

## Aprender a enseñar: un camino para el arquitecto-docente

*Learn to teach: a path for the architect-teacher*

*Mg. Carmen Rocío Morales-Aibar, camorale@upc.edu.pe,  
<https://orcid.org/0000-0002-6081-7018>;*

*Dra. C. Patricia Medina-Zuta, mzutap@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>*

*Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú*

### Resumen

En el Perú, se suele considerar que para enseñar en el taller de diseño de alguna facultad de arquitectura, basta con ser arquitecto, de ahí que tener alguna formación en pedagogía no se considera indispensable. La mayor parte de docentes se inicia de manera casual, se considera suficiente tener la voluntad de enseñar, tener conocimientos de arquitectura, y replicar, con algunas variaciones, la forma en la que se fue formado durante los años de carrera. El modelo de enseñanza en el taller de diseño, tampoco ha sufrido grandes cambios a lo largo de décadas, se aprende de una manera empírica e intuitiva, centrándose en la práctica. Sin embargo, las necesidades y demandas de la sociedad actual, exigen nuevas estrategias para lograr respuestas adecuadas. Se requiere incorporar criterios pedagógicos que permitan una formación integral y correspondiente a las exigencias actuales. El marco legal vigente para la educación superior ha iniciado cambios necesarios en ese sentido. Lo que queda pendiente es que, los docentes-arquitectos y las universidades, internalicen el espíritu de la ley, no sólo el texto, y se construyan nuevas aproximaciones a lo que educación superior en arquitectura se refiere.

**Palabras clave:** arquitecto docente, aprender a enseñar.

### Abstract

In Peru, it is often considered that to teach in the design workshop of some architecture faculty, it is enough to be an architect, hence having some formation in pedagogy is not considered essential. Most teachers start casually, it is considered sufficient to have the will to teach, have knowledge of architecture, and to replicate, with some variations, the way in which they were trained during their career years. The teaching model in the design workshop has not undergone major changes over the decades, it is learned in an empirical and intuitive way, focusing on practice. However, the needs and demands of today's society require new strategies to achieve adequate responses. It is necessary to incorporate pedagogical criteria that allow comprehensive training corresponding to current requirements. The current legal framework for higher education has initiated necessary changes in this regard. What remains is for teachers-architects and universities to internalize the spirit of the law, not just the text, and to build new approaches to what higher education in architecture refers to.

**Keywords:** teaching architect, learning to teach.

## Introducción

El año 1970 fue declarado “Año Internacional de la Educación”. El contexto educativo mundial en ese entonces enfrentaba desajustes que lo ponían al borde de una crisis (Fernig, 1970). Ese fue el motivo para tomar la decisión de tener, simbólicamente, un año para revisar la situación de la educación en el mundo. Desde entonces, se realizaron una serie de reuniones, se elaboraron documentos internacionales y se publicaron libros que marcaron un nuevo rumbo en lo que debía ser la educación: “Aprender a ser. La educación del futuro” (1973), “La declaración mundial sobre educación para todos” (1990), “La Educación encierra un tesoro” (1996), el Marco de Acción de Dakar Educación para todos (2000), entre otros, son ejemplos de este viraje. Se definía como meta, convertir a la educación en una herramienta de desarrollo, equidad e inclusión.

A partir de ese momento, *posibilitar el aprendizaje para toda la vida, aprender a convivir, lograr una educación de acceso para todos, y reconocer las distintas identidades culturales*, se convirtieron en los principios orientadores de la educación. El Perú, en sintonía con las tendencias en el mundo, asumió estos principios. Es así que el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 (2007), los incorporó en sus objetivos estratégicos y en los planes de acción que definió para tales fines. A nivel de educación inicial, educación básica regular y educación superior, se establecieron objetivos definidos para lograr la educación en igualdad, inclusión y aprendizaje permanente. En todos esos niveles, el docente sería el factor de eficacia esencial e impulsador que llevaría a la práctica estos principios y generaría un nuevo espacio educativo para los estudiantes. Sin embargo, la educación superior en el Perú no tuvo un marco legal con acciones concretas en esa dirección hasta que se promulgó la Ley Universitaria N° 30220 en el año 2014.

