ISSN 2528-8113

para el aula

SEPTIEMBRE 2026 | EDICIÓN # 59 | idea.usfq.edu.ec



Aprendizaje y Servicio

Unidos por la Educación

USFQ | I·D·E·A INSTITUTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



Fuente de la foto:
Freepick

Editora en jefe:
Isabel Merino

Corrección y edición de estilo:
Scarlet Proaño

Directora IDEA:
Isabel Merino

Coordinador UxE:
Wladimir Vásconez

Diagramación:
Andrés Anrrango

Coordinación de producción:
Editorial Universidad San Francisco de Quito

Los artículos firmados representan el pensamiento de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de IDEA y UxE.

Universidad San Francisco de Quito
Instituto de Enseñanza y Aprendizaje
Unidos por la Educación
Quito – Ecuador
593-2-2971937 / 2971700 ext. 1031

CC BY NC ND

COLABORADORES:

Nicolás Navarrete, Senobia Cristina Quezada, Karla Díaz, Emilie Dupuits, Giuliana Valenzuela, Cristina Castrillón, Kenya Velasco, Inés Morales, Juan José Espinosa de los Monteros, Diana Valeria Chango, Patricio Betancourt, Richard Néstor Oña, Isabel Merino, Kaylee Valenzuela, Diana Coello, Adalberto Ávila, Kenya Velasco, Sebastián Navas, Valentina Arias, Alejandro Calderón, Ángeles López, Sullay Baque, Jorge Quezada, Mario Ayabaca, Grace Tacuri, Catalina Narváez, Adriana Proaño, María Teresa Andrade, Michelle Charpentier.

Carta Editorial

Estimados colegas:

Hay aprendizajes que suceden fuera del aula. Aprendizajes que ocurren cuando nos acercamos a otros, cuando escuchamos una necesidad, cuando intentamos comprender una realidad distinta a la nuestra y cuando descubrimos que aquello que aprendemos puede tener un propósito más allá de una calificación.

En esta edición queremos hablar de la metodología de aprendizaje-servicio, una propuesta que nos invita a mirar la educación desde otro lugar: como una oportunidad para aprender mientras contribuimos a transformar nuestro entorno. Pero quizás lo más valioso del aprendizaje-servicio no está únicamente en el resultado final del proyecto: está en todo lo que sucede durante el camino.

En efecto, el aprendizaje se da cuando un estudiante deja de mirar una problemática desde lejos y empieza a involucrarse en ella. Cuando una pregunta del aula se convierte en una conversación con la comunidad. Cuando una idea que parecía sencilla encuentra desafíos reales. Cuando es necesario escuchar antes de proponer, trabajar con otros, cambiar de perspectiva y aprender de aquello que no estaba previsto. La metodología nos invita a comprender que no estamos aprendiendo únicamente sobre una comunidad, sino junto a ella.

El aprendizaje-servicio nos recuerda, además, que la comunidad no es solamente el lugar donde aplicamos lo aprendido. Es también un espacio que tiene conocimientos, experiencias y saberes que pueden enriquecer profundamente aquello que ocurre en el aula.

Por eso, queremos detenernos en esas historias que nacen cuando la educación se encuentra con la realidad: los proyectos que movilizan a estudiantes y docentes, los vínculos que se construyen, los aprendizajes inesperados, las dificultades que obligan a replantear el camino y las pequeñas y grandes transformaciones que ocurren en quienes participan. Cuando aprender tiene un propósito y ese propósito está conectado con otros, la educación deja de ser solamente algo que hacemos para el futuro y se transforma en una forma de experimentar el presente con sentido y autenticidad.

Esperamos que esta edición nos inspire a salir del aula, acercarnos a nuestra comunidad y preguntarnos: ¿qué podemos aprender y qué podemos aportar?

Con cariño,

Isabel Merino

CONTENIDO

La reflexión: un puente necesario entre el aprendizaje y el servicio 4
La comunidad como aula viva: aprendizajes
desde el territorio, la ruralidad y la experiencia....7
Cómo potenciar el CAS mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio....9
Raíces iguales: educar para el liderazgo ambiental y la igualdad desde el territorio 11
Romper la burbuja: cuando la docencia se encuentra con la realidad 14
En la voz de mis ancestros 16
1200 aulas llamadas Tiendas de Barrio 18
El eco de las raíces: sembrar saberes comunitarios mediante el *storytelling* 20
¿Y si diseñamos el cambio?
Design thinking para reinventar el aprendizaje basado en la comunidad 23
Las manos que construyen la ciudad también hacen ciencia 26
Karla Díaz, directora del Instituto de Aprendizaje y Servicio de la USFQ 29
Los territorios que habitan mi aula 32
Cuando la comunidad se convierte en aula 34
Siete momentos para diseñar experiencias de Aprendizaje-Servicio 36
El aula que se convirtió en el laboratorio culinario del Ecuador 39
Más allá del aula: bildung, comunidad y compromiso social 41
Voces que cobraron vida en el escenario 43
Cinco recomendaciones prácticas para implementar aprendizaje
y servicio en tu aula 44
Nunca caminarás solo: el liderazgo juvenil desde la conciencia social 46
Libertad a prueba 48
Huellas que transforman el aprendizaje en la construcción del contexto social 50
Viaje al microcosmos: pequeñas vidas, grandes aprendizajes 52
El papel de las emociones en la construcción del conocimiento 53
Antes de abrir un libro, abre una conversación 56
Más allá de la puerta del aula 58
Eventos pasados y futuros 59

Por Nicolás Navarrete
(nnavarrete.edu@outlook.com)

La reflexión: un puente necesario entre el aprendizaje y el servicio

"Entonces, ¿qué aprendimos hoy?". Las palabras resuenan en el aula y la respuesta es un silencio prolongado. De pronto, un estudiante lo rompe para leer el título escrito en la pizarra. Aunque esta escena no significa necesariamente que los estudiantes no hayan aprendido, sí indica que todavía no han tenido la oportunidad de detenerse, organizar su experiencia y transformarla en conocimiento. Entre realizar una actividad y aprender de ella existe un proceso indispensable: la reflexión.



Reflexionar no consiste únicamente en recordar lo sucedido ni en expresar agrado o desagrado por las actividades realizadas. En el ámbito educativo, implica examinar una experiencia de manera intencionada, relacionarla con conocimientos previos, reconocer dificultades, cuestionar nuestras interpretaciones y proponer nuevas formas de actuar.

Por ello, la reflexión constituye una herramienta pedagógica clave para conectar la experiencia con el aprendizaje.

Esta conexión resulta especialmente importante en el Aprendizaje y Servicio (AyS), una metodología pedagógica que articula objetivos de aprendizaje con acciones orientadas a responder a necesidades reales de la comunidad. Participar en una campaña ambiental, acompañar una población determinada o diseñar una intervención comunitaria no garantiza, por sí mismos, la construcción de aprendizajes. Para que el servicio trascienda la acción puntual, los estudiantes necesitan analizar lo que hacen, comprender por qué lo hacen y reconocer cómo esa experiencia transforma sus conocimientos, sus decisiones y su relación con los demás.

En el AyS, la reflexión hace que el servicio deje de ser una actividad aislada y se convierta en una experiencia formativa, crítica y comprometida con la realidad.

¿Por qué necesitamos reflexionar?

Uno de los principales fundamentos de la práctica reflexiva se encuentra en el pensamiento de John Dewey. Para el filósofo estadounidense, el pensamiento reflexivo supone examinar de manera activa nuestras creencias, los fundamentos que las sostienen y las consecuencias a las que conducen (Dewey, 1933).

Desde esta perspectiva, vivir una experiencia interesante no garantiza que aprendamos de ella. Es necesario revisarla, interpretarla y establecer relaciones con conceptos que nos permitan comprenderla.

Esta idea constituye uno de los fundamentos del AyS. Cuando los estudiantes participan en una experiencia comunitaria, entran en contacto con problemas, personas y contextos nuevos. Sin embargo, la experiencia puede permanecer en el plano anecdótico si no existe un proceso que permita vincularla con los contenidos de la asignatura, la colaboración con la comunidad y las responsabilidades asumidas durante el proyecto.

Décadas después, Kolb (1984) representó el aprendizaje experiencial como un ciclo compuesto por cuatro etapas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

Por ejemplo, imaginemos que un grupo de estudiantes realiza una campaña para reducir el uso de plástico en la escuela y en los negocios del sector. La participación en la campaña corresponde a la experiencia concreta.

Sin embargo, el aprendizaje se profundiza cuando los estudiantes analizan los resultados, identifican problemas, relacionan lo ocurrido con teorías y conceptos ambientales, incorporan las respuestas de la comunidad y elaboran un plan para mejorar una intervención posterior.

La reflexión funciona, entonces, como un puente entre la acción y la comprensión. Sin ella, una experiencia de AyS puede permanecer como un acontecimiento agradable y aislado. Con ella, puede transformarse en conocimiento transferible, aplicable a nuevas situaciones y vinculado con una comprensión más profunda del entorno. Schön (1983) amplió esta idea al distinguir entre la reflexión que ocurre durante la actividad y aquella que se realiza después. La primera aparece cuando una persona reconoce un problema mientras actúa y modifica su respuesta en ese momento. La segunda permite revisar lo sucedido con mayor distancia.



Entre realizar una actividad y aprender de ella existe un proceso indispensable: la reflexión.

En una experiencia de AyS, ambas son necesarias. Un estudiante reflexiona durante la acción cuando modifica el producto que está elaborando al advertir que la comunidad se beneficiaría más de un formato diferente. Reflexiona después de la acción cuando analiza por qué fue necesario realizar ese cambio, qué supuestos orientaron la propuesta inicial y qué podría hacerse de manera distinta en una intervención futura. De este modo, la reflexión evita que el servicio se convierta en una acción rígida, diseñada exclusivamente desde la perspectiva de la institución educativa.

En las experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad, la reflexión estructurada, regular y acompañada por el docente se asocia con una mejor valoración de la calidad del entorno de aprendizaje.

De la pregunta superficial a la reflexión sistemática

No toda conversación sobre una experiencia produce necesariamente un aprendizaje profundo. Las preguntas habituales, como "¿Les gustó esta actividad?" o "¿Cómo se sintieron? pueden abrir el diálogo, pero resultan insuficientes si no conducen a un proceso de análisis. Páez Sánchez y Puig Rovira (2013) distinguen entre la reflexión ocasional y la reflexión sistemática.

Para que la reflexión tenga valor pedagógico, debe estar vinculada a los objetivos de la clase, realizarse de manera regular y ofrecer oportunidades para revisar acciones, creencias y supuestos. En el AyS, esto significa que debe conectar explícitamente el servicio realizado con los aprendizajes académicos, la comprensión de la realidad social y las responsabilidades que surgen del trabajo con otras personas.

En las experiencias de aprendizaje vinculadas con la comunidad, la reflexión estructurada, regular y acompañada por el docente se asocia con una mejor valoración de la calidad del entorno de aprendizaje (Hatcher et al., 2004). Además, puede ayudar a que los estudiantes reconozcan que la comunidad no es un espacio pasivo destinado para recibir, sino un agente con conocimientos, intereses y perspectivas propias.

Por ello, no basta con solicitar un ensayo reflexivo al final de un proyecto. La reflexión debe acompañar el proceso completo. Antes de iniciar el servicio, permite reconocer expectativas, conocimientos previos y posibles prejuicios sobre la comunidad.

Durante la experiencia, ayuda a identificar dificultades, escuchar otras perspectivas y tomar decisiones. Después, facilita la formulación de conclusiones, la evaluación del impacto de las acciones y la planificación de futuras intervenciones.

Una estrategia para usar en clase

Una herramienta práctica es el modelo DEAL, desarrollado por Ash y Clayton (2009). Su nombre se forma a partir de tres acciones: describir, examinar y articular el aprendizaje.

Primero, el estudiante describe la experiencia procurando separar los hechos de sus interpretaciones. Puede responder preguntas como las siguientes: ¿qué ocurrió?, ¿quiénes participaron?, ¿qué decisiones se tomaron?, ¿cómo fue la interacción con la comunidad? Este momento ayuda a evitar que la reflexión se reduzca a generalizaciones o a una narración centrada únicamente en las acciones de los estudiantes.

Después, examina la experiencia a la luz de los objetivos de aprendizaje. Las preguntas pueden variar según la asignatura y el proyecto: ¿qué concepto permite explicar lo ocurrido?, ¿qué suposición fue cuestionada?, ¿qué estrategia funcionó?, ¿qué perspectivas no fueron consideradas?, ¿cómo influyeron nuestras decisiones en las personas involucradas?

Finalmente, articula el aprendizaje. El estudiante completa ideas como las siguientes: "Aprendí que…", "Lo comprendí cuando…", "Este aprendizaje es importante porque…" y "En una próxima ocasión…". En un proyecto de AyS también puede añadir: "La comunidad me permitió comprender que…" o "Nuestra propuesta debería cambiar porque…". Esta última fase transforma la reflexión en una nueva posibilidad de acción.

El modelo puede aplicarse mediante conversaciones, diarios, organizadores gráficos, grabaciones de audio, producciones artísticas o foros. No todos los estudiantes necesitan reflexionar de la misma manera. Lo importante es que la actividad les permita explicar qué aprendieron, cómo lo aprendieron, qué aportó la experiencia comunitaria y qué harán con ese conocimiento.

Reflexionar requiere tiempo, acompañamiento y preguntas cuidadosamente diseñadas. Dedicar tiempo a este proceso no interrumpe el aprendizaje, sino que forma parte de él. En el AyS, la reflexión hace que el servicio deje de ser una actividad aislada y se convierta en una experiencia formativa, crítica y comprometida con la realidad.

Cuando abrimos un espacio para pensar la experiencia, dejamos de tratar al estudiante como receptor de respuestas y lo reconocemos como un sujeto capaz de interpretar su propio proceso de aprendizaje y su relación con la comunidad. Entonces, la pregunta "¿qué aprendimos hoy?" adquiere otro sentido. Ya no pide leer una respuesta correcta, sino construirla a partir de la experiencia.

Referencias

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education, 1*(1), 25-48. https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). D. C. Heath.

Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning, 11*(1), 38-46. https://quod.lib.umich.edu/m/mjcsl/3239521.0011.104

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Páez Sánchez, M., & Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*(2), 13–32. https://repositorio.uam.es/handle/10486/660355

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Cómo citar este contenido: Navarrete, N. (2026, septiembre). La reflexión: un puente necesario entre el aprendizaje y el servicio. *Revista Para el Aula, 59,* 4-6.

Por Senobia Cristina Quezada
(senobia.quezada@educacion.gob.ec)

La comunidad como aula viva: aprendizajes desde el territorio, la ruralidad y la experiencia



La educación adquiere un significado más profundo cuando trasciende las paredes del aula y se conecta con la vida cotidiana de los estudiantes. Una experiencia pedagógica que ha enriquecido mi práctica docente es la que he denominado La comunidad como aula viva, una visión que reconoce el territorio, la cultura y las personas como fuentes permanentes de aprendizaje. Esta perspectiva nace de la convicción de que el conocimiento adquiere mayor sentido cuando parte de la realidad de quienes aprenden.

Mi experiencia como docente en contextos rurales me permitió comprender que la comunidad constituye un escenario de enorme riqueza. El territorio reúne saberes, valores, tradiciones y convivencia que fortalecen el proceso formativo. En este contexto, la escuela deja de ser el único espacio de aprendizaje y se convierte en un punto de encuentro entre los conocimientos académicos y los saberes construidos por las comunidades.

Hoy estoy convencida de que aprender significa observar, dialogar, participar, investigar y actuar sobre la realidad.

Entre las experiencias más significativas estuvieron las mingas comunitarias, donde los estudiantes aprendían el valor de la solidaridad, cooperación y trabajo compartido. Más allá de las actividades realizadas, comprendían que el esfuerzo colectivo fortalece los vínculos humanos y contribuye al bienestar común.

Las actividades agrícolas se transformaron en valiosas oportunidades pedagógicas. Los huertos escolares permitieron integrar diversas áreas del conocimiento mediante experien-





cias prácticas. Los estudiantes aplicaban conceptos matemáticos al medir espacios y calcular producciones, y fortalecían sus aprendizajes en ciencias naturales al observar el crecimiento de las plantas. Así, el aprendizaje se volvía cercano, útil y significativo.

Otro elemento fundamental fue la incorporación de los conocimientos ancestrales. Las personas mayores compartían saberes relacionados con la agricultura, la medicina natural, las costumbres y las narraciones tradicionales, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes. La memoria colectiva se convertía así en un patrimonio que merecía ser valorado y preservado.

Estas vivencias transformaron mi manera de entender la enseñanza. Comprendí que cualquier espacio puede convertirse en un aula cuando existe una intención pedagógica clara.

Los caminos, las chacras, los ríos y los lugares de encuentro comunitario ofrecían oportunidades para observar, investigar y construir conocimientos desde la experiencia directa.

Con el propósito de fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, implementamos uno de los proyectos más valiosos de mi trayectoria docente: la Escuela para padres. Una tarde al mes, los padres de familia asistían voluntariamente a espacios de aprendizaje compartido. El objetivo era aprovechar los conocimientos de los docentes y de la comunidad, a fin de promover la colaboración mutua.

Durante estos encuentros se desarrollaron talleres de cocina, costura, medicina ancestral y otras habilidades prácticas.

Cada sesión se convertía en un espacio donde todos enseñaban y aprendían al mismo tiempo. Esta iniciativa fortaleció la confianza entre la escuela y las familias e incrementó la participación de los padres.

Más que capacitación, la Escuela para Padres se consolidó como una comunidad de aprendizaje horizontal, donde saberes académicos y populares se encontraban en igualdad de condiciones.



Con el propósito de fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, implementamos uno de los proyectos más valiosos de mi trayectoria docente: la Escuela para padres.

Actualmente desempeño mi labor docente en un contexto urbano, donde los escenarios son distintos, pero la esencia de esta filosofía continúa guiando mi práctica.

Procuro vincular los contenidos escolares con la realidad de los estudiantes mediante actividades comunitarias cercanas, favoreciendo el pensamiento crítico y el compromiso con la transformación del entorno.

Hoy estoy convencida de que aprender significa observar, dialogar, participar, investigar y actuar sobre la realidad.

Cuando los estudiantes asumen un rol activo en la construcción de sus conocimientos, desarrollan competencias como la colaboración, la empatía y el pensamiento crítico, indispensables para afrontar los desafíos de la sociedad actual.

La comunidad como aula viva demuestra que los aprendizajes más significativos nacen cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad y el conocimiento florece fuera del aula.

Cómo citar este contenido: Quezada, S.C. (2026, septiembre). La comunidad como aula viva: aprendizajes desde el territorio, la ruralidad y la experiencia. ***Revista Para el Aula, 59,*** 7-8.

Por Karla Díaz
(kdiaz@usfq.edu.ec)

Cómo potenciar el CAS mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio



El Aprendizaje y Servicio (AyS) es una metodología de educación experiencial que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, utilizando la reflexión como un elemento fundamental para promover un aprendizaje significativo, crítico y duradero. El AyS establece una relación directa entre los objetivos curriculares y el servicio comunitario, de manera que tanto los estudiantes y profesores como los socios comunitarios obtienen beneficios concretos a partir de esta experiencia.

