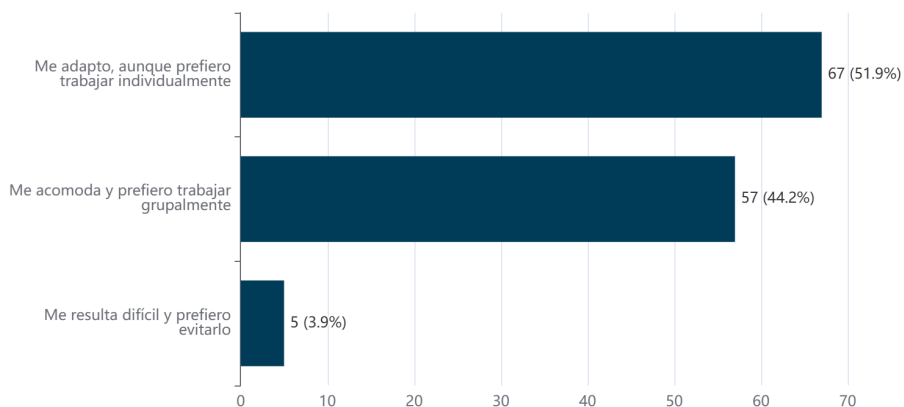
### PREGUNTA 36

*¿Cuál es tu disposición actual hacia el trabajo en equipo?*

- Me adapto, aunque prefiero trabajar individualmente
- Me acomoda y prefiero trabajar grupalmente
- Me resulta difícil y prefiero evitarlo



Otros: “Habilidad manual o técnica contra tiempo” (1), “Controlar toc” (1), “Oficio” (1), “Me traba el hecho de querer buscarle lo lógico a lo abstracto por lo que muchas veces no entiendo del todo los encargos” (1)



# CAP\_5.3

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

3 . 5

### PREGUNTA 37

*¿En qué medida sientes que ya posees esas actitudes?*

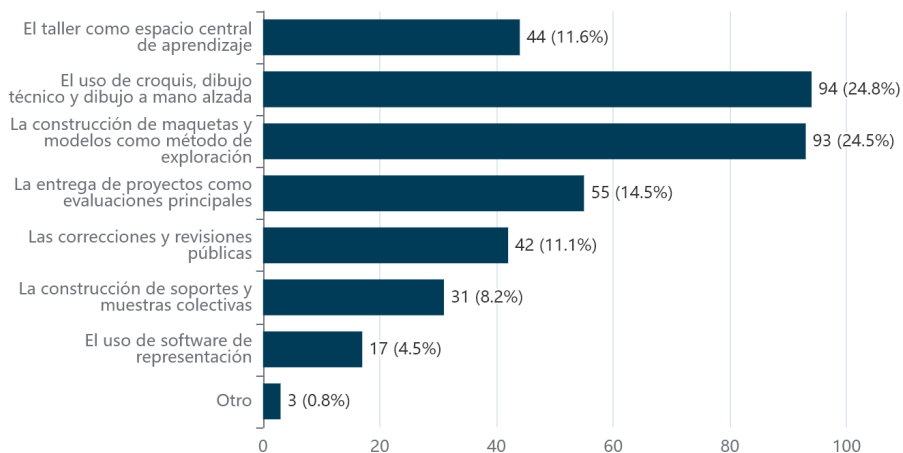
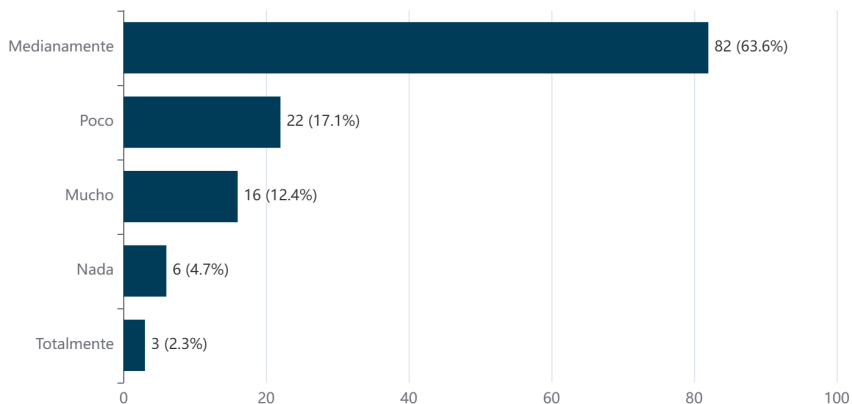
- Medianamente
- Poco
- Mucho
- Nada
- Totalmente