Luego de las reflexiones y cambio de paradigmas sobre los temas de Educación a nivel mundial, y paralelamente a la incorporación en el Perú de estos nuevos principios orientadores, se inicia también la reflexión acerca de la formación en Arquitectura. El Proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013), el cual sería una continuación de la primera etapa del proyecto (2004 – 2007), fue una oportunidad de debate sobre la disciplina de la arquitectura y la definición de competencias específicas para la carrera. El proyecto estuvo a cargo de Samuel Vélez, coordinador del Grupo de Arquitectura. Lo discutido y acordado en esas reuniones se publicó en el año 2013 bajo el título “Educación Superior en América Latina: reflexiones

y perspectivas en Arquitectura”. Desafortunadamente, el documento no tuvo la difusión que ameritaba. La continuidad de debate entre las facultades de arquitectura del país no se llevó a cabo; por lo cual, los puntos neurálgicos en la formación del arquitecto en el Perú, quedaron desatendidos.

Es en este contexto de nuevos enfoques de lo que debe ser la educación y la arquitectura, como aspectos de un mismo canal formativo, que nos surgen algunos cuestionamientos que quisiéramos orientar en el análisis del tema propuesto: ¿está el arquitecto docente realmente preparado para asumir el reto formativo? ¿Quién es este docente y qué necesita para “saber enseñar”?

## **Materiales y métodos**

Se efectuó una revisión de los principales lineamientos de la política educativa mundial, incorporando a partir de ello, algunas directrices y mecanismos regulatorios de la política educativa peruana. Para tal fin, fue pertinente el método histórico lógico, que permitió un importante despliegue de las técnicas hermenéuticas, que dieron consistencia al análisis documental de las distintas fuentes seleccionadas.

## **Resultados**

### *Cómo se inicia un arquitecto en la docencia universitaria*

La manera como un docente universitario se inicia en esta labor es, generalmente, casual. Aunque no se refiere específicamente a arquitectos, Del Mastro (2016) parece describir la situación en las facultades de arquitectura cuando narra cómo es que profesionales de distintas ramas llegan a la docencia. En general, los profesionales se inician en la docencia universitaria porque algún colega les avisó de una vacante y se animaron; porque por una contingencia tuvieron que reemplazar a un profesor, les gustó la experiencia y se quedaron; o porque fueron estudiantes destacados durante su formación y los invitaron a permanecer como profesores en la facultad en la que se formaron. En otras palabras, se iniciaron casi sin pensarlo, dotados de su conocimiento disciplinar, buena voluntad, pero ninguna formación en procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Para las universidades que los contratan, mencionar la orientación que tienen como institución parece ser suficiente como marco para que el nuevo docente inicie sus actividades. En la práctica, el arquitecto define su método de enseñanza intuitivamente o replicando aquel con el que fue formado.

Si tenemos en cuenta que las características de la educación que recibió el docente, difieren de las actuales, nos encontramos con un primer problema que atender. Por ejemplo, si bien anteriormente uno podía encontrar cierta homogeneidad entre los alumnos en cuanto a experiencias previas o nivel de formación básica, hoy en día esa homogeneidad ha desaparecido. El acceso a la Educación superior se ha democratizado. Existe una gran demanda educacional, no solo por el crecimiento demográfico, sino también por la demanda de movilidad social de los diferentes grupos que migraron del campo a la ciudad desde mediados del siglo pasado (Benavides, León, Haag, y Cueva, 2015). Hay gran heterogeneidad en cuanto al lugar de procedencia, cultura, conocimientos, experiencias previas y otros factores que traen al aula gran diversidad. En medio de ello, el docente requiere contemplar todos los elementos que condicionan la formación, esencialmente las potencialidades formativas (Deroncele, Medina y Gross, 2020), de tal forma que logre integrarlos para enriquecer la experiencia educativa de todos y lograr formarlos por igual, sin dejar a nadie fuera del proceso.

En la actualidad se requiere además que la práctica del docente en arquitectura tenga un impacto significativo en los procesos universitarios para lo cual su formación en el área pedagógica es esencial (Ledo y Deroncele, 2017), además se debe lograr cada vez más hacia una formación científico profesional sobre la base de desarrollar competencias que le permitan a este profesional una intervención efectiva con una perspectiva más integral de su profesión (Deroncele, Suárez y Del Toro, 2013; Gross, Montoya y Deroncele, 2017).