Por su parte, los programas del Bachillerato Internacional (BI) promueven un aprendizaje permanente y buscan formar estudiantes capaces de indagar, pensar críticamente, actuar con integridad y desarrollar una conciencia tanto local como global. Asimismo, el BI fomenta la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes podrán aplicar a lo largo de su vida.

En Ecuador hay 81 instituciones educativas que ofrecen el Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional. Uno de sus componentes esenciales es CAS (Creatividad, Actividad y Servicio), cuyo propósito es complementar la formación académica mediante experiencias que promuevan el crecimiento personal, la colaboración, el liderazgo y el compromiso con la comunidad.

El AyS integra aprendizaje académico y servicio comunitario para generar aprendizajes significativos.

El componente de servicio del CAS se desarrolla de diferentes maneras en estas instituciones y podría fortalecerse mediante la incorporación de la metodología de AyS. Actualmente, muchos colegios realizan proyectos como campañas de sensibilización, actividades deportivas para niños, tutorías de inglés y matemáticas,



El AyS es una metodología de educación experiencial que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad.

programas de apoyo escolar y otras iniciativas comunitarias. Si bien estas actividades generan un impacto positivo, en muchos casos no se encuentran vinculadas con los objetivos de aprendizaje de una asignatura, lo que limita las oportunidades para integrar de forma intencional el desarrollo académico con el servicio.

¿Cómo podría transformarse el componente de servicio del CAS mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio?

En primer lugar, el servicio podría vincularse directamente a una asignatura para alcanzar simultáneamente objetivos académicos y de servicio. Por ejemplo, los estudiantes de la clase de Inglés de una institución que ofrece el PD, podrían diseñar y ejecutar un taller de escritura de ensayos en inglés dirigido a estudiantes de una escuela cercana que no ofrece el PD y que dispone de menos recursos y oportunidades educativas.

De esta manera, los alumnos pondrían en práctica los contenidos y habilidades de la asignatura de inglés mientras trabajan de la mano con sus pares en la mejora de sus destrezas para escribir ensayos.

En segundo lugar, sería conveniente incorporar estrategias de reflexión estructuradas, como el modelo DEAL (Describir, Examinar y Aprendizaje Articulado).

Este modelo permite que los estudiantes describan la experiencia vivida, la examinen desde una perspectiva crítica y articulen los aprendizajes obtenidos en relación con los objetivos de la asignatura y del servicio.

La reflexión utilizando el modelo DEAL se realiza antes, durante y después, con el fin de cuestionar continuamente paradigmas mentales que surgen cuando los alumnos viven una experiencia de servicio.

Como resultado, los estudiantes cumplirían de manera integrada los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Inglés y los objetivos del componente de servicio del CAS, dentro de un proceso de reflexión continuo y guiado. Esta integración favorecería un aprendizaje más profundo, ya que los conocimientos adquiridos en el aula encontrarían una aplicación auténtica en contextos reales, cosa que incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes.

El AyS establece una relación directa entre los objetivos curriculares y el servicio comunitario, de manera que tanto los estudiantes y profesores como los socios comunitarios obtienen beneficios concretos a partir de esta experiencia.

Asimismo, al inicio del proyecto sería indispensable trabajar de manera conjunta con el socio comunitario para establecer expectativas y definir los roles y responsabilidades de cada participante.

Este proceso permitiría garantizar el principio de reciprocidad, uno de los pilares del Aprendizaje y Servicio, según el cual todas las partes involucradas contribuyen y se benefician de la experiencia de manera equitativa.

Además, una comunicación constante facilitaría la evaluación del impacto alcanzado y la realización de ajustes cuando fueran necesarios.

Finalmente, la incorporación del AyS al componente de servicio del CAS también contribuiría al desarrollo de competencias como la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, el liderazgo, la resolución de problemas y la empatía.

En conclusión, el componente de servicio del CAS posee un gran potencial para convertirse en una experiencia educativa aún más significativa mediante la incorporación de los principios del AyS en todas sus fases, y está alineada a los principios del BI que busca formar jóvenes comprometidos, críticos y sensibles.

Cómo citar este contenido: Díaz, K. (2026, septiembre). Cómo potenciar el CAS mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio. ***Revista Para el Aula*, *59***, 9-10.

Por Emilie Dupuits
(edupuits@usfq.edu.ec)
Giuliana Valenzuela
(gvalenzuela@estud.usfq.edu.ec)

Raíces iguales: educar para el liderazgo ambiental y la igualdad desde el territorio



En un contexto de crisis climática y desigualdades persistentes, la educación enfrenta el desafío de formar nuevas generaciones capaces de cuidar la naturaleza y construir sociedades más justas. Sin embargo, estos aprendizajes difícilmente se desarrollan únicamente a través de contenidos teóricos. Requieren experiencias significativas que conecten a las personas con su entorno, sus emociones y sus comunidades.

Con este propósito se desarrolló en abril de 2026 el taller *Raíces iguales: liderazgo ambiental con enfoque de género*, junto con 22 niñas, niños y adolescentes del Bosque Escuela Santa Lucía, provenientes de la Reserva de Biosfera del Chocó Andino de Pichincha. La actividad formó parte del proyecto de investigación *Juventudes por la biósfera conectando territorios y tejiendo mundos*, impulsado por la Universidad San Francisco de Quito. A través de metodologías participativas, juegos y actividades de reflexión, el taller buscó fortalecer el liderazgo ambiental juvenil desde una perspectiva de género y justicia social.



Uno de los aprendizajes más significativos fue la apropiación del concepto de cuerpo-territorio, entendido como la relación entre el cuidado del cuerpo y el cuidado de la naturaleza.

El taller se estructuró en torno a conceptos clave que permitieron a los participantes reflexionar sobre su relación con la naturaleza, la comunidad y consigo

mismos. Se partió de la comprensión del territorio como espacio de coexistencia entre personas, bosques, agua, animales y plantas, y del bosque como ecosistema lleno de vida que sustenta el bienestar colectivo.
A partir de ello, se abordó la importancia del cuidado medioambiental y el papel de cada persona como defensora o defensor de su entorno, capaces de actuar para protegerlo.

El taller también promovió reflexiones sobre género e igualdad, cuestionando estereotipos y resaltando que niñas y niños tienen las mismas capacidades y oportunidades para decidir y liderar.

Asimismo, se introdujo el enfoque de cuerpo-territorio, que reconoce el cuerpo como nuestro primer territorio de cuidado y respeto, estableciendo vínculos entre el bienestar personal y el cuidado de la naturaleza.

Finalmente, se exploraron los conceptos de justicia ambiental, entendida como el derecho de todas las personas a vivir en un ambiente sano, y de emociones en el territorio, reconociendo los sentimientos que surgen al relacionarnos con la naturaleza.

Uno de los principales hallazgos fue la alta autonomía que desarrollan las infancias rurales desde edades tempranas, evidenciada en experiencias personales de los participantes relacionadas con el cuidado familiar, el apoyo en actividades agrícolas y la participación en tareas comunitarias.

Esta realidad contrasta con la percepción que ellos mismos atribuyen a las infancias urbanas, menos vinculadas a labores de cuidado.



Promover espacios de diálogo donde estas normas sociales sean cuestionadas resulta fundamental para construir relaciones más equitativas.

La reflexión permitió comprender que las desigualdades no se limitan al género, sino que también están atravesadas por factores territoriales y socioeconómicos.

La literatura sobre educación para el desarrollo sostenible destaca precisamente la importancia de reconocer los contextos locales como espacios de aprendizaje.

A partir de estas narrativas, los participantes identificaron valores asociados al liderazgo, entre ellos la valentía, la organización comunitaria y la defensa de los derechos de las personas y de la naturaleza.

La Unesco (2020) señala que las experiencias educativas más transformadoras son aquellas que parten de las realidades cotidianas de los estudiantes y promueven una comprensión crítica de los desafíos sociales y ambientales.

El género fue utilizado como una puerta de entrada para reflexionar sobre otras formas de discriminación, incluyendo el racismo y el acoso escolar.

Los participantes expresaron una comprensión general de la igualdad entre niños y niñas, afirmando que ambos pueden desempeñar las mismas actividades y asumir responsabilidades similares. No obstante, también identificaron situaciones donde persisten estereotipos y expectativas diferenciadas según el género.

Estos resultados coinciden con investigaciones que muestran cómo los estereotipos de género continúan influyendo en las aspiraciones de niños y niñas desde edades tempranas (Unicef, 2017).

Por ello, promover espacios de diálogo donde estas normas sociales sean cuestionadas resulta fundamental para construir relaciones más equitativas.

La discusión sobre estereotipos derivó en un debate sobre la inteligencia. Aquí, los niños y niñas coincidieron en que no existen diferencias por género y ampliaron la noción de este concepto, incorporando elementos como la empatía y el trabajo en equipo.

Esta visión se relaciona con enfoques educativos contemporáneos que valoran las competencias socioemocionales como componentes esenciales del aprendizaje y la convivencia escolar (OECD, 2021).

El taller también exploró el liderazgo ambiental mediante historias inspiradoras de defensores del territorio, como la líder waorani Nemonte Nenquimo y el activista brasileño Chico Mendes.

A partir de estas narrativas, los participantes identificaron valores asociados al liderazgo, entre ellos la valentía, la organización comunitaria y la defensa de los derechos de las personas y de la naturaleza.

Diversos estudios han demostrado que el uso del *storytelling* o narración de historias favorece la conexión emocional con los temas ambientales y fortalece el compromiso de los estudiantes con la acción colectiva (Monroe et al., 2019).

Las historias permiten que conceptos complejos como la conservación o la justicia ambiental sean comprendidos a través de experiencias humanas concretas.

Uno de los aprendizajes más significativos fue la apropiación del concepto de cuerpo-territorio, entendido como la relación entre el cuidado del cuerpo y el cuidado de la naturaleza.

Los participantes establecieron paralelismos entre ambos, reconociendo que tanto el cuerpo como el territorio requieren respeto, consentimiento y protección frente a diferentes formas de violencia.

Este enfoque, desarrollado por movimientos feministas y organizaciones indígenas de América Latina, propone comprender el cuerpo como el primer espacio de vida y resistencia.

Desde esta perspectiva, el cuidado de la naturaleza no puede separarse del cuidado de las personas y de sus comunidades (Ulloa, 2016).

Metodológicamente, el taller confirmó el potencial de las estrategias lúdicas para promover aprendizajes significativos.

Las actividades de dibujo y representación facilitaron la expresión de experiencias personales y generaron un espacio seguro para la reflexión colectiva.

Asimismo, el uso de narrativas y del enfoque cuerpo-territorio permitió traducir conceptos abstractos en experiencias cercanas a la realidad de los participantes. En su conjunto, la experiencia demuestra que la educación ambiental, anclada en el territorio y el cuerpo, puede convertirse en una herramienta poderosa para promover la igualdad, fortalecer el liderazgo juvenil y formar ciudadanos empáticos que sean capaces de reconocer las interdependencias entre personas y naturaleza.

En este sentido, los Bosques Escuela y otros espacios de educación vivencial representan laboratorios de aprendizaje donde niñas, niños y adolescentes pueden convertirse en verdaderos guardianes del territorio, construyendo desde hoy las bases de sociedades más sostenibles, inclusivas y resilientes.

Referencias

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research, 25*(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills.* OECD Publishing.

Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: Defensas de la vida frente a los extractivismos. *Nómadas, 45*, 123–139.

Unesco. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap.* Unesco Publishing.

Unicef. (2017). *Gender socialization during adolescence in low- and middle-income countries: Conceptualization, influences and outcomes.* Unicef.

Cómo citar este contenido: Dupuits, E. y Valenzuela, G. (2026, septiembre). Raíces iguales: educar para el liderazgo ambiental y la igualdad desde el territorio. Revista ***Para el Aula, 59***, 11-13.

Por Cristina Castrillón
(mcastrillon@usfq.edu.ec)
Kenya Velasco
(kvelasco@usfq.edu.ec)

Romper la burbuja: cuando la docencia se encuentra con la realidad



¿Estamos enseñando para la vida real o únicamente para aprobar el examen? Queríamos que los estudiantes fueran más allá de los contenidos del syllabus, salieran de la torre académica y se acercaran a los espacios donde la teoría se enfrenta con la escasez, la urgencia y las dificultades de cada día. Hoy vamos a compartirles cómo esta pregunta nos llevó a replantearnos nuestros supuestos, y a arriesgarnos a implementar Aprendizaje y Servicio. Esta metodología de aprendizaje transformó nuestra manera de enseñar los cursos de Pronósticos e Inventarios y Gerencia Publicitaria.

Empezamos a trabajar junto a fundaciones locales y pequeños comercios de barrio. Nuestros socios conocían profundamente su entorno y sostenían sus proyectos mediante el esfuerzo diario, muchas veces en condiciones económicas complejas. Su experiencia permitió que los estudiantes comprendieran mejor el contexto y reconocieran el valor del conocimiento que nace fuera de la universidad.

Buscamos retar a los estudiantes para que escuchen, se adapten y conecten la teoría con el servicio comunitario.

A partir de las oportunidades de mejora identificadas junto a la comunidad, construimos soluciones sencillas y prácticas. En algunos casos, los estudiantes organizaron cocinas comunitarias de los albergues para reducir los tiempos de espera y facilitar el trabajo de quienes preparaban y distribuían alimentos.

En otro proyecto, ordenaron el sistema de inventarios de una floristería local, con el propósito de evitar pérdidas y mejorar sus oportunidades de venta.



¿Estamos enseñando para la vida real o únicamente para aprobar el examen?

Desde el área de comunicación, desarrollaron estrategias ajustadas a la identidad y las condiciones de cada organización. También incorporaron códigos QR para que los donantes pudieran conocer con precisión el destino de sus aportes. La transparencia se convirtió así en una herramienta concreta para fortalecer la confianza.

Uno de los momentos que más recordamos ocurrió al observar a los estudiantes dentro de una pequeña tienda, conversando de igual a igual con las personas encargadas. Habían dejado atrás las propuestas genéricas inspiradas en grandes empresas y estaban creando materiales pensados para la identidad particular de cada negocio.

En ese momento, la educación adquirió un sentido distinto. Los estudiantes entendieron que el marketing puede visibilizar y proteger el sustento de una familia. Salir de las cuatro paredes de la universidad les permitió romper la burbuja.

Descubrieron que sus conocimientos podían convertirse en herramientas de utilidad inmediata para personas concretas. Además, experimentaron la satisfacción de colaborar activamente con sus vecinos y comprobar que su trabajo tenía consecuencias reales. Si la universidad no sirve para democratizar el conocimiento y dignificar el trabajo de la comunidad, perdemos la oportunidad de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese momento, la educación adquirió un sentido distinto. Los estudiantes entendieron que el marketing puede visibilizar y proteger el sustento de una familia. Salir de las cuatro paredes de la universidad les permitió romper la burbuja.

Como docentes, aprendimos que una clase limitada a la pizarra y a las simulaciones pierde oportunidades valiosas.

Ahora buscamos incomodar a los estudiantes, plantearles retos y llevarlos a contextos donde deban escuchar, adaptarse y responder con responsabilidad, para así conectar el aprendizaje teórico con el servicio comunitario.

A quienes deseen implementar una experiencia similar, les aconsejamos asumir el riesgo y dejar de lado el miedo. La meta puede ir más allá de aprobar un examen. Podemos formar profesionales capaces de comprender su entorno y reconocer que detrás de cada estrategia implementada existe una vida que puede cambiar.

Cómo citar este contenido: Castrillón, C. y Velasco, K. (2026, septiembre). Romper la burbuja: cuando la docencia se encuentra con la realidad. *Revista Para el Aula, 59*, 14-15.

Por Inés Morales
(fedoca2001@yahoo.com)



En la voz de mis ancestros

La Confederación Comarca Afroecuatoriana (CANE), a través de diálogos de saberes con los mayores, líderes y docentes preocupados por fortalecer el sentido identitario del pueblo afroecuatoriano, ha avanzado en la producción de metodologías y materiales didácticos que incluyen el conocimiento, la sabiduría y el pensamiento de nuestras comunidades para su aplicación en el aula.

Esta propuesta metodológica, denominada *La casa de los abuelos*, retoma elementos propios de la cultura de las comunidades y del pueblo afroecuatoriano.

Es también un proyecto político-pedagógico en construcción continua, que promueve el fortalecimiento de nuestra esencia, nuestra identidad étnico-cultural y nuestra pertenencia al pueblo afroecuatoriano, así como la necesidad de devolver a los mayores, a la comunidad y al pueblo afroecuatoriano la voz, el don de la palabra y la fuerza de los ancestros, para un diálogo intercultural que traspasa fronteras.

Se sustenta, además, en los fundamentos pedagógicos de María Montessori, quien postuló que jugando se aprende.

Desde esa matriz existencial y a partir de nuestros propios intereses, las comunidades hemos construido procesos de enseñanza guardados en la memoria de nuestros ancestros y mayores. A estos procesos los denominamos hoy etnoeducación afroecuatoriana: una herramienta para desaprender lo ajeno que nos fue enseñado mal y para reaprender lo propio.

La enseñanza comunitaria transmite valores como respeto, solidaridad, hermandad y amor por la familia y la comunidad.

Quienes crecimos en comunidades negras del Ecuador recordamos que la escuela fue un espacio de poder para la dominación: nunca se nos enseñó nuestra historia ni el aporte que hemos dado a la nación, sino lecciones y valores ajenos a nuestra cultura, impuestos por un sistema educativo nacional que silenciaba y negaba nuestra esencia.

Frente a esta violencia educativa, el pueblo afroecuatoriano ha resistido con la fuerza del conocimiento, la sabiduría y la palabra

de nuestros mayores –es decir, con la tradición oral–, desarrollando enseñanzas que reafirman nuestra identidad como pueblo culturalmente diferenciado.

Tejemos sueños por la defensa del territorio, por unos derechos que, hasta 1998, no se nos reconocían, por la reafirmación de nuestro ser y por el conocimiento de nuestra verdadera historia, casa adentro y casa afuera.

La tradición oral nos enseña que el don de la palabra es una virtud que debemos utilizar. La comunidad tiene voz propia, aunque históricamente ha sido intervenida. Queremos que nuestras voces y nuestras enseñanzas generen bienestar colectivo y sigan aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el norte de la provincia de Esmeraldas, las comunidades se dibujan y resuenan al grito de la marimba, el bombo, el cununo, el guasá y la maraca, construidos por manos de hombres y mujeres negras, quienes emplean materiales propios del territorio e inteligencia ancestral para entonar sus ritmos.

Por su parte, los géneros musicales como el arrullo, el alabao, el chigualo y el canto de marimba son herencias ancladas en la memoria de nuestras comunidades. Por ello, la música y sus instrumentos han sido herramientas clave para la enseñanza, pues despiertan la motivación y permiten compartir tanto la alegría como el dolor de la muerte. Además, afianzan los procesos etnoeducativos.

En cuanto a la tradición oral, expresada en versos, décimas, cuentos, poemas y contrapunteos, se trata de un excelente medio que nos anima y nos compromete a emplearlo en procesos de enseñanza-aprendizaje por su significado y valor. Educar y transmitir esta tradición junto con los cantos e instrumentos musicales debe involucrar a padres y madres de familia, docentes y líderes de los procesos organizativos.