3 . 6

### PREGUNTA 38

*¿Qué conocimientos previos tienes respecto a cómo se aprende arquitectura? (Escoge las opciones que te resulten conocidas o familiares) (selección multiple)*

- El taller como espacio central de aprendizaje
- El uso de croquis, dibujo técnico y dibujo a mano alzada
- La construcción de maquetas y modelos como método de exploración
- La entrega de proyectos como evaluaciones principales
- Las correcciones y revisiones públicas
- La construcción de soportes y muestras colectivas
- El uso de software de representación
- Otro



Otros: "Ninguno" (2), "Correcciones individuales y consejos" (1)

# CAP\_5.3

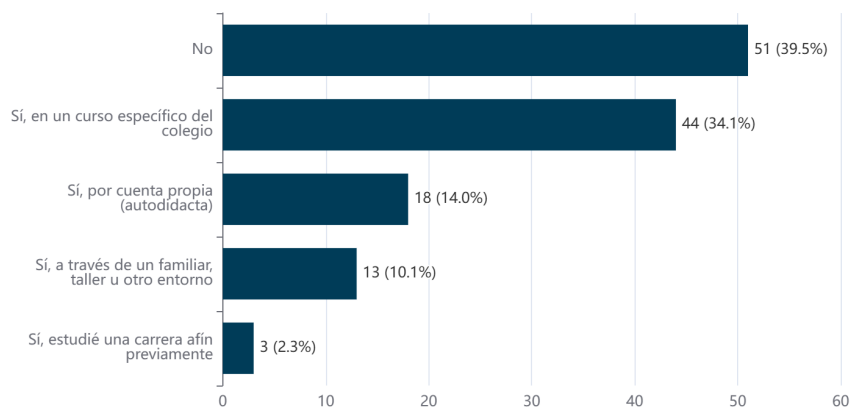
## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

3 . 7

### *PREGUNTA 39*

*¿Tuviste alguna experiencia previa vinculada a arquitectura o disciplinas afines?*

- No
- Sí, en un curso específico del colegio
- Sí, por cuenta propia (autodidacta)
- Sí, a través de un familiar, taller u otro entorno
- Sí, estudié una carrera afín previamente



## **4\_CARACTERIZACIÓN DE LA AUTOREGULACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE**



# CAP\_5.3

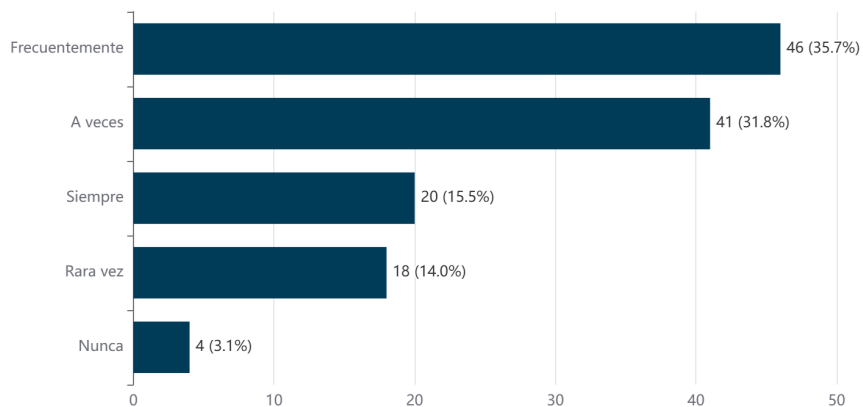
## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

4 . 1

### *PREGUNTA 40*

*¿Sueles organizar tu semana considerando tiempos específicos para estudiar o realizar tareas?*

- *Frecuentemente*
- *A veces*
- *Siempre*
- *Rara vez*
- *Nunca*



# CAP\_5.4

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

4 . 2

### *PREGUNTA 41*

*¿Cuáles de las siguientes herramientas utilizas habitualmente para organizar tus tiempos y tareas académicas? (selección multiple)*

