

Jorge López González  
Laura Martín Martínez  
(coords.)

# Educación a través del acompañamiento y la relación

VOLUMEN II

universidad

Octaedro 

Jorge López González  
Laura Martín Martínez  
(coords.)

# Educación a través del acompañamiento y la relación (II)

Colección Universidad

Título: *Educación a través del acompañamiento y la relación (II)*

Primera edición: octubre de 2023

© Jorge López González, Laura Martín Martínez (coords.)

Universidad Francisco de Vitoria

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19690-55-5

ISBN (epub): 978-84-19900-87-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

# Sumario

1. Estrategias socioemocionales para el desarrollo humano integral en la escuela durante la pandemia

JOAO GIFFONI

2. Comunidad bilingüe y literatura: propuesta de uso de la literatura colonial hispanoinglesa en la enseñanza bilingüe

DRA. M. CARMEN GÓMEZ-GALISTEO

3. Relación y sentido

CARMEN GUAITA FERNÁNDEZ

4. La amistad entre el maestro y el discípulo

IGNACIO HÜE WIELANDT

5. Acompañamiento al alumnado del grado de Psicología para aprender a acompañar

AGATA KASPRZAK; KARLA GALLO-GIUNZIONI

6. Cómo diseñar actividades educativas que promuevan el crecimiento personal

INMACULADA LIZASOAIN IRISO; JAIONE ABAURREA LARRAYOZ; ISABEL SENABRE AROLAS; JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER

7. La experiencia estética a través del diálogo con los temperamentos de la belleza

CAT. DR. PABLO LÓPEZ RASO

8. Advice on communicative competence: an intervention programme for teacher training centres  
ALEXIS MARTEL-ROBAINA
9. Reading *The House on Mango Street* by Sandra Cisneros, community and bilingual education  
ALEXIS MARTEL-ROBAINA; M. CARMEN GÓMEZ-GALISTEO
10. ¿Qué es una relación educativa transformadora? Una aproximación cualitativa  
NOEMY MARTÍN-SANZ; MARÍA CONSUELO VALBUENA-MARTÍNEZ; LEIRE NUERE-SALGADO; NOELIA VALLE-BENÍTEZ
11. El estudio del paisaje como excusa para el encuentro de estudiantes y profesor en una lección corriente de geografía  
MARÍA ROSA MATEO GIRONA
12. La construcción de una experiencia significativa: la formación universitaria como un espacio de encuentro para experimentar la emoción de enseñar y aprender  
SUSANA MEMUN ZAGA
13. Aprendizaje de los indicadores de inteligencia emocional: experiencia práctica en alumnos de Ciencias en la actividad física y el deporte  
MARÍA MERINO-FERNÁNDEZ; PILAR JEREZ VILLANUEVA; MICHELLE MATOS-DUARTE; BÁRBARA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
14. Dibuja y aprende: tomando apuntes en Psicología de la Actividad Física y el Deporte  
MARÍA MERINO FERNÁNDEZ; BÁRBARA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ; MICHELLE MATOS DUARTE; PILAR JEREZ VILLANUEVA
15. ¿Qué quieres que te pregunte en tu examen práctico de la asignatura de Deportes de Combate?

MARÍA MERINO-FERNÁNDEZ; LUNA MARTINCANO GARCÍA; MICHELLE MATOS-DUARTE; BÁRBARA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

16. La autoridad educativa entendida como acompañamiento para el crecimiento de la persona  
ELDA MILLAN-GHISLERI; AGUSTINA JUTARD FACIO-ZEBALLOS
17. Maestros e ingenieros informáticos: proyecto interfacultativo de acompañamiento entre iguales  
MARY LUZ MOURONTE LÓPEZ; JUANA SAVALL CERES
18. El acompañamiento catalizador de un aprendizaje experiencial e integral  
LEIRE NUERE-SALGADO; DANIEL PÉREZ-ROJAS; VERÓNICA OVIEDO-VILLANUEVA
19. La relación en el modelo de formación online de la Universidad Francisco de Vitoria  
LEIRE NUERE-SALGADO; CLAUDIA MARTÍN-CARMASSI; MYRIAM RUIZ DE DULANTO-REDONDO; SUSANA DOMINGO-MONJE
20. Formar la sensibilidad como base de la relación: un ejemplo en el grado en Arquitectura  
PAULA NÚÑEZ-SÁNCHEZ; ANGÉLICA GARCÍA EGEA

# Formar la sensibilidad como base de la relación: un ejemplo en el grado en Arquitectura

PAULA NÚÑEZ-SÁNCHEZ  
Universidad Francisco de Vitoria

ANGÉLICA GARCÍA EGEA  
Instituto de Acompañamiento, Universidad Francisco de Vitoria

## 20.1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal profundizar en la importancia de formar la sensibilidad como base de relaciones auténticas a través de una acción formativa específica en el grado en Arquitectura.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado en el nuevo milenio el empleo de metodologías de enseñanza activa y principios del aprendizaje que hagan del estudiante el protagonista del proceso. La universidad ha de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio (*Declaración de Bolonia, 1999*).

En este contexto, la Universidad Francisco de Vitoria tiene como visión ser referente en ciencias y profesiones centradas en la persona, un reto que adquiere una relevancia particular en el grado en Arquitectura. Al cuestionar el futuro de la enseñanza de esta disciplina en la era de la distracción, la sensibilidad se señala como uno de los cinco horizontes críticos (Weiner, 2005) frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.