Las costumbres y tradiciones comunitarias son otro pilar importante del legado de nuestros mayores. Un legado con el que compartimos enseñanzas para la vida y la muerte, y con el que desarrollamos nuestra identidad histórica, étnica, social y política. La enseñanza comunitaria se transmite a través de valores propios de la comunidad, como el respeto, la solidaridad, la hermandad, las buenas costumbres, el saludo, la alegría, el dolor y el amor a la familia y a la comunidad. El río y el monte son elementos vitales para transmitir estas enseñanzas.

Cabe señalar que la esclavitud es parte de nuestra historia y que no debe olvidarse: debemos enseñarla en los procesos educativos para que todos conozcamos su significado y transformemos esa carga, que aún nos afecta, en un camino hacia la paz, la justicia y la inclusión en los procesos de desarrollo social y etnoeducativos. Es necesario, además, saber quiénes se beneficiaron de esos procesos esclavistas.



La música y sus instrumentos han sido herramientas clave para la enseñanza, pues despiertan la motivación y permiten compartir tanto la alegría como el dolor de la muerte.

Entonces, ¿por qué tomamos *La casa de los abuelos* como elemento articulador? Porque allí se guardan las memorias y la música, es el hogar de toda la familia, se resguardan los bienes de la herencia, se resuelven los conflictos familiares y se escuchan las voces de mando. Aporta a la memoria colectiva y al cuidado de la familia en salud, educación y vivienda.

En ella se reconoce la familia ampliada: un tronco familiar que nos incluye a todos, donde los abuelos maternos y paternos son la columna vertebral de la enseñanza comunitaria, y el tío y la tía son el papá chiquito y la mamá chiquita. El hermano mayor es el ñaño o la ñaña que cuida de los hermanos menores.

La casa de los abuelos cuenta también con materiales didácticos contextualizados –muñecas, rompecabezas y otros recursos–, financiados por Unicef, junto con la participación de Ana Carabalí, Karina Clavijo, Paola Flores, Angelina Gajardo, Inés Morales, Nixon Quintero, Paola Sánchez y Wladimir Vásconez.

Es importante que docentes, instituciones educativas y líderes de las organizaciones sociales asumamos el compromiso de fortalecer e implementar este proceso de etnoeducación afroecuatoriana, bajo el amparo del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00003-A que expide el Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE), y del sistema de educación nacional del Ministerio de Educación del Ecuador.

Cómo citar este contenido: Morales, I. (2026, septiembre). En la voz de mis ancestros. ***Revista Para el Aula, 59,*** 16-17.

Por Juan José Espinosa de los Monteros
(jespinosadelosmonteros@usfq.edu.ec)



1200 aulas llamadas Tiendas de Barrio

En Ecuador existen más de 120.000 tiendas de barrio. Son espacios fundamentales para el consumo cotidiano y para la vida de las comunidades, aunque suelen estar ausentes en los textos de marketing construidos desde perspectivas alejadas de nuestra realidad. Esta observación dio origen a *Tienda perfecta*, un proyecto de Aprendizaje y Servicio desarrollado en la materia Principios de Marketing.

Durante aproximadamente dos meses, los estudiantes acompañaron doce tiendas de barrio. Organizados en parejas, asumieron el papel de asesores en *merchandising*, técnicas de venta, servicio al cliente, manejo de inventarios y contabilidad básica.

El propósito era contribuir a la sostenibilidad de estos negocios y reconocer a los tenderos como emprendedores y líderes comunitarios que dinamizan la economía.

Los tenderos fortalecieron la gestión de sus negocios y los estudiantes aplicaron sus conocimientos en acciones prácticas.

Antes de salir al campo, los estudiantes prepararon y ensayaron en clase los contenidos que compartirían. Luego realizaron tres visitas a cada tienda. En los encuentros levantaron indicadores de gestión, identificaron oportunidades de mejora y acordaron con los tenderos un plan de acción que debía implementarse antes de la siguiente visita. Este seguimiento permitió observar los avances y ajustar las recomendaciones según las condiciones de cada negocio, además de reforzar la teoría revisada en clase.

La experiencia generó un aprendizaje compartido. Los tenderos



El proyecto reafirmó mi convicción sobre el valor del aprendizaje experiencial.

fortalecieron capacidades para gestionar sus negocios a largo plazo. Los estudiantes consolidaron sus conocimientos al explicarlos, adaptarlos y convertirlos en acciones aplicables.

Al finalizar, elaboraron un informe técnico con indicadores, fotografías y testimonios en video que documentaban el proceso de reflexión y aplicación.

Uno de los recuerdos más significativos surgió al terminar las visitas. Varios tenderos invitaban a los estudiantes a compartir un almuerzo o un refrigerio preparado por ellos mismos. Ese gesto expresaba una gratitud profundamente arraigada en la cultura ecuatoriana.

También mostraba que se había construido una relación de confianza. Para los estudiantes, sentarse a la mesa con las familias que habían acompañado confirmó que su trabajo había generado un valor concreto. El proyecto académico adquirió entonces una dimensión profundamente humana.

Esta experiencia les permitió comprender que el marketing se construye en contacto directo con las personas. Al conocer la realidad de las tiendas de barrio, se acercaron a uno de los principales canales de consumo masivo del país y desarrollaron mayor empatía hacia quienes sostienen una parte importante de la economía local.

También descubrieron que un profesional del marketing necesita conocer el campo, escuchar a los distintos actores de la cadena de valor y actuar con responsabilidad frente a las comunidades a las que sirve.

Para los estudiantes, sentarse a la mesa con las familias que habían acompañado confirmó que su trabajo había generado un valor concreto. El proyecto académico adquirió entonces una dimensión profundamente humana.

Como docente, el proyecto reafirmó mi convicción sobre el valor del aprendizaje experiencial. Desde entonces, procuro diseñar actividades en las que el conocimiento genere resultados fuera del aula acompañando a mis estudiantes en su proceso de reflexión.

El talento de los estudiantes puede convertirse en un recurso para trabajar de la mano con una comunidad desde el primer día de clases.

Mi consejo para quienes deseen comenzar es plantear una iniciativa pequeña y manejable. Lo importante es dar el primer paso y confiar en la capacidad de los estudiantes para asumir responsabilidades. Cada semestre permitirá perfeccionar la experiencia y fortalecer su impacto.

Cómo citar este contenido: Espinosa de los Monteros, J.J. (2026, septiembre). 1200 aulas llamadas Tiendas de Barrio. *Revista Para el Aula, 59*, 18-19.

Por Diana Valeria Chango
(dichangoan@uide.edu.ec)



El eco de las raíces: sembrar saberes comunitarios mediante el *storytelling*

¿Cómo lograr que los estudiantes universitarios conecten de manera profunda con la realidad social y los saberes ancestrales de sus entornos? La educación superior enfrenta hoy el desafío de trascender la trasmisión de contenidos, a fin de convertirse en un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

Esto significa que el docente ya no debería limitarse a la reproducción teórica en cuatro paredes, sino darle a su labor otro sentido: uno en el que el estudiante se involucre activamente en la generación de conocimientos y tenga la oportunidad de dialogar con su contexto y a partir de la realidad que lo rodea. Para tal propósito, el *storytelling*, que es el arte de contar historias, funciona como una estrategia didáctica muy útil para revitalizar la memoria comunitaria y fortalecer el diálogo intercultural desde la práctica pedagógica.

El storytelling funciona como una estrategia didáctica muy útil para revitalizar la memoria comunitaria y fortalecer el diálogo intercultural desde la práctica pedagógica.

A través de la narración de historias reales, los estudiantes dejan de ser receptores de información para convertirse en investigadores, narradores y mediadores entre la universidad y la comunidad.

Al aplicar esta técnica en mi aula, seguí un proceso guiado por el modelo TRACK *(Technological Pedagogical Content Knowledge)* de Mishra y Koehler, que inte-



Los resultados evidenciaron que el *storytelling* fortalece significativamente las competencias comunicativas de los estudiantes.

gra el conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico con el desarrollo de competencias comunicativas. El resultado fue una experiencia significativa, tanto en el plano académico como el humano.

Comparto a continuación el diseño metodológico de esta experiencia, pensada como un recurso didáctico, a fin de que otros docentes puedan aplicarlo con sus estudiantes.

Momento 1: inmersión y rescate del saber comunitario

La experiencia se inicia en el aula con una introducción al *storytelling* como estrategia narrativa, capaz de generar conexiones emocionales y trasmitir conocimiento de manera significativa.

Posteriormente, los estudiantes asumen el papel de investigadores de campo y reciben una misión concreta: identificar una historia de vida, un conocimiento ancestral o una práctica cultural. Una vez seleccionado el relato, planifican la visita, establecen contacto con el portador del conocimiento y organizan el proceso de entrevista.

Durante las sesiones de clase se trabaja la estructura narrativa: inicio, nudo, clímax y desenlace, mediante ejemplos y ejercicios prácticos.

Paralelamente se enfatizan principios fundamentales de la investigación ética: el consentimiento informado de las personas entrevistadas, el respeto por la voz original del narrador y la fidelidad al significado de la historia, evitando interpretaciones o modificaciones que alteren el mensaje transmitido.

Este espacio favorece el pensamiento crítico, la empatía, la sensibilidad intercultural y la valoración de los conocimientos que históricamente han permanecido fuera de los escenarios académicos.

Momento 2: traducción digital y producción

Con el guion elaborado, los estudiantes trasladan la experiencia al entorno digital, utilizando los teléfonos móviles y las herramientas gratuitas de edición de audio como Audacity.

El reto consiste en producir un *podcast* que combine la entrevista original con una narración propia cuidadosamente elaborada.

Dicha producción incorpora recursos sonoros del entorno, como el murmullo de una plaza, el sonido de los telares, el canto de las aves o la música tradicional, con el propósito de contextualizar la historia y fortalecer la inmersión del oyente.

En la parte de producción, se trabaja durante las tutorías la modulación de la voz con la propia narración, así como la incorporación de paisajes sonoros del entorno que contextualicen el relato, como el murmullo de una plaza, el sonido de los telares o canciones locales.

Durante las tutorías de aula trabajamos la modulación vocal, la intención comunicativa de la locución y las habilidades para establecer comunicación respetuosa con los participantes.

Asimismo, se analizan situaciones reales que puedan surgir durante el trabajo de campo (como la negativa de una persona para ser entrevistada), siempre desde la ética académica.

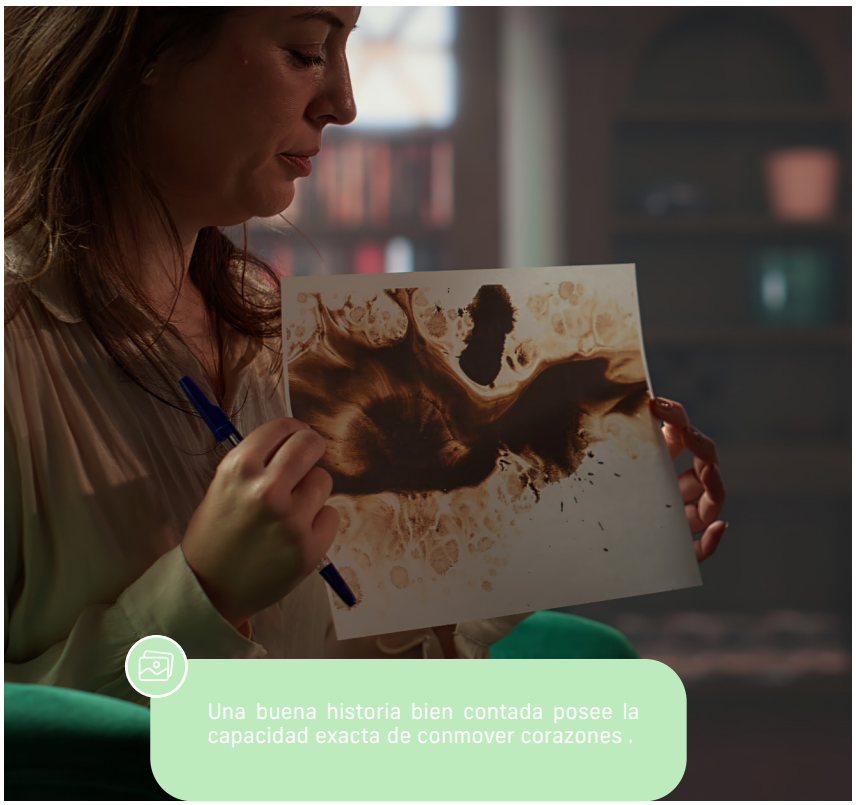
Momento 3: círculo de escucha y reflexión

La experiencia culmina con un espacio de escucha activa, donde cada grupo presenta su *podcast* ante sus compañeros.

Más que una evaluación centrada en una calificación, esta actividad se convierte en un ejercicio de coevolución, diálogo y reflexión crítica.

Después de escuchar cada podcast, los estudiantes participan en un debate guiado, con preguntas como: ¿Qué prejuicios o estereotipos culturales fueron cuestionados al escuchar la experiencia directa de sus protagonistas? ¿Qué aprendizajes deja esta historia para comprender mejor nuestra realidad social?

Este espacio favorece el pensamiento crítico, la empatía, la sensibilidad intercultural y la valoración de los conocimientos que históricamente han permanecido fuera de los escenarios académicos.



Una buena historia bien contada posee la capacidad exacta de conmover corazones .

Más allá del *storytelling*: una pedagogía con memoria

Los resultados evidenciaron que el *storytelling* fortalece significativamente las competencias comunicativas de los estudiantes, al tiempo que promueve en ellos procesos de investigación, pensamiento crítico y diálogo intercultural. Además, convierte la universidad en un puente entre el conocimiento científico y los saberes comunitarios, reconociendo que ambos son fundamentales para comprender la complejidad de la realidad.

Integrar esta metodología en la educación superior ha significado transformar el aula en un espacio donde las voces de las comunidades adquieren protagonismo, las historias se convierten en evidencia pedagógica y la memoria colectiva se preserva mediante narraciones creadas por los propios estudiantes.

A través de la narración de historias reales, los estudiantes dejan de ser receptores de información para convertirse en investigadores, narradores y mediadores entre la universidad y la comunidad.

Por todo ello, invito a los colegas docentes a implementar este recurso –que, como vimos, convierte a los estudiantes en individuos participativos–, a dejar a un lado la rigidez de los manuales tradicionales, a guardar los libros por unas semanas y a salir a crear nuevos retos.

La verdadera magia de la docencia universitaria despierta con fuerza cuando descubrimos que una buena historia bien contada posee la capacidad exacta de conmover corazones, cuestionar verdades absolutas y transformar de raíz nuestras aulas universitarias.

Cómo citar este contenido: Chango, D.V. (2026, septiembre). El eco de las raíces: sembrar saberes comunitarios mediante el storytelling. *Revista Para el Aula, 59*, 20-22.

Por Patricio Betancourt
(betancourtmep@gmail.com)

¿Y si diseñamos el cambio? *Design thinking* para reinventar el aprendizaje basado en la comunidad

El Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC) es una de las herramientas pedagógicas más potentes para conectar la academia con la realidad social y comunitaria de su entorno. Sin embargo, en la práctica cotidiana de las aulas, muchos de estos proyectos sufren de un desgaste sistemático.

Es común observar propuestas escolares que, a pesar de sus buenas intenciones, resultan repetitivas, asistencialistas o diseñadas enteramente "desde el escritorio" y de manera que "el papel aguanta todo".

Cuando el estudiante, docente o la misma institución educativa no se conecta con su comunidad y se limita a replicar soluciones prefabricadas, como la clásica campaña de reciclaje o la donación estandarizada, el aprendizaje pierde su fuerza transformadora y el impacto comunitario se diluye.

Para que el ABC deje de ser una tarea obligatoria y se convierta en una experiencia de innovación social y comunitaria, los docentes necesitan una estructura metodológica que fomente la empatía profunda, el pensamiento crítico y la cocreación. Es aquí donde el *design thinking* (pensamiento de diseño) emerge como el aliado perfecto para reinventar estos proyectos.



Integramos design thinking para crear propuestas innovadoras y fortalecer la resolución de problemas complejos.

El design y thinking o pensamiento de diseño es una metodología activa que permite desarrollar técnicas de aprendizaje que ayuden a interiorizar competencias, desarrollar habilidades y crear experiencias educativas que aumenten la participación, la motivación y la satisfacción del alumnado, con un impacto positivo en los resultados del proyecto (Capote García, 2023).

El puente entre el diseño y el impacto social

El *design thinking* no es exclusivo del mundo corporativo o del desarrollo tecnológico. En el ámbito educativo contemporáneo, se define como un enfoque dinámico centrado en las personas, que capacita a los estudiantes para identificar necesidades de su entorno y codiseñar soluciones viables, innovadoras y realistas junto con los propios actores del territorio (Samaniego-Arias, 2026).

Al fusionarlo con el ABC, transformamos la perspectiva del proyecto: el estudiante ya no asume lo que la comunidad necesita; sale a descubrirlo.

Como señalan diversas investigaciones sobre innovación curricular y metodologías activas (Universidad San Gregorio de Portoviejo, 2025), la incorporación del *design thinking* en el aprendizaje vinculado a la comunidad permite pasar de un modelo asistencialista tradicional a un ecosistema de colaboración mutua y empática.

Esto fortalece las competencias transversales del estudiantado, preparándolo para resolver retos profesionales y sociales del mundo real mediante la acción participativa (Universidad San Gregorio de Portoviejo, 2025).

Ruta práctica: Las cinco fases del *design thinking* en el ABC

Para llevar esta teoría a la práctica, el docente puede guiar a sus estudiantes a través de las cinco fases del pensamiento de diseño adaptadas al entorno comunitario:



Proceso de design thinking adaptado para proyectos ABC

1. Empatizar: salir al territorio

El proyecto no empieza con una idea preconcebida, empieza con una conversación horizontal. En lugar de decidir en el aula qué necesita la comunidad, los estudiantes deben interactuar con los actores clave del entorno.

Herramienta práctica: Diseñar una guía de entrevista semiestructurada o un mapa de empatía para recopilar lo que la comunidad realmente ve, oye, piensa, siente y necesita. El objetivo es escuchar sin juzgar.

2. Definir: encontrar el problema real

A menudo, la primera necesidad identificada es solo un síntoma, no el problema de raíz. Tras procesar la información recolectada en el territorio, los estudiantes deben delimitar un foco de acción claro, específico y manejable.

El design thinking en educación permite identificar necesidades y codiseñar soluciones viables, innovadoras y pertinentes con la comunidad.

Herramienta práctica: Redactar una pregunta generadora, bajo el formato: ¿Cómo podríamos nosotros (acción) para (comunidad beneficiada) para que (beneficio)? (ej. ¿Cómo podríamos rediseñar el espacio de recreo para los niños del CDI del sector para que los niños y niñas jueguen seguros los días de lluvia?).

3. Idear: pensar fuera de la caja

En esta fase, la cantidad de ideas prima sobre la calidad. El propósito es romper con las soluciones obvias o estandarizadas. Los estudiantes proponen múltiples alternativas, desde las más sencillas hasta las más disruptivas.