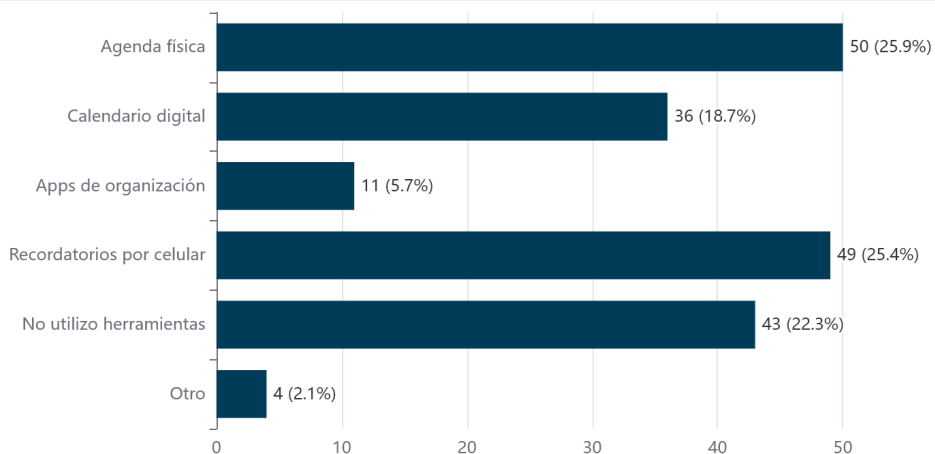
- *Agenda física*
- *Calendario digital*
- *Apps de organización*
- *Recordatorios por celular*
- *No utilizo herramientas*
- *Otro*

4 . 3

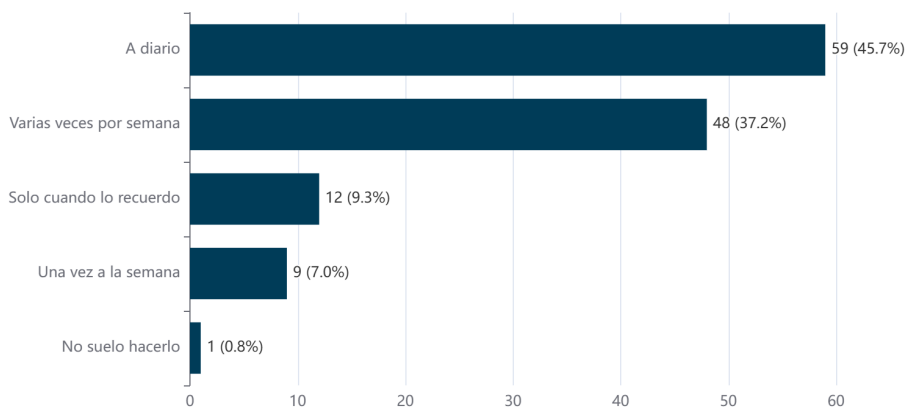
### *PREGUNTA 42*

*¿Con qué frecuencia revisas los plazos y entregas de tus asignaturas?*

- *A diario*
- *Varias veces por semana*
- *Solo cuando lo recuerdo*
- *Una vez a la semana*
- *No suelo hacerlo*



Otros: "Memorizar" (1), "Anotar las cosas pendientes" (1), "Una pizarra" (1), "Priorizar las tareas principales" (1)



# CAP\_5.4

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

4 . 4

### *PREGUNTA 43*

*¿Qué haces cuando no logras concentrarte mientras estudias?*

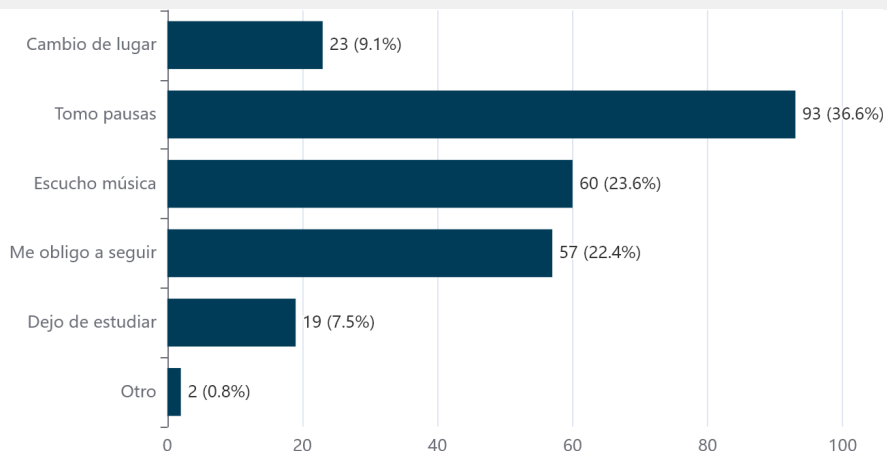
- *Cambio de lugar*
- *Tomo pausas*
- *Escucho música*
- *Me obligo a seguir*
- *Dejo de estudiar*
- *Otro*