En la visión de desarrollo que presenta el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, se especifica claramente la importancia de integrar a todas las personas en este proceso. En el caso de la educación superior, se trata de atender a todos los estudiantes en el aula como “portadores de necesidades y de potencialidades, metas y derechos (...) no sólo en lo referido a la subsistencia y a la protección, sino conteniendo también las necesidades y capacidades de libertad, creatividad, afecto, identidad, trascendencia y sentido” (PEN, p. 24, 2007). Esta visión está en concordancia con lo que postuló Delors respecto a los cuatro pilares del conocimiento: Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors, 1996).

Teniendo en cuenta las declaraciones anteriores, pensemos entonces en aquellos jóvenes que son los primeros en tener acceso a estudios universitarios, o en aquellos que tienen acceso a educación superior gracias al programa nacional de becas. La tarea no es simple.

Es una gran responsabilidad el acompañar a estos estudiantes en su formación. Se necesita conocer estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias socio-afectivas, además de aquellas que sean necesarias en relación a la disciplina arquitectónica. El conocimiento disciplinar de la arquitectura no basta.

Por otro lado, la velocidad del cambio en avances científicos y tecnológicos es vertiginosa. La información está a disposición de todos a través de diversas plataformas. Entonces el reto hoy, es enseñar a usarla, se trata de saber qué hacer con ella, y así, poder dar respuesta a los problemas para lograr el ansiado desarrollo a nivel local, regional o nacional. Ya no basta con solo transmitirla. Ello exige que el docente se convierta en “un docente reflexivo” (Medina y Deroncele, 2019), capaz de revisar su práctica y sus propios procesos de aprendizaje frente al reto de formación de las generaciones actuales. El ejercicio introspectivo y la reflexión constante le permitirán ver con mayor claridad lo que necesita replantearse. Solo así puede iniciar el camino hacia los cambios que le permitan un mejor desempeño de su papel como formador.

### *Nuevas reglas de juego*

En el año 2014, se promulgó la Ley Universitaria N° 30220, con el fin de promover el “mejoramiento de la calidad de los servicios provistos por las universidades” (Ley Universitaria N° 30220, 2014) por considerarlos fundamentales para el desarrollo del país. Entre los distintos aspectos que la ley abordaba, se encontraba la situación de los docentes universitarios, a quienes se les exigía cambios drásticos en beneficio de la educación superior. De acuerdo al Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana (2017), la situación de los docentes al año 2015 era la siguiente: de los 84,774 puestos docentes universitarios existentes, el 10,5 % correspondía a docentes con grado de doctor, el 27,4 % a aquellos con grado de maestría, el 59,5 % a quienes contaban con grado de bachiller y un 2,6 % no tenía grado alguno. Es decir, una realidad totalmente desfasada de los objetivos del Proyecto Educativo Nacional al 2021 que se había elaborado en el 2007.

Para corregir esa situación, el Art. 82 de la Ley Universitaria estipula que para “el ejercicio de la docencia universitaria, como docente contratado es obligatorio poseer: (...) El grado de Maestro para la formación en el nivel de pregrado (...) El grado de Maestro o doctor para maestrías y programas de especialización (...) El grado de Doctor para la formación a nivel de doctorado.” Se hizo evidente que las universidades no cumplían con estos requisitos, por lo que se les dio el plazo de 5 años para regularizar dicha situación.

Si tenemos en cuenta que el Objetivo Estratégico N° 5 del PEN - Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional, se hace fundamental que haya una exigencia respecto a los grados académicos requeridos para ejercer la docencia universitaria. Es una manera de promover la investigación y evitar que el docente se limite a una formación en el oficio, no en la reflexión o una visión amplia de los contextos en los que debe actuar. Sin embargo, todavía es temprano para determinar el impacto que puedan tener estas exigencias. Aún hoy, no todos los profesores que se encuentran enseñando han culminado sus estudios de posgrado; y un grupo de aquellos que lo están haciendo, parecieran no estar del todo conscientes de la importancia de continuar profundizando su formación.