Herramienta práctica: Sesiones de lluvia de ideas, guiadas con notas adhesivas, bajo la regla fundamental de "construir sobre las ideas de los demás" y suspender cualquier juicio de valor temprano.

4. Prototipar: hacer la idea tangible

Un prototipo es una representación rápida, sencilla y de bajo costo de la solución propuesta. No tiene que ser un producto terminado, sino una



La incorporación del *design thinking* en el aprendizaje vinculado a la comunidad permite pasar de un modelo asistencialista tradicional a un ecosistema de colaboración mutua y empática.

herramienta interactiva para iniciar un diálogo. Puede ser una maqueta hecha con cartón, un juego de roles o el boceto de un taller comunitario.

Herramienta práctica: Utilizar materiales reciclados o herramientas digitales básicas para construir un prototipo de baja fidelidad en un lapso no mayor a dos sesiones de clase.

5. Evaluar (testear): codiseñar con el entorno

Los estudiantes regresan a la comunidad para mostrar su prototipo a las personas para quienes lo diseñaron. El feedback recibido no representa una calificación académica; es el insumo real para mejorar, retroalimentar y ajustar la propuesta de acuerdo con las necesidades de los usuarios.

Herramienta práctica: Aplicar una matriz dividida en cuatro cuadrantes: aspectos interesantes, críticas constructivas, dudas nuevas surgidas durante la prueba e ideas innovadoras que surgieron en conjunto.

El nuevo rol del docente

Implementar esta metodología desplaza al docente del rol clásico de evaluador de contenidos teóricos al de facilitador de procesos de innovación.

Al integrar el *design thinking* en el aprendizaje basado en la comunidad, no solo aseguramos que las propuestas socioeducativas de nuestros estudiantes sean novedosas, innovadoras y pertinentes; les otorgamos herramientas de resolución de problemas complejos que utilizarán a lo largo de toda su vida profesional. Y dado que todo el proceso es iterativo, están en constante cambio e innovación, pudiendo ser reactivos a las variantes del problema original, a la posibilidad de plantear nuevas propuestas de solución, entre otras.

Para transformar el ABC en innovación social y comunitaria, se requiere una metodología basada en empatía, pensamiento crítico y cocreación.

En definitiva, la institución educativa deja de simular problemas teóricos y comienza a transformarlos en realidades tangibles.

Referencias

Capote García, T. (2023). Design Thinking para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en el nivel primario. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 114–134.

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research. 82,* 330-348.

Universidad San Gregorio de Portoviejo. (2025). *Modelo Educativo 2025: Innovación didáctica y metodologías activas para el aprendizaje-servicio.* https://sangregorio.edu.ec/include/archivos/files/Modelo_Educativo_2025.pdf

Cómo citar este contenido: Betancourt, P. (2026, septiembre). ¿Y si diseñamos el cambio? Design thinking para reinventar el aprendizaje basado en la comunidad. ***Revista Para el Aula, 59,*** 23-25.

Por Richard Néstor Oña
(richard.ona@docentes.educacion.edu.ec)



Las manos que construyen la ciudad también hacen ciencia

"Profe, no ha visto a mi mami, está vestida de doctora". Me dijo una niña de unos seis años, con los ojos brillantes, mientras tiraba de mi mano para llevarme hasta el puesto de su madre.

Esa frase, dicha con la pureza que solo los niños poseen, resume lo que significa para mí ser docente en una institución educativa que atiende a estudiantes de escolaridad inconclusa. No solo enseñamos contenidos: estamos construyendo puentes entre el conocimiento académico y las habilidades que nuestros estudiantes ya poseen: esas que han adquirido en el camino de la vida.En la Unidad Educativa Ángel Polibio, sección nocturna, la mayoría de nuestros estudiantes llega después de jornadas agotadoras. Son albañiles, mecánicos, electricistas, amas de casa, guardias de seguridad, personas que trabajan en locales comerciales o que tienen sus propios emprendimientos. Vienen empapados por la lluvia o cubiertos del polvo de la construcción, pero con la firme convicción de que el conocimiento formal puede dar nombre a la sabiduría que ya llevan en sus manos.

Ver a padres, madres, abuelos y abuelas observando con orgullo a sus seres queridos exponer sus conocimientos es una de las mayores recompensas que puede tener un docente.

Hace algunos años, junto con otros colegas, decidimos que ese saber empírico debía tener un espacio donde brillar. Así nació el PolibioFest: una feria de emprendimiento y exposición académica que realizamos cada año, aproximadamente en agosto y septiembre, con la finalidad de que nuestros estudiantes apliquen lo aprendido en el aula y lo compartan con la comunidad. No imaginábamos entonces la dimensión que alcanzaría.

Recuerdo con especial claridad un estudiante que trabaja como mecánico desde los quince años. Para él, la física siempre fue algo abstracto, hasta que descubrió que podía construir un dispositivo que disparara cohetes usando aire a presión. "Profe", me dijo



Son albañiles, mecánicos, electricistas, amas de casa, guardias de seguridad, personas que trabajan en locales comerciales o que tienen sus propios emprendimientos.

mientras ajustaba una válvula, "toda la vida he hecho esto, pero nunca supe que se llamaba principio de acción y reacción". Verlo explicar su experimento con la seguridad que da la práctica diaria y vincularlo con conceptos que aprendió en clase fue uno de esos momentos que me hacen sentir orgulloso de esta profesión.

Su hijo, un adolescente que lo acompañaba, lo miraba con admiración. No solo estaba viendo a su padre trabajar: estaba viéndolo enseñar.

Otro caso que marcó mi memoria fue el del grupo de gastronomía. Estudiantes que tienen sus propios emprendimientos, que venden comida en mercados o administran pequeños restaurantes prepararon platos típicos de nuestra gastronomía andina.

Pero no se limitaron a cocinar: detallaron con precisión la cantidad de calorías, la información nutricional exacta y los procesos químicos que ocurren durante la cocción. "Cuando uno cocina por necesidad no piensa en la ciencia", me confesó una estudiante con el delantal lleno de harina. "Ahora entiendo por qué mis empanadas quedan crujientes".

La feria nos ha revelado talentos que quizás de otra manera permanecerían ocultos. Nuestros estudiantes, fascinados por la química, han aprendido a hacer perfumes con esencias, cremas, jabones y velas. Lo que comenzó como una actividad académica se transformó para muchos en la base de pequeños emprendimientos que continúan después de la feria.

Trabajamos con un sector poblacional que tal vez sea poco tomado en cuenta en la macro-planificación, pero que está presente con una fuerza arrolladora.

Pero el proyecto que más sorprendió a los asistentes fue el del tubo de Rubens: un dispositivo alimentado por gas GLP que muestra, a través de las llamas, las ondas producidas por el sonido. Quien lo construyó es un electricista de oficio, que supo aplicar sus conocimientos en el manejo de maquinaria para crear un experimento de física, que dejó boquiabiertos a propios y extraños.

"¿Y esto lo hacen ustedes, los del nocturno?", escuché preguntar a un visitante. Y la respuesta, dicha con la seguridad de quien sabe lo que vale, fue: "Claro que sí. Aquí aprendemos, pero también enseñamos".

El evento no se limita a lo científico. Estudiantes que han tomado cursos paralelos de enfermería, masajes o podología muestran

sus técnicas y conocimientos, dándose a conocer ante la comunidad. Otros, con habilidades para el diseño y la animación, se convierten en los anfitriones del evento, realizando sorteos en vivo y atrayendo a los visitantes.

Y en medio de todo esto, está la familia. Ver a padres, madres, abuelos y abuelas observando con orgullo a sus seres queridos exponer sus conocimientos es una de las mayores recompensas que puede tener un docente. La pequeña que buscaba a su "mami vestida de doctora", aquella que preguntaba con orgullo por su madre, me recordó que nuestro trabajo trasciende el aula. Estamos formando personas, pero también estamos construyendo referentes.

La comunidad, por su parte, también ha respondido. Vecinos del barrio se acercan curiosos a conocer qué hace la institución. Personas que viven lejos bajan de los autobuses para ver la feria. Muchos preguntan si ofrecemos cursos de lo que aquí se expone, porque les sorprende ver a nuestros estudiantes desenvolverse con tanta fluidez.

¿Cómo explicar que esas habilidades no las enseñamos nosotros? Son las que han adquirido a lo largo de toda su vida. Nosotros solo les damos el espacio para que las saquen a la luz y ponerles nombre.

Por supuesto, la organización no está exenta de desafíos. Surgen conflictos entre grupos, roces por diferencias de opinión, momentos en que el ambiente se tensa y la exposición parece estar en riesgo. En esos momentos, la labor del docente trasciende la académica. Me acerco al grupo de estudiantes para conversar, mencionando que estamos en un espacio de formación, que tenemos la oportunidad de equivocarnos aquí y que la gente no nos juzgue, porque es parte del aprendizaje. La razón y la calma se convierten en nuestras mejores herramientas para mediar y apaciguar los ánimos. ¿Quién es un docente, sino un mediador?



Son albañiles, mecánicos, electricistas, amas de casa, guardias de seguridad, personas que trabajan en locales comerciales o que tienen sus propios emprendimientos.

Invito a cualquier profesional que desee ejercer la docencia a recordar que siempre habrá etapas de crisis, pero a través de la razón y la calma podemos buscar estrategias para minimizar los problemas sin dejarnos absorber por la frustración ajena. Un docente equilibrado toma las mejores decisiones.

La feria nos ha revelado talentos que quizás de otra manera permanecerían ocultos.

Cuesta explicar a las altas esferas educativas este nivel de vinculación operativa, donde lo académico y lo empírico se abrazan tan estrechamente. Es una experiencia que beneficia a toda nuestra comunidad docente de forma responsable. Trabajamos con un sector poblacional que tal vez sea poco tomado en cuenta en la macro-planificación, pero que está presente con una fuerza arrolladora.

En esta modalidad de estudio, donde el paso de los estudiantes es muy transitorio, el verdadero desafío de cada maestro (independientemente de su metodología) es lograr que la teoría se transforme instantáneamente en un aprendizaje práctico.

Finalizo con una profunda reflexión sobre nuestra inmensa labor de moldear y motivar: no estamos educando para el futuro, estamos mejorando su presente. Espero con ansias las nuevas generaciones de estudiantes, para seguir sorprendiéndome y aprendiendo de la mano de ellos.

Cómo citar este contenido: Oña, R.N. (2026, septiembre). Las manos que construyen la ciudad también hacen ciencia. ***Revista Para el Aula, 59,*** 26-28.

Por Isabel Merino
(imerino@usfq.edu.ec)

Karla Díaz, directora del Instituto de Aprendizaje y Servicio de la USFQ

Karla es doctora en Educación de la Capella University y tiene una maestría en Trabajo Social con mención en Trabajo Comunitario de la Portland State University. Actualmente es directora del Instituto de Aprendizaje y Servicio y profesora de la Carrera de Educación en la Universidad San Francisco de Quito.

Con más de 20 años de experiencia en trabajo comunitario y aprendizaje y servicio, es cofundadora de la Red Ecuatoriana de Aprendizaje y Servicio. Sus investigaciones se centran en aprendizaje y servicio, educación de adultos, aprendizaje virtual, COIL, CHIL y programas de intercambio corto y global.

Cuéntanos qué es aprendizaje y servicio

El Aprendizaje y Servicio (AyS) es una metodología de aprendizaje experiencial que integra la formación teórica con el servicio a la comunidad, a fin de generar un impacto positivo en estudiantes, docentes y socios comunitarios.

Basada en el principio de reciprocidad, esta metodología promueve, desde su planificación, una relación equitativa y de beneficio mutuo entre los tres actores involucrados. Asimismo, la reflexión guiada e intencional constituye un elemento esencial del proceso, ya que conecta los contenidos teóricos con la experiencia de servicio, lo que favorece un aprendizaje significativo y transformador.



En una época en la que los estudiantes cuestionan cada vez más para qué aprenden lo que aprenden, ¿cómo responde el aprendizaje basado en la comunidad a esa búsqueda de sentido y propósito?

La evidencia demuestra que el AyS fortalece la conciencia cívica.

El AyS es una forma de aprendizaje basado en la comunidad, mediante el cual los estudiantes enfrentan desafíos sociales, salen de su zona de confort y experimentan de primera mano una realidad distinta. El AyS que usamos en la USFQ desde hace 15 años se basa en la perspectiva de fortalezas y cómo, a partir de las habilidades y destrezas, podemos generar cambios en conjunto con nuestros socios comunitarios.

Los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse con una población vulnerable, cuestionar un desafío social y reflexionar continuamente mientras realizan servicio directo, indirecto o híbrido.

El servicio directo implica el contacto presencial con el socio comunitario para vivir una experiencia de primera mano. Por ejemplo, estudiantes de bachillerato asisten de manera presencial a un centro comunitario e interactúan con adultos mayores en actividades recreativas.

Por otro lado, el servicio indirecto se refiere a la creación de entregables, como por ejemplo una infografía con recomendaciones de actividades de movimiento corporal para los adultos comunitarios del centro comunitario en mención. Finalmente, el AyS híbrido combina servicio directo presencial con la creación de entregables. El tipo de servicio se elige con base en los objetivos planteados durante la fase de planificación de la experiencia de AyS.

¿Qué pierde una institución educativa cuando la comunidad se convierte únicamente en un contexto y no en un verdadero aliado del aprendizaje?

Nuestras comunidades son nuestra razón de ser. Gracias a su apertura podemos generar estas experiencias transformadoras que nuestros estudiantes recordarán durante toda su vida. Cuando planificamos experiencias recíprocas de AyS involucramos a nuestros socios comunitarios en el proceso de planteamiento de objetivos y resultados, con lo cual se crea una relación horizontal de beneficio mutuo.

Desde tu experiencia, ¿qué transformaciones se observan en los estudiantes cuando dejan de ser receptores de conocimiento y se convierten en agentes de cambio en su entorno?

La evidencia de la literatura internacional junto con los resultados de nuestras investigaciones sobre el impacto del Aprendizaje y Servicio (AyS) en los estudiantes de la USFQ demuestran que quienes participan en estas experiencias desarrollan una mayor conciencia cívica, cuentan con mejores herramientas para la resolución de conflictos y fortalecen sus habilidades de liderazgo, en comparación con aquellos que no han tenido la oportunidad de participar en una experiencia de AyS.

Muchos docentes sienten que ya tienen un currículo muy exigente. ¿Cómo integrar experiencias comunitarias sin que se perciban como una carga adicional, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje?

Desde el Instituto de Aprendizaje y Servicio de la USFQ (IAS-USFQ) brindamos acompañamiento a docentes de la USFQ y de otras instituciones durante todo el proceso de diseño, planificación e implementación de experiencias de Aprendizaje y Servicio (AyS), fundamentadas en los principios de reciprocidad y la perspectiva de fortalezas. Si bien esta planificación requiere un esfuerzo inicial, sus beneficios son significativos: docentes más motivados y comprometidos con su labor, estudiantes que viven experiencias de aprendizaje transformadoras y socios comunitarios fortalecidos, gracias al trabajo colaborativo y al beneficio mutuo generado durante el proceso.



El AyS en la USFQ parte de las fortalezas para generar cambios junto a nuestros socios comunitarios.

¿Qué condiciones son necesarias para que una experiencia de aprendizaje y servicio trascienda el voluntariado y genere aprendizajes significativos y duraderos?

El Aprendizaje y Servicio (AyS) no es voluntariado; es una experiencia académica intencional y planificada, en la que todos los actores involucrados participan en una relación de beneficio mutuo y equitativo. Los socios comunitarios alcanzan objetivos concretos, los estudiantes se vinculan de manera significativa con la población beneficiaria y los docentes facilitan el logro de resultados de aprendizaje mediante una experiencia de educación experiencial transformadora.

Un ejemplo de esta metodología se desarrolló en la asignatura de Planificación y Evaluación de la carrera de Educación de la USFQ, donde los estudiantes colaboraron con una organización sin fines de lucro dedicada al cuidado infantil, cuyo propósito es brindar un entorno seguro para los niños mientras sus padres trabajan.

A lo largo del proyecto, los estudiantes realizaron visitas a la organización para conocer e interactuar con los niños y docentes (servicio directo), diseñaron planificaciones de diversas temáticas (servicio indirecto) y posteriormente implementaron dichas propuestas (servicio directo).

Esta experiencia permitió que los estudiantes aplicaran sus conocimientos y habilidades de planificación en un contexto real, comprendieran distintas reali-

dades educativas y reflexionaran de manera continua sobre su rol como futuros educadores, sus privilegios, el sentido del servicio y los principios de planificación empleados.

Al finalizar, los estudiantes cumplieron con los objetivos académicos de la asignatura, pero, más allá de aprobar una clase, adquirieron una experiencia transformadora que permanecerá como un aprendizaje significativo en su trayectoria personal y profesional.

¿Cómo pueden los profesores ayudar a sus estudiantes a identificar problemas o necesidades de su entorno sin caer en visiones asistencialistas o simplistas de la realidad?

Para evitar este enfoque asistencialista, desde la USFQ proponemos una perspectiva basada en las fortalezas. Este enfoque parte de un análisis profundo de las capacidades, habilidades, conocimientos y recursos existentes tanto a nivel individual como comunitario, con el propósito de que las personas y comunidades movilicen sus habilidades para resolver sus necesidades y desafíos.

Cuando el trabajo comunitario se desarrolla desde esta visión, la comunidad deja de ser un agente pasivo y se convierte en un ente capaz de generar soluciones sostenibles a sus propios retos. En contraste, cuando la intervención se centra exclusivamente en problemas y carencias, se corre el riesgo de posicionar a las personas y comunidades como actores pasivos que dependen de agentes externos para transformar su realidad.

Al reconocer a nuestros socios comunitarios como grupos conformados por personas con múltiples fortalezas, conocimientos y capacidades, es posible trascender el asistencialismo y promover relaciones más equitativas y colaborativas. Por ejemplo, ante la necesidad de reparar el techo de una escuela, una alternativa sería esperar que una institución externa asuma la solución; sin embargo, desde la perspectiva de fortalezas, también se pueden identificar y movilizar los conocimientos de construcción, carpintería u otras habilidades presentes en la propia comunidad para enfrentar este desafío de manera conjunta.

¿Cuál ha sido una experiencia de aprendizaje y servicio que le haya demostrado el verdadero potencial transformador de esta metodología, tanto para los estudiantes como para la comunidad?

En la USFQ contamos con diversos ejemplos de cómo una asignatura puede rediseñarse mediante esta metodología, generando beneficios equitativos para todos los actores involucrados. Un ejemplo de ello es la clase de Gerencia de Costos, cuya profesora implementa el Aprendizaje y Servicio (AyS) desde hace varios años. En lugar de desarrollar una clase tradicional centrada únicamente en la enseñanza de principios contables, los estudiantes diseñaron e implementaron talleres de educación financiera dirigidos al personal de limpieza de la institución.



La reflexión conecta teoría y servicio para un aprendizaje transformador.

A través de estos talleres, los participantes fortalecieron sus conocimientos para la gestión de sus emprendimientos personales, mientras que los estudiantes alcanzaron sus objetivos de aprendizaje al asumir el rol de facilitadores y al poner en práctica los conceptos de Gerencia de Costos en un contexto real. Esta experiencia les permitió, no solo aplicar sus conocimientos, sino también desarrollar habilidades de comunicación, liderazgo y adaptación al interactuar con distintos públicos.