4 . 5

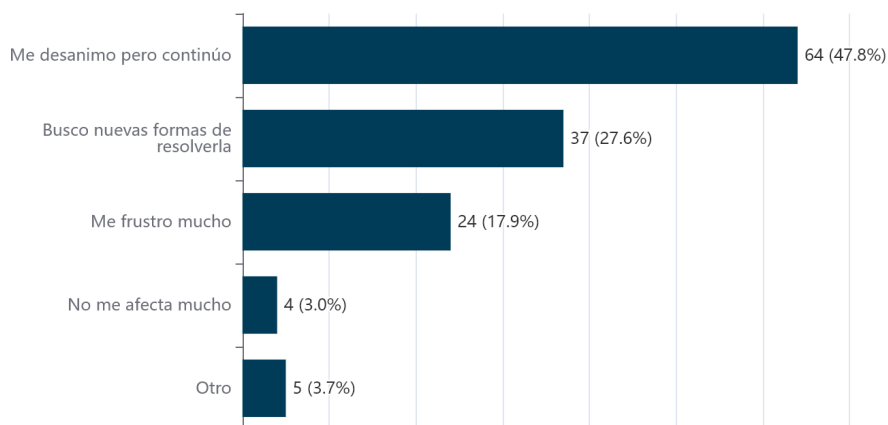
### *PREGUNTA 44*

*¿Cómo sueles reaccionar cuando una tarea no sale como esperabas?*

- *Me desanimo pero continúo*
- *Busco nuevas formas de resolverla*
- *Me frustro mucho*
- *No me afecta mucho*
- *Otra (especificar)*



Otros: "Tomo aire y vuelvo a releer o repasar" (1), "Me estreso" (1)



Otros: "Me frustro y desanimo" (1), "Pido ayuda a una persona que sepa para que me guíe en este caso un arquitecto amigo" (1), "Me frustro pero busco formas de resolver" (1), "Lo trato de arreglar" (1), "Me frustro 5 minutos y luego continúo" (1)

# CAP\_5.4

## 5.10\_ INFORME POR PREGUNTA

4 . 6

### *PREGUNTA 45*

*Cuando enfrentas una dificultad académica severa, ¿a quién recurres primero?*

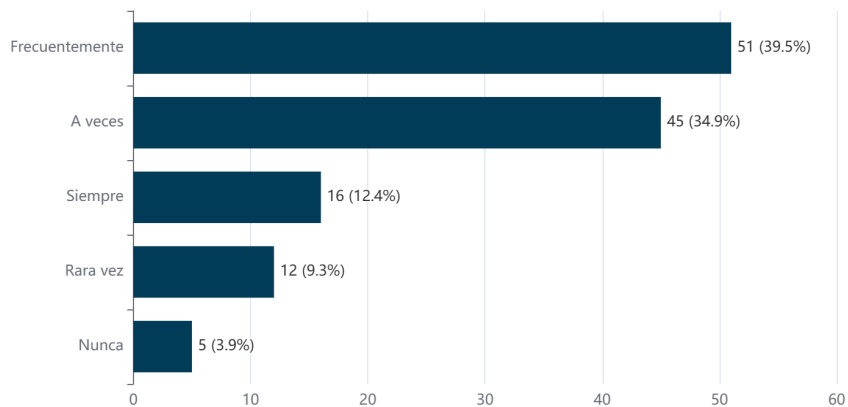
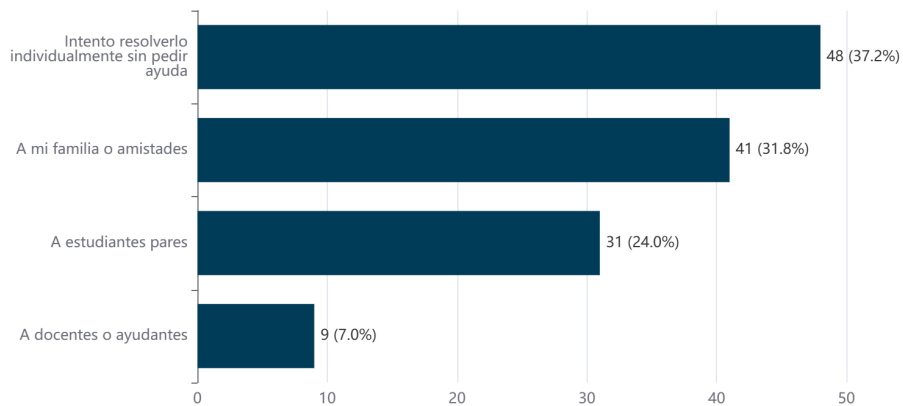
- *Intento resolverlo individualmente sin pedir ayuda*
- *A mi familia o amistades*
- *A estudiantes pares*
- *A docentes o ayudantes*