Otro aspecto relevante a revisar, es que de los arquitectos docentes universitarios que han seguido maestrías, encontramos que los que lo hicieron por iniciativa propia, antes de que se promulgara la Ley Universitaria N° 30220, siguieron estudios en la especialidad de arquitectura. Del grupo de docentes que siguieron o siguen maestrías posteriores a la dación de la Ley, lo hacen fundamentalmente por la “obligación” que ello supone. En un sondeo realizado entre colegas, muchos mencionaron haber elegido una maestría on-line en Educación porque les parecía “más fácil”. Respuesta sorprendente y reveladora de cómo se estaría valorando el proceso formativo de un formador especializado que cumple esta función en el nivel superior. En otras palabras, se estaría disponiendo con el cumplimiento de la norma, aunque no se habría logrado interiorizar el espíritu de la Ley.

### *La enseñanza de la arquitectura*

El taller de diseño arquitectónico es una de las asignaturas con mayor significancia en la malla curricular de cualquier escuela o facultad de arquitectura. Se trata de una asignatura vinculada a generar el espacio en el cual el estudiante aprende a ser arquitecto y que está presente a lo largo de toda la carrera. Así se va incrementando en complejidad y según el nivel de avance que se tenga en los estudios a nivel de la profesión. De esta manera, convergen los conocimientos adquiridos en otros cursos implicados en el plan de estudios, que inquieran la aplicación y el diseño de un proyecto arquitectónico integral. En suma, se trata de la asignatura en la que los estudiantes se “sienten arquitectos” porque es el espacio en que se crean y desarrollan los proyectos arquitectónicos. Un potencial adicional a este, que hace que los estudiantes lo releven en sus preferencias, es que está estrechamente vinculado a la dinamización de los procesos creativos y por lo tanto a la posibilidad de generar nuevas y singulares propuestas.

Sin embargo, el modelo de formación que se dispone en la mayor parte de las facultades de arquitectura, se estaría proyectando como un modelo de corte tradicional, que casi no habría sufrido modificaciones, a pesar de la gran transformación ocurrida en casi todas las áreas del conocimiento. En este sentido, sería relevante comprobar que el estudiante aprende a ser arquitecto, de una manera empírica; lo cual orientaría un aprendizaje mucho más centrado en la práctica instrumentalista que en la propia reflexión (Alba, 2016). El estudiante es habitualmente ubicado frente a una serie de situaciones que simulan la realidad de la práctica profesional, buscándose que, de manera pragmática, de respuesta a los problemas que se le planteen. Idealmente, se debería “dotar al estudiante de las herramientas de diseño (teoría) e intercambio de ideas (crítica), que lo nutran de elementos para desarrollar sus propias creaciones” (Dreisfuss-Serrano, 2015, p.68). Pero, ello no estaría sucediendo en la realidad. Muchas veces, las manifestaciones de los docentes frente al trabajo de un estudiante, no se basan en teorías o en sustentos a partir de ellas. Generalmente, se estarían dado pase a comentarios y/o valoraciones subjetivas, que bien podrían causar confusión o generar frustración en el estudiante. De manera habitual, son comunes las críticas de aquello que no es acertado en una propuesta, dándose énfasis al error; pero no se desarrolla el aporte que el profesor debiera realizar, propio de un proceso retroalimentador. El aprendizaje necesita ser acompañado y reflexionado, de tal manera que el estudiante reciba un feed back que le propicie claridad respecto a sus niveles de logro y a las limitaciones de su desempeño; y a partir de ello, saber cómo potenciar y generar avances dentro de su proceso formativo (Medina y Deroncele, 2019).

Si partimos del hecho que el Taller de diseño es una asignatura fundamental de carácter transversal en el plan formativo de la carrera de arquitectura, ello supondría una garantía de la idoneidad y eficacia del profesional arquitecto que se disponga al ejercicio docente. Pero ¿será acaso suficiente que el arquitecto docente sea un especialista con destacada experiencia profesional, antes que un denotado formador con habilidades de enseñanza en el nivel universitario?