Para vincular la experiencia de servicio con los contenidos académicos se incorporaron diversas estrategias de reflexión, como la elaboración de diarios y preguntas de discusión, que llevaron a los estudiantes a analizar su aprendizaje, relacionar la teoría con la práctica y comprender el impacto generado a través del servicio.

Si pudiera dejar un mensaje a los profesores que desean formar estudiantes académicamente competentes, pero también comprometidos con el mundo que los rodea, ¿cuál sería?

El Aprendizaje y Servicio (AyS) transforma a todos los actores involucrados y es una metodología aplicable a cualquier área del conocimiento y nivel educativo. Los docentes pueden optar por mantener los enfoques tradicionales de enseñanza o incorporar esta metodología experiencial, que favorece la construcción de aprendizajes significativos, profundos y transformadores.

Cómo citar este contenido: Merino, I. (2026, septiembre). Karla Díaz, directora del Instituto de Aprendizaje y Servicio de la USFQ. ***Revista Para el Aula, 59,*** 29-31.

Por Kaylee Valenzuela
(valenzuelakaylee1@gmail.com)

Los territorios que habitan mi aula

La primera vez que leí *La Divina Comedia* provocó en mí miedo. Había quedado perpleja ante esta gran obra y sentí cómo mis pecados estaban reflejados en cada círculo que conducía a la muerte. Años después, planifiqué la misma obra para mis estudiantes. Comprendí que el verdadero territorio no inicia en Florencia; sucede en el aula.

No quería iniciar el día con "¡vamos a leer el primer capítulo!", así que propuse una actividad distinta. En lugar de comenzar con el contexto histórico de la obra, les solicité que trajeran una imagen que respondiera una pregunta breve: ¿Qué significa el infierno para ti?

Mi intención era activar sus conocimientos previos y mostrarles que los clásicos siguen dialogando con nosotros, siglos después de haber sido escritos. Imaginé que encontraría imágenes de fuego, oscuridad, demonios o escenas inspiradas en la tradición religiosa. Sin embargo, ocurrió algo que transformó completamente la clase.

Uno de los estudiantes mostró un mapa. En él aparecían un punto en Ecuador y un punto en Colombia unidos por una línea que marcaba la distancia entre ambos lugares. Durante algunos segundos el salón permaneció en silencio. No comprendíamos



la relación entre aquel mapa y la pregunta planteada. Entonces, con la voz entrecortada, explicó que esa distancia representaba su infierno: la separación de personas importantes en su vida. No habló durante mucho tiempo. Las lágrimas dijeron lo que las palabras no pudieron expresar.

Aquel momento cambió el rumbo de la clase. Poco a poco, otros estudiantes comenzaron a compartir sus propias imágenes y, con ellas, historias sobre pérdidas, cambios de ciudad, migraciones, miedos y experiencias que hacían referencia al infierno. La conversación dejó de girar únicamente alrededor del objetivo de aprendizaje para convertirse en un espacio de escucha. Terminamos la jornada abrazándonos.

La conversación dejó de girar únicamente alrededor del objetivo de aprendizaje para convertirse en un espacio de escucha. Terminamos la jornada abrazándonos.

Sin haber empezado a leer, me preguntaba si realmente era necesario leer, cuando ya habíamos comprendido que el infierno adquiere distintos significados según la historia de cada persona. Esa experiencia me hizo cuestionar una idea que, con frecuencia,

acompaña nuestras prácticas educativas: pensar que el aprendizaje basado en la comunidad únicamente ocurre cuando los estudiantes salen de la escuela para relacionarse con su entorno. Sin embargo, aquella clase me recordó que la comunidad también entra todos los días al aula.

Cada estudiante llega acompañado de un territorio invisible. No me refiero únicamente al lugar donde vive, sino a su historia familiar, su cultura, sus recuerdos, sus relaciones y las experiencias que han moldeado su manera de comprender el mundo.

Reconocer esos territorios significa reconocer que el conocimiento no comienza cuando el docente habla, sino mucho antes, en la vida que cada estudiante ha construido.

Esta mirada dialoga con la pedagogía crítica, la cual sostiene que la educación debe partir de la realidad de las personas y del diálogo entre sus experiencias y el conocimiento. Los estudiantes no son recipientes vacíos que esperan ser llenados de información; llegan al aula con saberes, preguntas y vivencias que también enriquecen el aprendizaje colectivo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en la comunidad deja de entenderse únicamente como una metodología que conecta la escuela con organizaciones, barrios o proyectos sociales.

También implica reconocer que el aula constituye una comunidad en sí misma, donde cada integrante aporta una mirada distinta sobre la realidad. Aprender en comunidad significa construir conocimiento con otros, escuchar otras voces y comprender que las experiencias personales también son una fuente legítima de aprendizaje.

Aquella actividad también transformó mi manera de entender el rol docente. Descubrí que enseñar literatura no consiste solamente en explicar movimientos literarios, recursos estilísticos o contextos históricos.

Nuestra tarea es diseñar experiencias que permitan a los estudiantes establecer puentes entre el conocimiento académico y su propia vida.

La pregunta que dio origen a la actividad fue sencilla, pero abrió un espacio para la interpretación, el diálogo y la construcción colectiva de significado. Sin proponérmelo, la clase incorporó principios propios del Aprendizaje Basado en Proyectos: una pregunta auténtica, un producto personal, la reflexión compartida y la conexión entre el currículo y una realidad significativa para los estudiantes.

El aprendizaje dejó de ser la búsqueda de una respuesta correcta y se convirtió en la exploración de múltiples perspectivas.

Al mismo tiempo, comprendí que el docente también debe convertirse en investigador de su propio contexto. Escuchar con atención permitió descubrir historias que jamás habrían aparecido en un examen escrito. Esa información no tenía como propósito evaluar a los estudiantes, sino comprender mejor quiénes eran y desde qué lugar estaban aprendiendo.



El docente también debe investigar su contexto y escuchar historias más allá del aula.

La comunidad que construimos aquella mañana no nació de una actividad extraordinaria ni de grandes recursos tecnológicos. Nació de una pregunta, de la disposición para escuchar y del respeto por las historias de los demás.

En ese espacio, la literatura dejó de ser un contenido para convertirse en un punto de encuentro. Quizá esa sea una de las mayores enseñanzas del aprendizaje basado en la comunidad: comprender que las personas aprenden mejor cuando descubren que sus experiencias tienen un lugar dentro del proceso educativo.

Los libros siguen siendo fundamentales, pero cobran una nueva dimensión cuando dialogan con las historias de quienes los leen.

Hoy, cuando vuelvo a enseñar *La divina comedia* o El infierno, ya no pienso únicamente en el viaje de Dante. Pienso en los territorios que habitan mi aula. En los mapas invisibles que cada estudiante lleva consigo.

En las historias que esperan una pregunta para salir a la luz. Y recuerdo que, muchas veces, el aprendizaje más profundo no ocurre cuando encontramos respuestas, sino cuando descubrimos que, al escuchar al otro, también aprendemos a comprendernos a nosotros mismos.

Cómo citar este contenido: Valenzuela, K. (2026, septiembre). Los territorios que habitan mi aula. ***Revista Para el Aula, 59,*** 32-33.

artículo

Por Diana Coello
(dcoello@usfq.edu.ec)

Cuando la comunidad se convierte en aula



¿Te has preguntado qué sucedería si parte del aprendizaje ocurriera fuera del aula? ¿Y si los estudiantes pudieran aprender no solo de los libros y de sus profesores, sino también de las personas, organizaciones y lugares de su comunidad?

Estas preguntas son la base del Community-Based Learning o Aprendizaje Basado en la Comunidad, un enfoque educativo que reconoce la comunidad como un espacio para generar conocimiento. La comunidad no solo es un lugar para aplicar lo aprendido en clase, sino también una fuente de experiencias, saberes y oportunidades que enriquecen la formación de los estudiantes (Yamamura & Koth, 2018).

Este enfoque se basa en una idea sencilla pero importante: las comunidades tienen conocimientos, talentos, historias y recursos valiosos que pueden complementar la educación formal. Cuando los estudiantes interactúan con su entorno, escuchan diferentes perspectivas y entienden realidades diversas, el aprendizaje se vuelve más profundo y relevante (Strand et al., 2003).

Pero los beneficios van más allá de los contenidos académicos. Varios estudios demuestran que aprender en la comunidad favorece el desarrollo de habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo (Bringle et al., 2006). También fortalece el sentido de pertenencia y ayudan a comprender mejor las dinámicas sociales, culturales y ambientales del entorno.
Un ejemplo de este enfoque puede observarse en las iniciativas comunitarias impulsadas por la Universidad San Francisco de Quito a través de los programas Vecinos Cumbayá, Vecinos Tandayapa y Vecinos Tiputini. Aunque cada territorio es diferente, los tres buscan construir relaciones de colaboración que reconozcan las fortalezas existentes en cada comunidad.

La comunidad enriquece la formación con experiencias, saberes y oportunidades.

Como parte de este trabajo, se han realizado procesos participativos de mapeo comunitario para identificar talentos, conocimientos, recursos y oportunidades de colaboración. En lugar de comenzar preguntando cuáles son los problemas o necesidades de una comunidad, estos espacios invitan a reflexionar sobre otra pregunta: ¿Qué capacidades ya existen y cómo pueden potenciarse para construir un mejor futuro colectivo?

En Cumbayá, por ejemplo, líderes comunitarios participaron en encuentros en los que compartieron experiencias, identificaron fortalezas del territorio y construyeron una visión común sobre el futuro de la parroquia. En Tandayapa, las conversaciones han permitido reconocer el valor de los conocimientos locales relacionados con la conservación ambiental y la vida comunitaria.

En Tiputini, el diálogo con distintos actores del territorio ha contribuido a comprender mejor las dinámicas de la Amazonía, los procesos de gobernanza y las oportunidades de colaboración para promover el bienestar y empoderamiento de las comunidades locales, reconociendo a sus habitantes como protagonistas de su propio desarrollo.

Aunque estos procesos ocurren en contextos muy distintos, todos comparten un elemento común: el reconocimiento de que el saber no se encuentra únicamente dentro de las instituciones educativas.

Las comunidades también generan conocimientos a través de sus experiencias, tradiciones, prácticas y formas de organización. Escuchar y aprender de estos saberes permite ampliar la comprensión que tenemos del mundo y enriquecer los procesos educativos.

Desde una perspectiva democrática, las instituciones educativas y las comunidades deben reconocerse mutuamente como coproductoras de conocimiento, donde todas las voces aportan valor al proceso de aprendizaje (Saltmarsh et al., 2009).

Esta idea invita a repensar la relación entre educación y comunidad, pasando de modelos centrados únicamente en la transmisión de conocimientos a otros basados en el diálogo, la participación y la construcción conjunta (Saltmarsh et al., 2009).

Para los docentes, el Aprendizaje Basado en la Comunidad ofrece múltiples posibilidades. Una entrevista a líderes locales, un recorrido por el barrio, la elaboración de mapas comunitarios, la documentación de historias de vida o el análisis de desafíos y fortalezas del entorno pueden convertirse en experiencias significativas de aprendizaje. Estas actividades no requieren grandes recursos económicos, pero sí la disposición de reconocer que el conocimiento puede estar fuera del aula.



Cuando los estudiantes interactúan con su entorno, escuchan diferentes perspectivas y entienden realidades diversas, el aprendizaje se vuelve más profundo y relevante.

Con este enfoque se logra también conectar el currículo con situaciones reales y ayudar a los estudiantes a comprender cómo los contenidos que aprenden en clase se relacionan con su vida cotidiana. Aprender con la comunidad y no solo sobre ella implica reconocer que los desafíos, recursos y experiencias del entorno pueden ser oportunidades para construir conocimiento de manera contextualizada (Saltmarsh et al., 2009).

Las comunidades también se benefician cuando son reconocidas como espacios legítimos de aprendizaje. Este reconocimiento permite visibilizar fortalezas existentes, crear nuevas alianzas y promover una participación más activa de diversos actores. Como señalan Yamamura y Koth (2018), las relaciones entre instituciones educativas y comunidades tienen mayor potencial de impacto cuando se construyen desde la colaboración y el beneficio mutuo.

En un mundo cada vez más interconectado y complejo, formar estudiantes capaces de comprender su entorno resulta tan importante como enseñar contenidos académicos. El Aprendizaje Basado en la Comunidad nos recuerda que aprender no es únicamente adquirir información, sino también construir relaciones, hacer preguntas, escuchar diferentes voces y descubrir el valor de los conocimientos presentes en nuestra comunidad (Saltmarsh et al., 2009).

Algunas de las lecciones más importantes no siempre se encuentran en un libro de texto. Muchas veces están en las historias de nuestros vecinos, en los saberes compartidos por una comunidad o en las experiencias que nos permiten mirar nuestro entorno con nuevos ojos. Cuando la comunidad es un espacio de aprendizaje, la educación se vuelve más cercana, participativa y transformadora.

Referencias

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Clayton, P. H. (2006). The scholarship of civic engagement: Defining, documenting, and evaluating faculty work. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 9*(1), 7–44.

Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. H. (2009). *Democratic engagement white paper.* New England Resource Center for Higher Education.

Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education: Principles and practices.* Jossey-Bass.

Yamamura, E. K., & Koth, K. (2018). *Place-based community engagement in higher education: A strategy to transform universities and communities.* Stylus Publishing.

Cómo citar este contenido: Coello, D. (2026, septiembre). Cuando la comunidad se convierte en aula. *Revista Para el Aula, 59,* 34-35.

Por Adalberto Ávila
(avilaadalberto92@gmail.com)

Siete momentos para diseñar experiencias de Aprendizaje-Servicio



El Aprendizaje-Servicio (ApS)* no comienza cuando los estudiantes salen a servir. Comienza mucho antes, justo cuando decidimos mirar la realidad. Todos hemos conocido proyectos solidarios que emocionan durante algunos días y luego desaparecen.

También hemos visto excelentes planificaciones microcurriculares que nunca consiguen salir del aula. En ambos casos, la sensación es que hubo buenas intenciones, pero el aprendizaje no logró trascender.

El principal desafío del Aprendizaje-Servicio aparece cuando debemos responder una pregunta más compleja: ¿Cómo diseñar una experiencia en la que aprender y servir tengan el mismo valor?

Cuando la comunidad se convierte en currículo, aprender y servir dejan de ser caminos distintos y se transforman en una misma experiencia educativa.

Furco (1996) explica que la esencia del ApS se encuentra precisamente en el equilibrio entre estos dos componentes: el servicio debe responder a una necesidad auténtica y, al mismo tiempo, producir aprendizajes significativos. Tapia (2006), por su parte, señala que su valor diferencial no está solamente en la solidaridad,

sino en la intencionalidad pedagógica con la que se construye la experiencia.

Acompañar el diseño de distintos proyectos me permitió comprobar que las experiencias más transformadoras no eran necesariamente las más grandes, costosas o visibles.

Eran las mejor pensadas, aquellas en las que cada decisión respondía a una pregunta sencilla, pero determinante: ¿qué queremos que los estudiantes comprendan gracias a esta experiencia?

Desde esta perspectiva, la comunidad deja de ser únicamente el lugar donde se aplican contenidos previamente aprendidos, y se convierte en parte del propio currículo.

Cuando los estudiantes investigan la contaminación de un río, dialogan con sus habitantes, analizan datos, reconocen sus causas y construyen propuestas con organizaciones locales, no solo están aplicando conocimientos, están aprendiendo a partir de una realidad concreta.

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario sostiene que el ApS integra aprendizajes curriculares con acciones orientadas a responder a necesidades reales, promoviendo el protagonismo estudiantil y la participación comunitaria (CLAYSS, 2016). Sin embargo, esta integración no ocurre espontáneamente. Requiere planificación, reflexión y claridad del propósito formativo.

Con el tiempo descubrí que los proyectos más significativos compartían un recorrido semejante. Para ayudar a docentes y estudiantes a visualizarlo, comencé a nombrar sus momentos: Vamos, Chispazo, Conexión, Trazado, Check, Recorrido y Celebración.



¿Cómo diseñar una experiencia en la que aprender y servir tengan el mismo valor?

Estos no constituyen una receta rígida, sino una manera de organizar las decisiones que permiten convertir una buena intención en una experiencia auténtica de aprendizaje.

1. ***Vamos*** representa la disposición inicial para comenzar. Es la invitación a movilizar el grupo, recuperar sus intereses y reconocer que el aprendizaje puede relacionarse con los desafíos de su entorno. Antes de seleccionar una actividad es necesario generar motivación y construir propósito compartido.

Acompañar el diseño de distintos proyectos me permitió comprobar que las experiencias más transformadoras no eran necesariamente las más grandes, costosas o visibles.

2. Luego aparece el ***Chispazo,*** una pregunta capaz de despertar curiosidad, cuestionar certezas y provocar una nueva mirada sobre la realidad. Un ApS no debería comenzar con una campaña, una visita o una recolección, sino con preguntas: ¿qué está ocurriendo?, ¿a quiénes afecta?, ¿qué conocemos realmente sobre esta situación?, ¿qué necesitamos aprender para comprenderla?

Estas preguntas convierten a los estudiantes en investigadores de su comunidad. Les permiten observar, escuchar y reconocer que detrás de cada necesidad existen personas, historias, capacidades y causas que deben ser comprendidas antes de proponer soluciones.

3. La ***Conexión*** surge cuando la comunidad deja de ser considerada beneficiaria y se convierte en aliada del aprendizaje. Escuchar antes de intervenir permite contrastar las percepciones de la escuela con las necesidades reales del entorno. También ayuda a reconocer saberes, liderazgos y recursos comunitarios que

pueden enriquecer el proyecto. El servicio cobra mayor sentido cuando no se diseña para la comunidad, sino con ella.

4. El ***Trazado*** es el momento de transformar el entusiasmo en diseño pedagógico. Aquí se definen los aprendizajes, su relación con el currículo, las competencias que se desarrollarán, las responsabilidades de los participantes, las estrategias de evaluación y las acciones de servicio. Las buenas intenciones no sustituyen una planificación coherente.

5. Antes de iniciar la acción resulta necesario realizar un ***Check.*** Esta pausa permite revisar si existe un verdadero equilibrio entre aprendizaje y servicio. Los cuadrantes del Aprendizaje-Servicio, propuestos originalmente por Furco (1996) y ampliamente desarrollados por Tapia (2006) en el contexto latinoamericano, ayudan a diferenciar el ApS de las actividades solidarias con escaso aprendizaje de los proyectos académicos con poca incidencia comunitaria.

En este momento conviene preguntarse: ¿los estudiantes participarán en las decisiones?, ¿la necesidad ha sido comprendida?, ¿el servicio se relaciona realmente con los aprendizajes?, ¿habrá espacios de reflexión y evaluación?

6. Entonces comienza el ***Recorrido,*** cuando lo planificado se encuentra con la realidad. Durante la experiencia aparecen aprendizajes imposibles de anticipar completamente (liderazgo, empatía, pensamiento crítico, colaboración y capacidad para tomar decisiones). Los estudiantes descubren que los problemas sociales rara vez tienen una sola causa, y que servir no significa hacer algo por otros, sino construir algo con otros.