4 . 7

### *PREGUNTA 46*

*¿Sueles identificar y gestionar tus emociones cuando enfrentas exigencias académicas?*

- *Frecuentemente*
- *A veces*
- *Siempre*
- *Rara vez*
- *Nunca*



### **6.1. APRENDER A MIRAR: DIAGNÓSTICO, DOCENCIA Y EXPERIENCIA ESTUDIANTIL**

*Este libro institucional reúne una experiencia que invita a repensar una pregunta fundamental de la educación universitaria: ¿qué significa conocer a quienes ingresan a nuestras aulas? A lo largo de sus capítulos, el proyecto aquí documentado muestra que conocer no es clasificar ni reducir la experiencia estudiantil a indicadores aislados, sino aprender a mirar las condiciones reales en que se construyen las trayectorias formativas.*

*El sistema diagnóstico desarrollado en el ciclo inicial de Arquitectura UV no solo permitió caracterizar a una cohorte específica, sino que abrió un espacio de reflexión colectiva entre unidades, docentes y equipos de apoyo. En este espacio, el diagnóstico dejó de ser un fin en sí mismo para convertirse en un punto de partida: el inicio de conversaciones pedagógicas, ajustes curriculares e intervenciones tempranas orientadas al acompañamiento y a la permanencia.*

*Desde una perspectiva institucional, este libro da cuenta de un modo de hacer universidad donde la innovación docente se construye de manera colaborativa, donde los datos se producen y se interpretan en contexto, y donde la mejora continua se concibe como un proceso compartido. En un escenario en que la heterogeneidad estudiantil desafía los modelos tradicionales de enseñanza, experiencias como esta muestran que es posible articular rigor académico, sensibilidad pedagógica y responsabilidad institucional.*

*Más que cerrar un proyecto, este volumen abre un camino: el de entender el diagnóstico como una práctica formativa, el co diseño como una forma de construcción institucional del conocimiento pedagógico y la experiencia estudiantil como el centro desde el cual repensar la docencia universitaria. Ese es, quizás, el principal aporte de este trabajo a la Universidad de Valparaíso y a la comunidad académica que lo proyecta.*

### **6.2. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL PROYECTO**

*El proyecto Desarrollo de Sistema Diagnóstico Complementario para la Optimización de Procesos Formativos en el Ciclo Inicial de Arquitectura UV demuestra que la construcción de herramientas*

*diagnósticas en educación superior adquiere mayor potencia cuando se concibe como un proceso colaborativo, situado e interinstitucional. Más que un instrumento, su principal resultado es la instalación de una lógica de trabajo compartida, orientada a comprender y acompañar la experiencia estudiantil desde sus condiciones reales.*

*El enfoque de co diseño permitió integrar perspectivas disciplinares, pedagógicas, socioafectivas y analíticas, generando un sistema diagnóstico pertinente, legítimo y técnicamente robusto. Esta integración se tradujo en un instrumento capaz de capturar dimensiones habitualmente invisibilizadas en la formación universitaria, especialmente relevantes para el ciclo inicial de Arquitectura.*