Ejercer la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos, ni mucho menos, a ubicar al estudiante en un determinado número de situaciones simuladas para que sepa lo que tendría que hacer frente a situaciones específicas que exijan de él todo su potencial profesional. Lo que el estudiante necesita es aprender a afrontar un problema, aprender una manera de pensar y tener una actitud distinta según sea el caso. Al respecto, Aguilar (2011) sostiene que un profesor de arquitectura debe ser “una persona doblemente formada. Por un lado, en la disciplina arquitectónica, y por otro, en el campo de la docencia ya que,



como ha ocurrido con la arquitectura, también las tareas docentes han sufrido un proceso de complejización” (p. 2).

Otra situación que llama la atención respecto a este tema, es que toda escuela de arquitectura pareciera tener definidos los perfiles de ingresantes y los perfiles de egresados. Pero no se ha visto que las escuelas, puedan establecer con igual claridad, el perfil que deberían tener los docentes de esta especialidad. Es bastante probable, que se ponga una mayor atención en contar con el número de profesores que cubran la demanda de estudiantes en las distintas realidades y contextos, antes que priorizar la idoneidad y la revisión de condiciones para asegurar la presencia de profesionales formadores que aseguren la calidad del servicio educativo. Muchas veces, dentro de los procesos de vinculación laboral, es bastante frecuente, que las instituciones académicas, pongan mayor énfasis en el prestigio profesional del docente a contratar, antes que en la propia garantía de su desempeño profesional per sé. Esta situación pondría en atención el plano formativo, toda vez, que no se estarían asegurando la idoneidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, éste sería un tema que necesita ser analizado y debatido en relación a la formación del arquitecto en el Perú.

## Discusión

### *Interacciones Ley-Universidad-Docentes*

Dados los temas que se han podido revisar, se encuentra que la Ley Universitaria N° 30220, específicamente, con el Art. N° 82, adquiere una relevancia significativa. Ello se estipula, en tanto da el marco necesario para que el profesional trabaje en mejorar su calidad como docente. Es así que el proyecto de la Ley de la Carrera Pública del Docente Universitario, superpone la obtención del grado de maestro o doctor como una condición fundamental, más allá que al docente le parezca pertinente requerir y alcanzar tales niveles de formación. En esta línea, también sería destacable, la oposición de los docentes de universidades públicas frente a este tipo de medidas e iniciativas de la política educativa pública.

Sin embargo, hay aspectos que la Ley N° 30220 aún no contempla y que requieren especial atención. Al respecto, el Informe Bienal de la Sunedu (2018), menciona en su marco regulatorio la expresión: “número de puestos docentes universitarios” en lugar de “número de docentes universitarios”. Esto, aunado a la realidad de que en gran parte de los casos, los docentes tendrían más de vínculo laboral o filial institucional, es decir, que



estarían trabajando probablemente en 2 o en 3 universidades del medio, en forma simultánea. Esta situación, nos lleva a formular una nueva interrogante: ¿qué llevaría a un docente a desempeñarse en 2 o más puestos que demanden su ejercicio en el rubro universitario? Se hace evidente que el factor económico constituiría un aspecto preponderante en este sentido. Aunque, también se originaría una dificultad en la sobrecarga de horas lectivas, lo que estaría afectando el tiempo de dedicación a la práctica de la investigación, o incluso, a la preparación de las clases de las asignaturas impartidas.

Por otro lado, los procesos administrativos correspondientes a la función docente, estarían incrementándose y causando ciertas sobrecargas en este nivel. En relación a ello, Glaser (2015), ilustra esta situación de la siguiente manera: “pasamos más y más tiempo evaluando lo que hacemos, y menos y menos horas haciéndolo.” Se podría decir que hay un “lado perverso” en los procesos que se supone, deberían generar calidad institucional. Pareciera que todo se limita a la eficiencia en el trabajo administrativo, lo cual iría en detrimento de la productividad del docente en términos de eficiencia pedagógica y formativa.