Desde esta perspectiva, la comunidad deja de ser únicamente el lugar donde se aplican contenidos previamente aprendidos, y se convierte en parte del propio currículo.

No obstante, la experiencia por sí sola no garantiza el aprendizaje. La acción necesita detenerse para convertirse en comprensión. Por eso, durante el recorrido es indispensable abrir espacios para preguntarse qué ocurrió, qué aprendimos, qué dificultades encontramos, qué emociones surgieron y qué debemos modificar. La reflexión no es una actividad final; es el proceso mediante el cual la experiencia adquiere significado.

7. Finalmente llega la ***Celebración.*** Celebrar no consiste únicamente en exhibir productos. Significa valorar el camino recorrido, agradecer a quienes participaron, comunicar los aprendizajes y reconocer las transformaciones producidas en los estudiantes y en la comunidad. También implica formular una última pregunta: *¿y ahora qué?* Cuando un proyecto termina sin dejar nuevas inquietudes, probablemente solo se realizó una actividad. Cuando genera compromisos, preguntas y nuevas posibilidades de acción, ha sembrado algo más profundo.

El mayor impacto del ApS no se encuentra en la cantidad de beneficiarios ni en el número de actividades ejecutadas. Ocurre cuando los estudiantes descubren que el conocimiento tiene sentido porque les permite comprender mejor la realidad y actuar responsablemente sobre ella.

En ese momento, el currículo deja de ser una lista de contenidos y la comunidad deja de ser solamente el escenario del servicio. Cuando la comunidad se convierte en currículo, aprender y servir dejan de ser caminos distintos y se transforman en una misma experiencia educativa.

*Nota aclaratoria de la Redacción: La contracción o sigla ApS (correspondiente a **A**prendizaje-**S**ervicio) es correcta y la forma estándar. Su uso es ampliamente extendido internacionalmente.

Referencias

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios.* [PDF]. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_Manual_docentes_estudiantes_solidarios_LATAM-2016.pdf

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Ciudad Nueva.

Cómo citar este contenido: Ávila, A. (2026, septiembre). Siete momentos para diseñar experiencias de Aprendizaje-Servicio. ***Revista Para el Aula, 59,*** 36-38.

Por Kenya Velasco
(kvelasco@usfq.edu.ec)
Sebastián Navas
(snavasb@usfq.edu.ec)

El aula que se convirtió en el laboratorio culinario del Ecuador



La iniciativa nació en la clase de *Global Food Challenges*, un espacio interdisciplinario en el que estudiantes de Gastronomía e Ingeniería Industrial exploraron la complejidad de los sistemas agroalimentarios. Queríamos que la teoría se conectara con la riqueza cultural y agrícola del Ecuador, y que el aprendizaje partiera de quienes conocen y trabajan el territorio.

Para lograrlo, nos vinculamos con la Asociación Inti, un pequeño grupo de productores kichwa de la Amazonía, quienes trabaja con el modelo de chacras. Desde el inicio, reconocimos a sus integrantes como expertos culinarios, culturales y agrícolas. Su experiencia en el campo orientó el proceso y permitió que los estudiantes se acercaran a conocimientos que difícilmente pueden encontrar en un libro.

Durante el semestre desarrollamos un proceso de creación gastronómica y comercialización justa a partir de productos tradicionales amazónicos. Los estudiantes visitaron la chacra y participaron en sesiones colaborativas con los productores. Allí combinaron los saberes de la comunidad con metodologías modernas de diseño de productos, *design thinking, human center design* e innovación gastronómica.

Como docentes, aprendimos a soltar parte del control del aula y a confiar en los procesos creativos.

Como resultado, se elaboró una línea de productos procesados con valor agregado. Entre ellos surgieron un helado con base de yuca y varias mermeladas preparadas con combinaciones de frutas nativas. El trabajo también incluyó propuestas de identidad de marca, posibilidades de pro-



Queríamos que la teoría se conectara con la riqueza cultural y agrícola del Ecuador, y que el aprendizaje partiera de quienes conocen y trabajan el territorio.

ducción a mayor escala y narrativas que comunicaban el origen de los ingredientes y la historia de sus productores. Cada decisión fue construida mediante el diálogo y debía respetar la identidad de la comunidad.

Uno de los momentos más significativos ocurrió durante la jornada de degustación en el campus durante el evento MUTANTE, del laboratorio de proyectos transdisciplinarios de la USFQ, D.Lab.

El stand se llenó de estudiantes y profesores interesados en probar el helado de yuca acompañado de las mermeladas.

Muchos se sorprendían al conocer el ingrediente principal, elogiaban su sabor y preguntaban por la chacra y las personas detrás de los productos.
Ver a nuestros estudiantes presentar el trabajo con felicidad y orgullo confirmó el alcance de la experiencia.

Habían desarrollado una propuesta gastronómica y, al mismo tiempo, habían aprendido a comunicar una historia vinculada con el territorio, la cultura y el conocimiento comunitario.

El proyecto les permitió comprender que los sistemas alimentarios están formados por relaciones humanas que sostienen vidas. Aprendieron a valorar la empatía, el trabajo interdisciplinario y los conocimientos construidos fuera de los espacios académicos. También descubrieron cómo las capacidades de sus carreras pueden ponerse al servicio del desarrollo social.

Su experiencia en el campo orientó el proceso y permitió que los estudiantes se acercaran a conocimientos que difícilmente pueden encontrar en un libro.

Como docentes, aprendimos a soltar parte del control del aula y a confiar en los procesos creativos. Nuestro papel se acercó al de un puente que facilita diálogos horizontales y abre espacios para las voces de la comunidad y de los estudiantes a través de estrategias de reflexión durante todo el semestre.

Para comenzar una experiencia similar recomendamos diseñar el proyecto con la comunidad desde el primer momento.

Es necesario escuchar antes de trazar el camino. La confianza mutua y el reconocimiento de los saberes del territorio son la base del proceso.

Cómo citar este contenido: Velasco, K. y Navas, S. (2026, septiembre), El aula que se convirtió en el laboratorio culinario del Ecuador. ***Revista Para el Aula, 59***, 39-40.

Por Valentina Arias
(ariasv@rumipamba.edu.ec)
Alejandro Calderón
(calderona@rumipamba.edu.ec)
Ángeles López
(lopeza@rumipamba.edu.ec)

Más allá del aula: bildung, comunidad y compromiso social

Es innegable que el sistema educativo actual atraviesa procesos de cambio en pro de la formación integral del estudiante. Procesos que deben sortear una serie de problemáticas sociales que determinan la ruta educativa a seguir y que muchas veces desvirtúan el propósito inicial que se planteó.

Es debido a esto que muchas corrientes, al ser aplicadas dentro de un contexto determinado, terminan en un intento, más que en una realidad.

En consecuencia, en este último siglo se ha dado un énfasis en vincular al estudiante con su entorno y generar así un aprendizaje significativo e integral.
Partiendo desde una perspectiva existencial en la que el ser es formado por la relación existente entre individuo y entorno, resulta prometedor no solo que una pedagogía se enfoque en la vinculación del estudiante con su comunidad, sino que la integración con ella logre reafirmar la comprensión de elementos y estructuras que moldean la forma de ser del estudiante y lo lleven a un análisis reflexivo del mundo que lo rodea y lo hace.



En este contexto, el bildung es una conceptualización alemana filosófica que nace desde una perspectiva ética, cultural y social, con un fin educativo.

Según la European Bildung Network, se lo define como "la combinación de educación y conocimientos necesarios para prosperar en la sociedad, considerando la madurez moral y emocional del individuo para ser capaz de formarse en la comunidad, conservando su autonomía personal" (Andersen, 2021, p.1).

Surge la necesidad de realizar una introspección educativa que permita replantear las prácticas pedagógicas desde una visión más humana, crítica y participativa.

De esta forma, se favorece e impulsa una educación basada en la compresión de la formación contemporánea, asimilando que el proceso educativo debe solidificarse en un aprendizaje social en el que el estudiante comprenda su realidad y logre asociarla con el entorno en el que se desenvuelve. Por ende, se construye su identidad: a partir de la interacción entre pares.

Para la Universidad UTE (2025), "la formación, entendida como bildung, se relaciona con un proceso interior de autoformación mediante el cual la persona desarrolla juicio, autonomía y una

comprensión más profunda de sí misma y del mundo que la rodea" (p. 4).

Esta afirmación nos invita a analizar cómo la cultura no solo construye un yo a partir del conocimiento, sino que lo transforma en un ser que logra interpretar y cuestionarse sobre su contexto social, incorporando sus saberes en la toma de decisiones con una postura crítica y reflexiva.

La habilidad de vivenciar la formación en relación con la socialización prepara al estudiante, no solo en el desarrollo individual, sino también en las exigencias sociales a las que se puede enfrentar. Por ejemplo, en los Proyectos de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), promovidos por instituciones con IB (Bachillerato Internacional), se facilita al estudiante una experiencia basada en el servicio a la comunidad, con la que se desarrollan habilidades de empatía, solidaridad y liderazgo.

Es decir, que la actividad no es simplemente un voluntariado, sino una estrategia pedagógica que se convertirá en una herramienta de participación ciudadana: "Un intercambio voluntario que no es remunerado, pero que conlleva un aprendizaje para el alumnado, en el que se respetan los derechos, la dignidad y la autonomía de todas las personas involucradas" (International Baccalaureate (IB), 2025, p. 1).

De esta forma, el aprendizaje trasciende el aula y se convierte en una experiencia humana enriquecedora para su propio entorno, tal como el término bildung establece: una fusión entre las habilidades sociales y el conocimiento, con lo cual se contribuye a la transformación positiva de la sociedad.



Bildung es una conceptualización alemana filosófica que nace desde una perspectiva ética, cultural y social, con un fin educativo.

Con ello se logra evidenciar que la educación presenta un vínculo directo con la comunidad, debido a que ambas se complementan entre sí para lograr una educación integral, que permite la convivencia de los actores educativos en una estructura social. Con esto el estudiante logra comprender, reflexionar y adaptarse a las necesidades comunitarias y trabajar con las mismas. La formación y la socialización componen dos dimensiones complementarias del proceso educativo.

Al afirmar que "mientras la formación (bildung) promueve el desarrollo de la autonomía, el juicio crítico y la apropiación reflexiva de la cultura, la socialización incorpora valores, normas y formas de convivencia que hacen posible la participación en la vida colectiva" (UTE, 2025, p. 4). Lo que reafirma la postura de educar dentro del contexto comunitario para formar una perspectiva capaz de reflexionar y afrontar los factores sociales que acaecen en su cotidianidad.

Entonces, ¿los desafíos que enfrenta el sistema educativo en la actualidad nos permiten replantear las prácticas pedagógicas? Resulta lógico mantener una visión más integral a lo largo del todo el proceso educativo, de tal forma que concierne seguir impulsando perspectivas y modelos que motiven al estudiante a ser partícipe de una formación más intrínseca. Es así como surge la necesidad de realizar una introspección educativa que permita replantear las prácticas pedagógicas desde una visión más humana, crítica y participativa. En consecuencia, el individuo podrá realizar una interacción con su comunidad, donde se forme plenamente, y con ello buscar un compromiso para el bien común.

En conclusión, el bildung implica una transformación en el campo de acción educativo y en el desarrollo personal con la construcción del yo. Parafraseando a Immanuel Kant, el ser humano solo llega a ser realmente humano a través de la educación.

Desde esta perspectiva, el sentido de educar radica en formar e impulsar personas capaces de asumir el conocimiento, mediante la reflexión y la experiencia, a tal punto de asumir con responsabilidad su espacio dentro de la sociedad.

Referencias

Andersen, L. R. (2021). *¿Qué es Bildung? ¿Cómo relacionarlo con la Educación de Adultos (ALE)? Una breve introducción.* European Association for the Education of Adults (EAEA). https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/02/What-is-Bildung-final-with-disclaimer.pdf

Universidad Tecnológica Equinoccial. (2025). *Fundamentos filosóficos y principales teorías sociológicas de la educación* (UDI155TPN). Maestrías en Línea UTE.

International Baccalaureate Organization. (2025). *Creatividad, Actividad y Servicio (CAS).* International Baccalaureate

Cómo citar este contenido: Arias, V., Calderón, A., y López, A. (2026, septiembre). Más allá del aula: bildung, comunidad y compromiso social. *Revista Para el Aula, 59,* 41-42.

Por Sullay Baque
(sullay.baque@educacion.gob.ec)

Voces que cobraron vida en el escenario

Uno de los momentos más significativos de mi trayectoria docente ocurrió durante el año lectivo 2025-2026, cuando organicé un recital poético con los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Esta experiencia surgió al identificar que varios estudiantes sentían inseguridad al momento de expresarse en público, leer en voz alta o compartir sus ideas frente a sus compañeros.

Como docente, consideré necesario implementar una estrategia que fortaleciera sus habilidades comunicativas de una manera dinámica, participativa y significativa.

A través de las *tutorías comunicativas* iniciamos un proceso de acercamiento a la poesía. Durante varias semanas dedicamos espacios para la lectura, el análisis y la interpretación de diferentes poemas.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de seleccionar textos acordes con sus intereses y practicar aspectos fundamentales como la pronunciación clara, la entonación, la fluidez lectora y la expresión corporal. Cada encuentro se convirtió en un espacio de diálogo en el que los estudiantes compartían opiniones, emociones y reflexiones sobre los mensajes transmitidos por los poemas.

Recuerdo que al inicio algunos estudiantes mostraban timidez e incluso evitaban participar por miedo a equivocarse. Sin embargo, gracias al ambiente de respeto, confianza y apoyo mutuo que se generó durante las tutorías, poco a poco fueron ganando seguridad. Resultó gratificante observar cómo aquellos estudiantes que inicialmente se mostraban reservados comenzaron a levantar la mano para leer, expresar sus ideas y participar activamente en los ensayos.

Como culminación del proceso, organizamos un recital poético abierto a la comunidad educativa. Los estudiantes asumieron con entusiasmo la responsabilidad de preparar sus presentaciones, colaborar en la decoración del espacio y practicar cada detalle de sus intervenciones. El día del evento demostraron seguridad, creatividad y gran compromiso. La emoción reflejada en sus rostros y los aplausos recibidos por parte de docentes, compañeros y familias evidenciaron el impacto positivo de la experiencia.



La emoción reflejada en sus rostros y los aplausos recibidos por parte de docentes, compañeros y familias evidenciaron el impacto positivo de la experiencia.

Los resultados fueron altamente satisfactorios. Además de fortalecer la lectura oral y la capacidad de expresión, los estudiantes desarrollaron habilidades sociales, mejoraron su autoestima y aprendieron a valorar la importancia de escuchar y respetar las opiniones de los demás.

La poesía se convirtió en una herramienta que les permitió comunicar sentimientos, pensamientos y experiencias de una manera creativa y significativa.

Esta experiencia reafirmó mi convencimiento de que las *tutorías comunicativas* constituyen una metodología valiosa para promover aprendizajes significativos y fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes. Cuando se generan espacios de diálogo, escucha y participación activa, los niños descubren que sus voces tienen valor y que son capaces de expresarse con confianza dentro y fuera del aula.

Cómo citar este contenido: Baque, S. (2026, septiembre). Voces que cobraron vida en el escenario. ***Revista Para el Aula, 59***, 43.

Por Nicolás Navarrete
(nnavarrete.edu@outlook.com)

Cinco recomendaciones prácticas para implementar aprendizaje y servicio en tu aula



Muchos docentes ya realizan actividades de servicio con sus estudiantes: campañas de recolección, visitas a un asilo o jornadas de limpieza. La diferencia entre estas actividades y el Aprendizaje y Servicio (AyS) radica en las decisiones pedagógicas que las sustentan. El servicio se convierte en aprendizaje cuando se planifica con una intención curricular y se acompaña de un proceso de reflexión. Las siguientes cinco decisiones permiten aplicar esta metodología en cualquier aula de educación básica, media o bachillerato.

1. Investiga la oportunidad de servicio con tus estudiantes, no antes que ellos

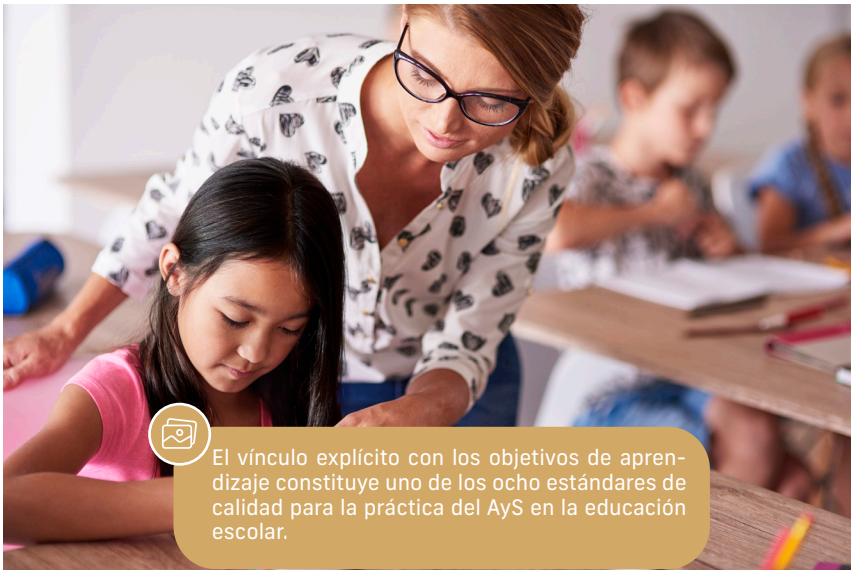
Antes de definir qué se hará, dedica dos o tres clases a que el curso identifique una oportunidad real de servicio en su entorno y la valide con la comunidad.



El servicio se convierte en aprendizaje cuando se planifica con una intención curricular y se acompaña de un proceso de reflexión.

Los estudiantes pueden entrevistar a vecinos, revisar noticias locales o elaborar un mapa de fortalezas y recursos del barrio donde se encuentra la institución para determinar junto con la comunidad el enfoque del servicio.

Berger Kaye (2010) sitúa la investigación como la primera de cinco etapas: investigación, preparación, acción, reflexión y demostración. Esta fase es necesa-



El vínculo explícito con los objetivos de aprendizaje constituye uno de los ocho estándares de calidad para la práctica del AyS en la educación escolar.

ria porque un proyecto diseñado sin un diagnóstico previo puede terminar abordando un problema que la comunidad no considera prioritario.

2. Vincula el proyecto con el currículo antes de salir del aula

Escribe, en una sola frase, qué destreza del currículo nacional se aprenderá mediante el servicio. Si no puedes formularla, el proyecto todavía no corresponde a una experiencia de AyS.

El vínculo explícito con los objetivos de aprendizaje constituye uno de los ocho estándares de calidad para la práctica del AyS en la educación escolar (National Youth Leadership Council, 2008). Por ejemplo, un proyecto de huertos comunitarios puede integrar contenidos de ciencias naturales, medición matemática y escritura expositiva. Esta articulación debe establecerse durante la planificación y no descubrirse al final del proyecto.