### **6.3. APORTES A LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA GESTIÓN CURRICULAR**

*Desde el punto de vista de la innovación docente, el proyecto aporta evidencia sobre la importancia de los diagnósticos formativos tempranos como base para decisiones pedagógicas situadas. La información generada permite activar acciones concretas en el aula, en el acompañamiento estudiantil y en la planificación curricular, evidenciando una relación directa entre diagnóstico y mejora de los procesos formativos.*

*En el ámbito de la gestión curricular, el sistema diagnóstico se consolida como un insumo relevante para los comités curriculares permanentes y para las unidades de apoyo, facilitando una lectura compartida de la cohorte de ingreso y fortaleciendo los procesos de mejora continua.*

*A nivel de la unidad académica, estos aportes se proyectan en la posibilidad de desarrollar planes de acción diferenciados, que permitan dar continuidad al uso del diagnóstico en distintos horizontes temporales:*

- A corto plazo, incorporar los resultados del diagnóstico en las discusiones pedagógicas del ciclo inicial, permitiendo ajustar estrategias docentes, secuencias de enseñanza, modalidades de evaluación y dinámicas de aula en función de las características de cada cohorte.*

# CAP\_6.0

- *A mediano y largo plazo, utilizar la información acumulada para reconocer de manera anticipada transformaciones en los perfiles de ingreso, orientando procesos de ajuste curricular y eventuales modificaciones del plan de estudios, en el marco de una mejora continua del proceso formativo. Estos planes de acción permiten consolidar el diagnóstico como un recurso permanente para la toma de decisiones, articulando el trabajo docente con la gestión curricular y el desarrollo institucional.*

## 6.4. PROYECCIONES INSTITUCIONALES Y ESCALABILIDAD

*Una de las principales proyecciones del proyecto radica en su potencial de transferibilidad metodológica. Si bien el instrumento fue diseñado de manera situada para Arquitectura, el enfoque de co diseño interinstitucional constituye una estrategia replicable en otras carreras y contextos disciplinares que requieran diagnósticos complejos y sensibles a la experiencia estudiantil.*

*Escalar esta experiencia a nivel institucional no implica replicar mecánicamente el instrumento, sino replicar las condiciones de colaboración, diálogo y uso efectivo de la información que hicieron posible su desarrollo. En este sentido, el proyecto contribuye a fortalecer capacidades institucionales para el diseño de diagnósticos con sentido pedagógico, articulados con la docencia y con valor estratégico para la toma de decisiones.*

*Asimismo, la articulación entre unidades como UGCDD y DAI aparece como un elemento clave para consolidar estos procesos, en la medida en que permite vincular la evidencia con la acción pedagógica y con los sistemas de aseguramiento de la calidad.*

## 6.5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

*El proyecto abre diversas líneas futuras de trabajo tanto en el ámbito de la docencia como de la investigación en educación superior. Entre ellas, destaca la posibilidad de desarrollar un seguimiento longitudinal de las cohortes, que permita analizar la relación entre los perfiles de ingreso identificados y las trayectorias académicas posteriores.*

*Asimismo, se proyecta la actualización periódica del sistema diagnóstico, en coherencia con los cambios en el estudiantado y en el contexto institucional, así como la profundización en el análisis de dimensiones específicas del aprendizaje en arquitectura. Desde la perspectiva de la investigación en docencia universitaria, esta experiencia ofrece un caso relevante para seguir explorando el co diseño como metodología de construcción de conocimiento aplicado, capaz de articular investigación, docencia y gestión en torno a un objetivo común: mejorar las condiciones de aprendizaje y permanencia del estudiantado desde el inicio de su trayectoria universitaria.*

***En última instancia, el horizonte de todas estas futuras indagaciones no es otro que nutrir y fortalecer continuamente el núcleo de aprendizaje de nuestra Escuela: el Taller Integrado. Consolidarlo como un laboratorio vivo de innovación pedagógica y disciplinar, donde la información diagnóstica se transforma en una acción de valoración, incondicionalidad y cuidado mutuo entre docentes y estudiantes, garantizando que este espacio físico y colaborativo siga siendo el soporte fundamental para la equidad, el arraigo y el cultivo del oficio arquitectónico.***