## Conclusiones

1. *La formación del arquitecto en el Perú necesita llevar a cabo un proceso de transformación que actualice sus métodos para lograr dos metas concretas: la primera, formar personas integrales y conscientes de cuál es su rol en el desarrollo social y económico del Perú. La segunda, formar arquitectos, con autonomía de pensamiento y criterio para resolver los problemas que se le presenten en las distintas circunstancias a futuro.*
2. *El docente arquitecto, por lo tanto, necesita comprender que la formación que ofrezca al alumno, debe ir más allá de una formación en el oficio; necesita enseñar al estudiante a pensar y a tener una mirada amplia y compleja del contexto en el que le toque intervenir. Para lograrlo, es imprescindible que comprenda la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cómo éstos están vinculados a aspiraciones mayores, definidas en las políticas educativas nacionales y mundiales. Con la vocación docente que haya descubierto a través de su formación disciplinar y de su voluntad, podrá reconocer lo fundamental que resulta una formación en docencia y abrazar esta tarea. Entonces, a partir de ello, podrá innovar.*

3. *Las universidades a su vez, tienen la tarea de revisar los criterios con los que incorporan profesionales formadores a sus facultades y pensar en que es necesario definir un perfil para el tipo de profesional que se busca. Los programas de capacitación docente que promueven pueden extenderse y convertirse en verdaderos ciclos propedéuticos, y en una condición imprescindible para realizar el proceso formativo. La creación de fondos concursables para la innovación en la docencia en arquitectura podría ser el segundo paso.*
4. *El marco legal que tenemos hoy, es la esperanza de una nueva aproximación a las exigencias y demandas de la educación superior en tiempos de aceleración, incertidumbre y de imperante globalización. Sin embargo, se necesita estar muy atentos y no restringirse al tema de la ley y de sus aplicaciones instrumentalistas. Se necesita difundir el espíritu de la formación en el nivel superior, y entre todos los actores involucrados: trabajar los procesos para una verdadera transformación.*
5. *Finalmente, son los arquitectos docentes, los que necesitan tomar un mayor protagonismo frente a la tarea formativa, a fin de garantizar generaciones de nuevos y potenciales profesionales que sepan dar respuesta a las necesidades y a los desafíos de un contexto en permanente cambio.*

## Referencias bibliográficas

1. Aguilar, M. (2011) *La formación docente del arquitecto*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/14918>
2. Alba, M. I. (2016). La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista Española De Pedagogía*, 74(265), 445-460. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24751185>
3. Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documentos de Investigación 78. Educación y aprendizajes. Grade. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf>
4. Correal, G. D. y Verdugo, H. (2011). Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista de Arquitectura*, 13, 80-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125121298010>
5. Del Mastro, C. (2016). Coordenadas para la Formación del Docente Universitario. *En Blanco Y Negro*, 7 (2), 15-27.
6. Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/Unesco, 91-103. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
7. Deroncele A., Medina Z., P., y Gross T., R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417>
8. Deroncele, A., Suárez, C. y Del Toro, M. (2013). Formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional: Un análisis histórico tendencial. *Revista Santiago*, 10(131), 436-455. Recuperado de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/95>

9. Dreifuss-Serrano, C. (2015). Enseñanza-aprendizaje en el taller de diseño. *Limaq Revista de Arquitectura de la Universidad de Lima*, 1, 67-92. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Limaq/article/view/354/337>
10. Glaser, E. (2015). Compliant captives in a paper cage. *Times Higher Education*, 2(204), 42-45. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/the210515.pdf>
11. Gross, R., Montoya, J., y Deroncele, A. (2017). Estrategia educativa para la formación científico-profesional del estudiante de psicología: resultados de su aplicación parcial. *Revista Opuntia Brava*, 9(1), 291-304. Recuperado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/142>
12. Ledo, C., y Deroncele, A. (2017). El diplomado de Educación Superior para jóvenes docentes y su impacto en los procesos universitarios. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(7), 1-10. Recuperado de <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/didascalia/article/view/1833>
13. Ley N° 30220 Nueva Ley Universitaria. (2014). En Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 9 de julio de 2014.
14. Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610.
15. Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú (2007). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
16. Sunedu. (2018). *Informe Bienal Sobre la Realidad Universitaria Peruana*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
17. Vélez, S. (Ed.). (2013). *Proyecto Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Arquitectura*. Recuperado de: [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefArchitecture\\_LA\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefArchitecture_LA_SP.pdf)