3. Entrega el protagonismo a los estudiantes y la comunidad

Asigna decisiones reales y no solo tareas de ejecución. El concepto de reciprocidad indica que todos los actores (estudiantes, socios comunitarios y profesores) deben tener un rol protagónico compartido. Los estudiantes pueden decidir quiénes contactarán la organización, cómo se distribuirán los roles o qué medidas se tomarán si surge algún inconveniente. La comunidad puede decidir las prioridades en los temas que se planea abordar, cómo se realizará el servicio (directo, indirecto o híbrido) y de qué manera evaluar el proyecto.

Tapia (2010) señala que el protagonismo estudiantil en todas las fases del proyecto es uno de los rasgos que distinguen el AyS de una actividad organizada exclusivamente por adultos. Con estudiantes de menor edad, es necesario proporcionar andamiaje: pueden elegir entre opciones delimitadas y asumir responsabilidades sencillas, concretas y verificables.

4. Reflexiona antes, durante y después

La reflexión no debe limitarse al cierre del proyecto. Bringle y Hatcher (1999) la definen como la consideración intencionada de una experiencia a la luz de objetivos específicos de aprendizaje. Además, advierten que el servicio comunitario no produce aprendizaje por sí mismo.

Es conveniente programar al menos tres momentos de reflexión: una conversación previa sobre las expectativas y los prejuicios de los estudiantes, una bitácora breve después de cada actividad y una sesión final de análisis. Diez minutos de reflexión bien planificados pueden resultar más significativos que una hora de conversación improvisada.

5. Cierra el proyecto mostrando el trabajo realizado

Concluye el proyecto con una demostración pública, como una feria, un mural o una presentación ante otro curso o la organización aliada. Esta es la última etapa del itinerario propuesto por Berger Kaye (2010) y cumple una función pedagógica específica: exige que los estudiantes organicen lo aprendido para comunicarlo a otras personas.

Servir no basta. El aprendizaje surge cuando la experiencia se detiene, se analiza y se expresa mediante palabras.

Referencias

Berger Kaye, C. (2010). *The complete guide to service learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action* (2.ª ed.). Free Spirit Publishing.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons, 77*(4), 179-185. National Youth Leadership Council. (2008). K–12 service-learning standards for quality practice. NYLC.

Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Ciudad Nueva.

Cómo citar este contenido: Navarrete, N. (2026, septiembre). Cinco recomendaciones prácticas para implementar aprendizaje y servicio en tu aula. ***Revista Para el Aula, 59,*** 44-45.

Por Jorge Quezada
(jorgetalento27@gmail.com)

Nunca caminarás solo: el liderazgo juvenil desde la conciencia social



Ser líder no es una cualidad que todos puedan ejercer. Cada persona es distinta, cada una se distingue por sus habilidades; esto influye en su estilo particular de ser en el mundo. Y como el mundo y el ser humano cambian, las competencias de liderazgo también.

Por eso, el nuevo líder debe enfocarse en dar respuesta a las distintas necesidades sociales, económicas, culturales e incluso ideológicas de la actualidad.

Desde esta perspectiva, desarrollé un proyecto de dos fases para aplicar en la Unidad Educativa Particular Eugenio Espejo de la ciudad de Loja, donde soy docente. Lo he denominado *Nunca caminarás solo*, pues vi una necesidad imperante de que los jóvenes se formaran y se educaran en liderazgo social, a fin de resolver problemáticas que surgen específicamente en el ámbito educativo.



El nuevo líder debe enfocarse en dar respuesta a las distintas necesidades sociales, económicas, culturales e incluso ideológicas de la actualidad.

La primera fase del proyecto se enfoca en preparar a los estudiante como líderes sociales.

Este objetivo solo se logró formándolos en las siguientes materias esenciales para un líder: Habilidades Blandas, Relaciones Humanas y Comunicación Efectiva. Se había hecho un análisis de lo que necesita un joven para ser líder y, con base en las respuestas de ese diagnóstico, se concluyó que la formación debe ir direccionada con el enfoque de estas tres materias.

Cada módulo de formación duró alrededor de un mes y medio, y

se capacitó mediante videos, talleres, seminarios y un rico y profundo marco teórico, poniendo al ser humano en el centro, porque estas competencias dependen de la actitud del individuo, de sus emociones y de sus ideas (Zambrano, 2024).

En el módulo de habilidades blandas, los estudiantes aprendieron a fortalecer aquellos atributos o características que les permiten interactuar con otras personas de manera efectiva en la vida diaria (Leiva, 2015).

Desde esta perspectiva podemos definir que el nuevo líder social es quien conecta directamente con las ideas y las emociones de las personas, porque no se trata únicamente de mandar o tener poder: es también influir en los demás de manera consciente y positiva.

Las relaciones humanas van más allá de una buena relación con el otro. En este módulo, el estudiante aprendió a entender al otro, a sentir empatía y simpatía en el acto moral y evitar todo apatía que lleve a desvalorizar al otro.

Con la formación de este módulo, los nuevos líderes se prepararon para insertarse en el trabajo práctico, pues aquí encontraron una realidad distinta a la suya, lo cual les exige un verdadero sentido humano del contexto social.

En el módulo de la comunicación eficaz se capacitó para comunicarse de forma clara y efectiva. El objetivo es que no solo se escuchen sus palabras, sino que su lenguaje corporal sea sólido y toda su corporeidad hable y cree el ambiente adecuado y de confianza para crecer y desarrollarse como ser humano (IBERONEX, 2025).



Formamos líderes capaces de comprender y transformar las desigualdades sociales.

La segunda fase del proyecto se ejecutó directamente en territorio, siendo las escuelas municipales las beneficiadas de la gestión de los nuevos líderes sociales.

Este trabajo de liderazgo arrojó los siguientes resultados con un alto impacto social y educativo:

En primer lugar, el proyecto inició como un plan piloto en septiembre de 2024 hasta julio de 2025, y luego de sus resultados positivos se institucionalizó y se comenzó a ejecutar nuevamente desde septiembre de 2025 hasta la actualidad.

Ello demuestra que es un proyecto que se sostiene en el tiempo, gracias a los módulos de formación como líderes sociales y a su gran impacto social y educativo.

Otro resultado evidente fue justamente la creación de material didáctico, en concordancia con las necesidades pedagógicas y lúdicas de las escuelas municipales de la ciudad de Loja.

Estos materiales fueron creados y construidos gracias a un diagnóstico llevado a cabo con las maestras, a fin de que los estudiantes de las escuelas mejoraran su proceso de aprendizaje, lo hicieran de manera lúdica, creativa e innovadora y percibieran que la educación sí puede ser distinta y transformadora.

Hoy en día seguimos formando líderes que saben leer las necesidades de la sociedad actual, que analizan sus problemáticas y que, con una formación adecuada tanto humana, epistemológica y ética, pueden resolver las situaciones de desigualdad que muchas veces se presentan en nuestra sociedad.

El proyecto de liderazgo social entrega, no solo soluciones medibles, sino líderes sociales que juegan un papel crucial en el mundo; pone a disposición jóvenes equilibrados y preparados para enfrentar la realidad actual con estrategia, con pensamiento, con corazón y con pasión.

Nunca caminarás solo es un proyecto que sigue formando los nuevos líderes del hoy, porque solo el hoy construye el verdadero mañana, el anhelado futuro, y consolida el camino hacia la excelencia social.

Referencias

IBERONEX. (11 de septiembre de 2025). *Comunicación efectiva y liderazgo: Cómo potenciar tus habilidades para liderar.* https://www.iberonex.com/tendencias/comunicacion-efectiva-y-liderazgo-la-clave-del-exito-cp/

Leiva, J. M. (1 de enero de 2015). *www.selectum.cl.* https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-habilidades-blandas.pdf

Zambrano, M. (2024). *Neurolíder, el encantador de mentes.* Quito: Letrame Editorial.

Cómo citar este contenido: Quezada, J. (2026, septiembre). Nunca caminarás solo: el liderazgo juvenil desde la conciencia social. *Revista Para el Aula, 59,* 46-47.

Por Mario Ayabaca
(mayabaca@usfq.edu.ec)

Libertad a prueba



Muchos de nosotros pensamos que una vez que cumplimos 18 años alcanzamos la libertad. Dependiendo de las condiciones y diversas circunstancias de la familia, esa noción de libertad tendrá distintas formas de vivirse. Sin embargo, con el tiempo aprendemos que el grado de libertad está íntimamente relacionado con el grado de responsabilidad que ejercemos.

La clase de Autoconocimiento de la USFQ es un espacio donde los estudiantes están expuestos a perspectivas de filosofías de Asia, como el hinduismo, el budismo, el daoísmo y el confucianismo, a fin de tratar de saber quiénes son, ser cada vez más libres y ser buenas personas.

Si bien este espacio invita a la introspección, la reflexión netamente racional ya no es suficiente. En cambio, si lo convertimos en un medio experiencial, permitiendo vivir y observar el mundo interno y el que nos rodea, es entonces cuando alcanzamos una dimensión más íntegra, lo cual a su vez nos lleva a generar otros tipos de preguntas.



Estas fueron las experiencias que generaron un interés genuino en los estudiantes, las cuales también se conectaron con algunas de sus vidas. Pienso que eso les permitió ser honestos y aceptarse cada vez más.

El proyecto Ser y crecer de las clases de Autoconocimiento –de los semestres de agosto a diciembre y de enero a mayo– congregó a estudiantes de 17 a 19 años y de diversas carreras para aprender y servir en un espacio donde la libertad está limitada de una manera muy concreta. En efecto, el Centro de Detención de Infractores de Tránsito (CDIT) fue el socio que nos abrió las puertas para poder aplicar la metodología de Aprendizaje y Servicio, gracias a la gestión de una exalumna de la USFQ y colega, Ashley Rosero, quien trabaja como psicóloga de esa institución.

Durante el semestre de agosto a diciembre, individuos de 18 a 65 años de diversos niveles socioeconómicos se encontraban en

calidad de personas privadas de la libertad (PPL), en la mayoría de los casos por manejar bajo efectos del alcohol.

Sin celular, sin la posibilidad de realizar actividades como estudiar, trabajar y compartir con sus seres queridos, cumplían condenas de tres a treinta días. Los estudiantes tuvieron contacto con esa realidad: una realidad distinta a ellos.

Lo fundamental para el desarrollo de las actividades fue llevarlos a todos a un espacio donde no se sintieran juzgados ni incriminados, evitando la superioridad moral. Estar en una postura horizontal hizo que todos los actores aprendamos, que estemos receptivos y que valoremos lo que el otro tiene y puede entregar en ese momento.

Los estudiantes de la clase tuvieron la oportunidad de compartir con los beneficiados sobre diversos conceptos durante cuatro jornadas.

El tema más significativo fue el del karma (causa y efecto) y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones. La experiencia de los PPL sirvió para que los estudiantes consideren el efecto a largo plazo de acciones que a veces son inconscientes, así como sobre los motivos que los llevaron a tomar esas decisiones.

Para la segunda aplicación de la metodología nos encontramos con la imposibilidad de visitar el CDIT. En este caso, las actividades con los estudiantes se centraron en realizar cuatro propuestas de intervención. Esto nos llevó a pensar que el aprendizaje quizás no sería profundo;



El proyecto Ser y crecer de las clases de Autoconocimiento congregó a estudiantes de 17 a 19 años para aprender y servir en un espacio donde la libertad está limitada.

no obstante, sucedió algo que nos marcó a todos. Durante el desarrollo del curso, uno de los estudiantes estuvo involucrado en un accidente de tránsito. "Por suerte", nuestro estudiante no fue responsable ni tuvo que cumplir con una sanción o condena. Sin embargo, tuvo que estar retenido un día. "Este es el inicio de tu nueva vida" fue la frase que nuestro estudiante leyó al entrar a la celda y que nos compartió al día siguiente que tuvimos clases.

Durante esos días, la clase giró en torno al tema de apego e impermanencia desde la perspectiva del budismo. Lo interesante de este suceso fue que aprendimos a través de lo que vivió uno de los estudiantes y pudimos reflexionar como grupo.

Una cosa es hablar de temas profundos o filosóficos de manera intelectual o teórica, otra desde una distancia segura y cómoda, y otra cuando el hecho vivido se junta con lo aprendido y genera una tensión e incomodidad, que exigen coherencia y honestidad.

El diálogo socrático conectó a los estudiantes con nuevas realidades y saberes.

Estas fueron las experiencias que generaron un interés genuino en los estudiantes, las cuales también se conectaron con algunas de sus vidas. Pienso que eso les permitió ser honestos y aceptarse cada vez más. Para mí, el aprendizaje fue que los estudiantes pueden y quieren aprender significativamente, siempre y cuando tengan el reto adecuado y la guía estable y constante para reflexionar y cuestionar.

El diálogo socrático salió del aula y se conectó con otros espacios, otras personas, otras realidades, lo que llevó a los estudiantes a abrirse más al conocimiento interno y del mundo que los rodea.

Espero que esta historia les incentive a incluir y aplicar esta metodología en su clase. Especialmente en momentos en los que el desarrollo de la consciencia y la libertad está amenazado por el conformismo, la apatía y la falta de introspección.

Cómo citar este contenido: Ayabaca, M. (2026, septiembre). Libertad a prueba. *Revista Para el Aula, 59*, 48-49.

Por Grace Tacuri
(elizabethrondal2303@gmail.com)

Huellas que transforman el aprendizaje en la construcción del contexto social



La participación en el aprendizaje basado en la comunidad permitió desarrollar habilidades sociales e históricas en los estudiantes mediante un proyecto de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), realizado en un contexto social vinculado al apoyo de un refugio de animales.

Desde la perspectiva de la asignatura de Estudios Sociales, esta experiencia conectó los contenidos del curso con situaciones reales de la sociedad, con el objetivo de promover la reflexión sobre problemas sociales, el compromiso ético, el pensamiento crítico y la participación histórica y social.

De esta manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender de forma activa, creativa y comprometida con su entorno. La investigación demuestra que la participación en proyectos comunitarios fortalece el conocimiento del contexto social, fomenta la solidaridad y evidencia que el aprendizaje desarrollado en el aula puede aplicarse de manera significativa en la vida real.

Para lograr los objetivos delineados en el proyecto, los estudiantes tuvieron que planificar actividades, asignar recursos, establecer metas y planificar el tiempo.

Sabemos que la educación contemporánea se basa en la enseñanza activa, es decir, los estudiantes están conectados con la realidad social de la educación. El aprendizaje basado en la co-

munidad es un modelo pedagógico que integra el aprendizaje de instituciones académicas y el servicio social (Eyler y Giles, 1999), con el fin de desarrollar el conocimiento a través de las experiencias de la vida real.

El aprendizaje-servicio también promueve el compromiso cívico, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento en situaciones de la vida real, lo cual es reconocido en varios estudios.

En particular, Creatividad, Actividad y Servicio es un componente central del desarrollo personal e interpersonal de los estudiantes, a través de experiencias de aprendizaje que fomentan la colaboración, la iniciativa y la reflexión sobre las necesidades de la comunidad.

En este contexto, los estudiantes participaron en actividades de servicio comunitario en un refugio de animales e integraron los objetivos de CAS en el contenido de la asignatura de Estudios Sociales. Esta experiencia les permitió explorar temas de convivencia social, tenencia responsable de mascotas, protección animal e involucramiento cívico en la solución de necesidades comunes.

Además, la interacción con el refugio de animales ofreció a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades de apoyo comunitario, como días de cuidado de animales, campañas de concientización sobre adopción responsable y actividades para organizar y mantener espacios.

El contacto directo con el refugio nos ayudó a ver cómo la actividad social y la práctica es de hecho parte del bienestar común, y desarrolló una perspectiva crítica sobre la corresponsabilidad social y la conducta de la ciudadanía activa. La experiencia estuvo en línea con las ideas del aprendizaje-servicio, que está orientado a vincular el conocimiento académico con las necesidades reales de la comunidad.



Desde la asignatura de Estudios Sociales, esta experiencia conectó los contenidos del curso con situaciones reales de la sociedad.

Desarrollo de habilidades de autogestión y comunicación

Uno de los principales resultados observados fue el desarrollo de habilidades de autogestión. Para lograr los objetivos delineados en el proyecto, los estudiantes tuvieron que planificar actividades, asignar recursos, establecer metas y planificar el tiempo. Se fomentó la autorresponsabilidad, la autonomía y la capacidad de adaptarse a situaciones inesperadas.

La participación de los estudiantes en el mundo real fue una buena manera de aprender sobre problemas sociales, conciencia cívica y aplicar el conocimiento académico en la práctica.

De la misma manera, las habilidades de comunicación se volvieron muy importantes en el curso del desarrollo del proyecto. La comunicación con voluntarios, coordinadores del refugio y miembros de la comunidad fue clave para establecer un buen contacto con ellos; escuchar, empatía y respeto.

Los estudiantes también participaron en presentaciones, debates y actividades de concientización para mejorar sus habilidades de comunicación oral y escrita.

La experiencia en el refugio de animales muestra que el aprendizaje basado en la comunidad es un medio pedagógico efectivo para integrar los objetivos de CAS con el aprendizaje de Estudios Sociales.

La participación de los estudiantes en el mundo real fue una buena manera de aprender sobre problemas sociales, conciencia cívica y aplicar el conocimiento académico en la práctica.

Cómo citar este contenido: Tacuri, G. (2026, septiembre). Huellas que transforman el aprendizaje en la construcción del contexto social. ***Revista Para el Aula, 59***, 50-51.

Por Catalina Narváez
(aulas.nomadasuio@gmail.com)

Viaje al microcosmos: pequeñas vidas, grandes aprendizajes

Cierta mañana llegamos a una parroquia del Chocó Andino con la propuesta de hacer talleres para niños y niñas que vinculen arte, ambiente y ciencia ciudadana.

Iniciamos con un recorrido por el parque. Los parques son lugares de encuentro que simbolizan los lazos comunitarios y albergan diversas formas de vida, algunas casi imperceptibles a simple vista.

No llevábamos grandes equipos científicos; apenas unas lupas, algunos teléfonos celulares con lentes para macrofotografía y materiales para grabado en jabón. Les propusimos a los niños y niñas algo muy sencillo: caminar despacio y observar con atención la biodiversidad que habita este espacio.

La actividad comenzó como juego... De pronto, aparecieron pequeñas hormigas, arañas diminutas, hongos, orugas, hojas perforadas y una infinidad de insectos que siempre habían estado ahí, pero que casi nadie había observado con atención. Los niños corrían de un lado a otro llamando a sus amigos "¡Vengan a ver esto!". Lo que hasta ese momento era un rincón cualquiera del parque, se convirtió instantáneamente en un laboratorio vivo. Comprendimos entonces que el aprendizaje no estaba ocurriendo porque alguien estuviera explicando conceptos, sino porque la comunidad estaba redescubriendo su propio territorio. Los teléfonos celulares, tan cuestionados en muchos espacios educativos, dejaron de ser una distracción para convertirse en herramientas de ciencia ciudadana.

Con una aplicación de naturalismo registramos especies y compartimos observaciones. Los niños comprendieron que ellos también podían generar conocimiento desde la ruralidad.

Más tarde, en el taller de grabado en jabón, cada participante eligió un elemento del microcosmos para la creación artística. Las estampas comenzaron a poblar un gran fanzine colectivo donde aparecieron gráficos, preguntas, historias y reflexiones sobre el bosque, el agua y las problemáticas cotidianas en su comunidad. El grabado dejó de ser una técnica artística y se convirtió en un lenguaje para contar el territorio desde la mirada de los niños y niñas.



Comprendimos entonces que el aprendizaje no estaba ocurriendo porque alguien estuviera explicando conceptos, sino porque la comunidad estaba redescubriendo su propio territorio.

Con el tiempo entendimos que el microcosmos también era una metáfora. Así como esas pequeñas formas de vida sostienen el equilibrio de los ecosistemas y, sin embargo, pasan desapercibidas, las infancias rurales también suelen permanecer invisibles pese a todo lo que aportan a sus comunidades.

Hoy, cuando regresamos a la parroquia, algunos niños reconocen aves, insectos y plantas con una facilidad sorprendente. Una niña nos contó que quiere ser veterinaria de animales silvestres. Otra niña dice que quiere ser artista.

Tal vez el mayor aprendizaje de Viaje al microcosmos, además de enseñar a observar la naturaleza, sea entender que cuando una comunidad aprende a mirar su territorio con otros ojos, también empieza a imaginar otros futuros posibles.

Cómo citar este contenido: Narváez, C. (2026, septiembre). Viaje al microcosmos: pequeñas vidas, grandes aprendizajes. ***Revista Para el Aula, 59,*** 52.

Por Adriana Proaño
(adripro20@gmail.com)

El papel de las emociones en la construcción del conocimiento



El aprendizaje basado en la comunidad ha adquirido un papel cada vez más relevante en los escenarios educativos contemporáneos al proponer experiencias que trasciendan los límites del aula y vinculen a los estudiantes con su entorno social, cultural y ambiental.

Este enfoque promueve la construcción de conocimientos a partir de la participación activa en situaciones auténticas, el trabajo colaborativo y la resolución de problemáticas reales, a fin de favorecer un aprendizaje con sentido y pertinencia.

En este contexto, la comunidad deja de ser un escenario externo para convertirse en un agente educativo que enriquece el desarrollo integral de los estudiantes y fortalece competencias cognitivas, socioemocionales, y ciudadanas.

Los avances en las neurociencias ofrecen un fundamento científico para comprender por qué este enfoque resulta efectivo. La evidencia demuestra que el aprendizaje no depende únicamente de procesos cognitivos aislados, sino de la interacción dinámica entre cognición, emociones y relaciones sociales.

Enseñar desde una perspectiva comunitaria implica reconocer que cada aprendizaje ocurre dentro de una red de relaciones humanas.

Procesos como la atención, la memoria, la motivación y la construcción del conocimiento se ven influenciados por las experiencias emocionales y por la calidad de las interacciones que los estudiantes establecen con docentes, compañeros, familias y otros actores de la comunidad.

Por ello, el aprendizaje basado en la comunidad no solo constituye una estrategia pedagógica



Educar no consiste solamente en desarrollar capacidades individuales, sino en formar personas capaces de comprender, participar y transformar el mundo que comparten con otros.

innovadora, sino una propuesta coherente con la forma en que el cerebro humano aprende y cómo atribuye significado a las experiencias y construye conocimiento en interacción con los demás.

La concepción del aprendizaje como un proceso social encuentra uno de sus principales referentes en Vygotsky (1978), quien sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan inicialmente en la interacción con otras personas y que posteriormente son internalizada por el individuo. Asimismo, este autor reconoce que el pensamiento está estrechamente vinculado con la esfera afectiva y motivacional, afirmando que las necesidades, los intereses y las emociones orientan el desarrollo del aprendizaje.

La cognición y la emoción están fundamentalmente entrelazadas en el cerebro. Según Immordino-Yang y Damasio (2007), procesos como el aprendizaje, la memoria y la toma de decisiones dependen en gran medida de las emociones. De hecho, el pensamiento emocional actúa como una guía interna que permite a los estudiantes transferir y aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones del mundo real.

Estos autores sostienen que el pensamiento racional y el rendimiento académico dependen de los mismos sistemas neuronales y corporales que generan las emociones, y proponen que los educadores promuevan la curiosidad genuina y las conexiones emocionales con los contenidos de aprendizaje, en lugar de depender únicamente de motivadores externos como las calificaciones o los elogios.

La educación basada en la comunidad no solo responde a una necesidad pedagógica, sino también a la manera natural en que el cerebro humano aprende: por medio de la interacción, la experiencia y la construcción colectiva de significado.

Décadas más tarde, las investigaciones en neurociencia afectiva y social han aportado evidencia que respalda esta perspectiva, al demostrar que la cognición y la emoción constituyen procesos interdependientes y que las relaciones sociales influyen en funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje (Immordino-Yang, 2011).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en la comunidad ofrece un entorno donde la interacción social, el sentido de pertenencia y las experiencias emocionalmente significativas favorecen una construcción del conocimiento más profunda y contextualizada.

Si bien las neurociencias han demostrado que la cognición y la emoción constituyen procesos inseparables, estas dimensiones tampoco pueden comprenderse al margen de las relaciones sociales. Las experiencias emocionales que favorecen el aprendizaje se construyen, en gran medida, a través de la interacción con otras personas y del

contexto sociocultural en el que se desenvuelve el estudiante. Así, comprender cómo el cerebro procesa la información social resulta esencial para explicar la manera en que se construye el conocimiento en entornos colaborativos.

Desde el enfoque de la neurociencia social, Cacioppo, Berntson y Decety (2010) sostienen que el cerebro humano evolucionó para desenvolverse en contextos sociales complejos, en los que la cooperación, la comunicación y la comprensión de las emociones e intenciones de otras personas desempeñan un papel fundamental. Los autores explican que los procesos cognitivos, emocionales y sociales no operan de forma autónoma, sino que interactúan continuamente para orientar la conduta, la toma de decisiones y el aprendizaje.

Este panorama permite comprender que el aprendizaje constituye una experiencia inherentemente social, en la que las relaciones interpersonales influyen en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades necesarias para la vida en comunidad.

En consecuencia, las experiencias educativas vinculadas con la comunidad transformarán el aprendizaje en un proceso activo, situado y significativo. Eyler y Giles (1999) señalan que el aprendizaje-servicio favorece una compresión más profunda de los contenidos al conectar el conocimiento académico con experiencias reales, promoviendo procesos de reflexión, pensamiento crítico y participación social.

Comprender el aprendizaje desde la relación entre emoción, cognición e interacción social invita a replantear las prácticas educativas hacia modelos donde los estudiantes sean participantes activos en la construcción del conocimiento. Si el cerebro humano aprende en contextos sociales y emocionalmente significativos, los docentes tienen el desafío de diseñar experiencias que promuevan la colaboración, el sentido de identidad y la conexión con situaciones reales.

En este sentido, el aprendizaje basado en la comunidad representa una oportunidad para generar espacios, donde los estudiantes puedan relacionar los contenidos académicos con las necesidades y experiencias de su entorno.

Así, el rol del docente se transforma, deja de ser únicamente trasmisor de información para convertirse en un mediador que crea condiciones para el aprendizaje significativo. Esto implica reconocer la importancia de las emociones, fomentar relaciones basadas en la confianza y diseñar ambientes donde los estudiantes puedan colaborar, expresar sus ideas y construir conocimiento junto con otros.

Por ende, la educación basada en la comunidad no solo responde a una necesidad pedagógica, sino también a la manera natural en que el cerebro humano aprende: por medio de la interacción, la experiencia y la construcción colectiva de significado.

En definitiva, enseñar desde una perspectiva comunitaria implica reconocer que cada aprendizaje ocurre dentro de una red de relaciones humanas. Educar no consiste solamente en desarrollar capacidades individuales, sino en formar personas capaces de comprender, participar y transformar el mundo que comparten con otros.

Referencias

Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., & Decety, J. (2010). *Social neuroscience and its relationship to social psychology. Social Cognition, 28*(6), 675–685. https://doi.org/10.1521/soco.2010.28.6.675

Cacioppo, J. T., & Decety, J. (2011). *Social neuroscience: Challenges and opportunities in the study of complex behavior. Annals of the New York Academy of Sciences, 1224*(1), 162–173. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2010.05858.x

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect.* Crown Publishers.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory, 43*(1), 98–103. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Cómo citar este contenido: Proaño, A. (2026, septiembre). El papel de las emociones en la construcción del conocimiento. *Revista Para el Aula, 59*, 53-55.

Por María Teresa Andrade
(mtandrade@liceocampoverde.edu.ec)

Antes de abrir un libro, abre una conversación



"Maite, ¿por qué el arroz es más rico en la playa que en Quito?" Esta pregunta surgió en la clase de Ciencias mientras hablábamos sobre alimentos tradicionales de las culturas andinas. La curiosidad terminó convirtiéndose en una conversación sobre presión atmosférica, los estados de la materia y adaptación al entorno. En ese momento comprobé nuevamente que el aprendizaje significativo nace cuando las preguntas de los estudiantes se encuentran con la realidad.

Este fue el punto de partida de un proyecto interdisciplinario donde los estudiantes descubrieron cómo los pueblos ancestrales de América comprendían la naturaleza y utilizaban ese conocimiento para vivir en armonía con su entorno. Queríamos que entendieran que el conocimiento también habita fuera de los libros: en las tradiciones, en las familias y en la comunidad.

En muchas ocasiones hablamos de conectar la escuela con la vida real, pero seguimos enseñando los contenidos de manera aislada y pocas veces tienen la oportunidad de descubrir cómo esos conceptos explican prácticas que han pasado de generación en generación.

Entonces entendimos que el verdadero aprendizaje sucede al abrir las puertas del aula para que entren las experiencias de quienes forman parte de la vida de nuestros estudiantes.

Por eso decidimos invertir el proceso. En lugar de comenzar con la teoría, empezamos con una pregunta: "¿Qué pueden enseñarnos las culturas ancestrales de América para cuidar el planeta en la actualidad?"

Cada equipo investigó una cultura y entre todos descubrieron cómo las terrazas agrícolas permitían conservar el suelo en las montañas, cómo la biodiversidad



sostenía los ecosistemas amazónicos, cómo la altitud modificaba la preparación de los alimentos y cómo diferentes comunidades desarrollaban técnicas para aprovechar responsablemente los recursos naturales.

Sin darse cuenta, los estudiantes estaban aplicando conceptos de ecología, física, química y biología mientras analizaban prácticas culturales que siguen siendo usadas actualmente.

Pero el proyecto no terminaba en la investigación. Las familias participaron compartiendo recetas tradicionales, historias, conocimientos heredados y experiencias relacionadas con la agricultura.

Muchos estudiantes regresaban al día siguiente diciendo: "Mi abuelita me contó..." o "Mi papá dice que...". La comunidad dejó de ser el público y se convirtió en una fuente de conocimiento. Entonces entendimos que el verdadero aprendizaje sucede al abrir las puertas del aula para que entren las experiencias de quienes forman parte de la vida de nuestros estudiantes.

La culminación del proyecto fue una feria científica interactiva
La feria no fue una exposición tradicional.

Cada espacio representaba una cultura y permitía que los visitantes experimentaran con fenómenos científicos relacionados con ella. Había demostraciones, modelos y retos en los que el público participaba activamente.

Queríamos que entendieran que el conocimiento también habita fuera de los libros: en las tradiciones, en las familias y en la comunidad.

Los estudiantes dejaron de ser receptores de información para convertirse en divulgadores científicos. Explicaban por qué ciertos alimentos se cocinan de manera diferente en la altura, cómo funcionaban los sistemas agrícolas ancestrales o por qué la diversidad biológica era esencial para mantener el equilibrio de un ecosistema.

Respondían preguntas, adaptaban sus explicaciones según el visitante y utilizaban evidencia para justificar sus respuestas. En ese momento, la evaluación dejó de depender de un examen. La evidencia de aprendizaje era observar a un estudiante explicar con seguridad un fenómeno científico a otra persona.

El cambio más importante no apareció en una rúbrica. Apareció en el orgullo con el que los estudiantes hablaban de su trabajo, en la curiosidad que despertaban en los visitantes y en la forma en que reconocieron el valor de los conocimientos que existen dentro de su comunidad. Desde entonces, cuando diseño un proyecto intento preguntarme: ¿Dónde está la comunidad dentro de esta experiencia de aprendizaje?

Porque cuando los estudiantes descubren que el conocimiento también vive en las personas que los rodean, dejan de aprender para aprobar una evaluación y comienzan a aprender para comprender el mundo, compartir lo que saben y sentirse parte de una comunidad que también tiene algo que enseñar.

Cómo citar este contenido: Andrade, M.T. (2026, septiembre). Antes de abrir un libro, abre una conversación. ***Revista Para el Aula, 59,*** 56-57.

Por Michelle Charpentier
(charpantiermichel@gmail.com)

Más allá de la puerta del aula

Como educadora infantil, una de las lecciones más valiosas que he aprendido es que el aprendizaje no pertenece únicamente a la escuela. Aunque el aula es un espacio privilegiado para descubrir, explorar y construir conocimientos, las experiencias que realmente dejan huella son aquellas que logran conectar con la vida de los estudiantes y con el mundo que los rodea.

A lo largo de mi trayectoria profesional he comprobado que los niños aprenden mejor cuando encuentran propósito en lo que hacen. Cuando observan su entorno, escuchan las historias de sus familias, participan en actividades de su comunidad o descubren que sus ideas pueden generar cambios, el aprendizaje deja de ser una tarea para convertirse en una experiencia que despierta curiosidad, emoción y sentido de pertenencia.

En educación infantil, esta conexión ocurre de manera natural. Un paseo por el vecindario puede convertirse en una oportunidad para desarrollar habilidades de observación. Una conversación con una familia puede abrir la puerta al reconocimiento de distintas culturas, tradiciones y formas de vivir. Una experiencia compartida con la comunidad puede enseñar mucho más sobre empatía, respeto y colaboración que cualquier explicación teórica.

Sin embargo, para que esto suceda, necesitamos mirar la educación desde una perspectiva más amplia. Durante mucho tiempo hemos asociado el aprendizaje con contenidos, tareas y resultados.

Hoy estoy convencida de que también debemos centrarnos en las relaciones, las experiencias y los vínculos que permiten a los estudiantes comprender quiénes son y cuál es su papel dentro de la sociedad.

Cuando la escuela se abre a la comunidad, los niños descubren que aprender tiene un propósito. Comprenden que el conocimiento no está aislado en un libro, sino presente en las personas, en los espacios que habitan y en las situaciones que viven cada día. Al mismo tiempo, desarrollan habilidades fundamentales para la vida, como la comunicación, la colaboración, la sensibilidad social y la capacidad de actuar de manera consciente frente a su entorno.



A lo largo de mi trayectoria profesional he comprobado que los niños aprenden mejor cuando encuentran propósito en lo que hacen.

Creo profundamente que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos. Educar es acompañar a otros en el descubrimiento de sí mismos y de su relación con el mundo. Por eso, cada vez que logramos tender puentes entre la escuela, las familias y la comunidad, estamos ofreciendo a nuestros estudiantes algo mucho más valioso que una lección: les estamos ayudando a encontrar sentido en lo que aprenden.

Porque algunas de las enseñanzas más importantes no ocurren dentro de cuatro paredes. Ocurren cuando los niños descubren que forman parte de una comunidad que también los educa, los inspira y les muestra que el aprendizaje puede estar presente en cada encuentro, en cada historia y en cada experiencia compartida.

Cómo citar este contenido: Charpentier, M. (2026, septiembre). Más allá de la puerta del aula. ***Revista Para el Aula, 59,*** 58.



agenda

eventos pasados

julio 2026

20 JUL. al 31 JUL.

Campamento de orientación vocacional Catalyst

Descripción: En esta nueva edición de Catalyst, acompañamos a más de 80 estudiantes de bachillerato en su proceso de orientación vocacional. A través de actividades de autoconocimiento, recolección de información y una experiencia preuniversitaria, los chicos culminaron su proceso con éxito.

agosto 2026

20 AGO.

Encuentro presencial

Planificar para todos: Diseñando experiencias inclusivas con el DUA 3.0

Descripción: En este encuentro práctico, los participantes exploraron los principios del DUA 3.0. Diseñaron planificaciones flexibles y significativas utilizando este marco, demostrando que es posible diseñar experiencias inclusivas para todos sus estudiantes.

24 AGO. al 19 SEP.

Curso semipresencial

Profesores mentores a través del coaching instruccional

Descripción: A lo largo de este curso, acompañamos a educadores mientras desarrollaban habilidades de observación, andamiaje y retroalimentación para convertirse en mentores en su institución. Fortalecieron su desempeño profesional utilizando las herramientas del coaching instruccional.

septiembre 2026

05 SEP.

Jornada educativa

Manejo de aula

Descripción: En esta jornada vivencial, los participantes descubrieron y aplicaron estrategias de manejo de aula que nacen del vínculo, la comunicación y la comunidad.

22 SEP. 23 SEP.

Encuentros virtuales

Rediseñando tareas en tiempos de IA

Descripción: A lo largo de dos encuentros, los participantes exploraron el impacto de la IA en el desempeño de sus estudiantes y desarrollaron estrategias concretas para diseñar actividades que promuevan un aprendizaje real y significativo.

eventos futuros

octubre 2026

Curso en línea

Neuroeducación: Comprendiendo el cerebro para enseñar mejor

19 de octubre a 15 de noviembre

Descripción: Este curso está diseñado para educadores que desean comprender cómo funciona el cerebro de sus estudiantes. A través de cuatro módulos, los participantes explorarán el desarrollo neurológico de niños y adolescentes, analizarán los mecanismos cerebrales que sostienen la memoria, la atención y el aprendizaje significativo y profundizarán en el papel central que cumple la regulación emocional para el aprendizaje.

Encuentro presencial

Avivando la llama: Cómo motivar a nuestros alumnos a aprender

20 de octubre

Descripción: ¿Cómo captamos el interés de jóvenes cada vez más acostumbrados a la inmediatez? En este taller exploraremos la motivación de los estudiantes como factor esencial para el éxito de la enseñanza y el interés como motor del proceso del aprendizaje individual. Combinando conversaciones y actividades, aterrizaremos estrategias concretas que podemos utilizar para avivar la llama del conocimiento en nuestras instituciones.

noviembre 2026

Encuentro presencial

Lectoescritura que sí funciona

19 de noviembre

Descripción: Potencia tu enseñanza de la lectoescritura con un enfoque basado en evidencia. Partiendo de los principios de la ciencia de la lectura, explorarás destrezas clave que desarrollan lectores y escritores competentes. Entenderás el proceso de alfabetización, reconociendo la importancia de la enseñanza explícita, y analizarás los principales predictores del éxito lector. Desarrollarás estrategias y herramientas para sacarle provecho al proceso de alfabetización.



BOLSA de Empleo

Plataforma de **ofertas laborales** nacionales e internacionales, **exclusiva para nuestros** estudiantes y alumni.

2500
Acuerdos activos

1924
Ofertas laborales nacionales

75%
Ofertas laborales internacionales

+150
Empresas en la Feria Laboral

Casa Tomate CT-301, USFQ - Cumbayá
bolsadeempleo@usfq.edu.ec
https://usfq-csm.symplicity.com

USFQ | BOLSA DE EMPLEO