En efecto, los futuros arquitectos deben desarrollar la sensibilidad como capacidad para acoger todo tipo de necesidades: ambientales, estéticas y, sobre todo, personales. Ellos serán los artífices de espacios donde diferentes personas desarrollarán sus vidas, encuentros, cambios, recibimientos y despedidas, en definitiva, donde harán posible que otros habiten y se relacionen. Desde esta doble conciencia, profesional y social, se evidencia la necesidad de trabajar la sensibilidad como una capacidad que contribuya, en el contexto del EEES, a formar profesionales centrados en la persona.

Para procurar su correcta adquisición, es necesario estudiar tal sensibilidad hacia la persona y ofrecer propuestas pedagógicas orientadas específicamente a su desarrollo. Como apunta Cencini (2020, p. 15), «formar la sensibilidad significa dar una perspectiva coherente y unitaria al camino pedagógico en cuestión, cualquiera que este sea, que involucre a toda la persona en un proceso integral». Esta intención, unida a la incorporación de nuevos planteamientos pedagógicos y metodológicos en la educación superior motiva la realización de este estudio.

### 20.1.1. Marco teórico

En el contexto planteado, se enmarca la fundamentación de este trabajo en la antropología personalista, al servicio de una formación integral y desde un enfoque multidisciplinar.

#### La antropología personalista

¿Quién es el hombre desde una antropología personalista? La persona es una realidad única e irrepetible, rica en sus dimensiones y unitaria a la vez; también un ser de encuentro, que crece con el otro; don llamado a donarse y, a la vez, un ser inacabado, en devenir, que tiene que construirse a sí mismo. El hombre es llamado a realizar en su vida un proyecto, que es su forma específica y personal de ser hombre (Fernández del Amo, 1971).

La filosofía personalista se constituye en torno a un concepto moderno de persona que subraya algunos de estos elementos: «la persona como yo y

quién, la afectividad y la subjetividad, la interpersonalidad y el carácter comunitario, la corporalidad, la tripartición de la persona en nivel somático, psíquico y espiritual» (Burgos, 2012, pp. 239-240).

Desde estos presupuestos y en este camino de formación, cabe señalar que para llegar a ser uno mismo, la persona debe también abrirse a lo que no es ella. Solo alcanzará su identidad si sale de sí misma al encuentro con la realidad. En este sentido, se comprende a la persona como un ser abierto y particularmente abierto a las otras personas, un ser relacional (Castañera *et al.*, 2022) y precisamente esa relación precisa la sensibilidad para darse, como se muestra más adelante.

## La formación integral

Una docencia centrada en la persona y en su proceso de aprendizaje constituye una sólida formación humana, que enseña a aprender y que pone al alumno en camino de su propia excelencia personal y profesional (Crespi y García-Ramos, 2021). ¿En qué consiste, entonces, la formación integral? Se trata de atender a toda la persona, teniendo en cuenta todas sus dimensiones y facultades: tanto el intelecto como la voluntad y la afectividad, la corporeidad y la trascendencia, desde una visión integradora de sí mismo y de la realidad.

Una universidad que forma integralmente prepara a sus alumnos no solo para el mercado de trabajo, sino, sobre todo, para la vida, para que sepan desentrañar la realidad y comprender el mundo, para que aprendan a dar un sentido creativo a sus vidas, para que asuman con responsabilidad un proyecto vital y sirvan al bien común de la sociedad a la que pertenecen (Sastre, 2020, p. 19).

En la cuestión de la sensibilidad, que queremos contribuir a formar integralmente, la atención a las diferentes facultades y dimensiones personales será decisiva.

## Un enfoque multidisciplinar

Adoptar exclusivamente la perspectiva de una ciencia particular conduce a la fragmentación del saber. Frente a esto, y para contribuir a una formación integral que responda a la necesidad una visión unitaria de la sensibilidad,

se debe adoptar un enfoque más amplio, que supere la limitación de un único campo de estudio. Por este motivo, la aproximación a los fundamentos de este estudio se realiza tanto desde la psicología como desde la antropología. Para ello, se toma como autores de referencia a Julián Marías y a Amedeo Cencini, que han reflexionado en profundidad sobre la sensibilidad y la relación.

### 20.1.2. La sensibilidad, la relación y el nexo entre ambas

A continuación, se abordan las definiciones de sensibilidad y de relación, así como el nexo entre ambas, a través de los autores de referencia.

#### La sensibilidad

En esta definición, Cencini (2014, p. 46) habla de la sensibilidad como una potencialidad humana en la que se dan los tres componentes constitutivos del ser humano: afectivo, intelectual y volitivo: «sensibilidad» significa, esencialmente, orientación emocional, impresa por lo vivido en el mundo interior del sujeto en distintas áreas de la personalidad, hacia un «bien» (o algo que, más o menos inconscientemente, así le parece o así es considerado por él).

Por su parte, Marías (1970, p. 129) dice que «la manera real de estar “en” y “con” la realidad, de “estar en el mundo”, es lo que llamamos sensibilidad; gracias a ella me encuentro y encuentro las cosas que están conmigo. Esa sensibilidad es primariamente transparencia: “a través” de mi cuerpo estoy en y con las demás cosas, en y con él en la medida en que es también una cosa».

Esta sensibilidad, capacidad del «ser», se hace realidad a través del «estar», es decir, es mediada por nuestra condición física. En este sentido, a las facultades se une indiscutiblemente la dimensión corporal de cada persona. En esta línea, la relación entre la sensibilidad y los sentidos será relevante, pues existe entre ellos una correlación íntima que, no exenta de complejidad, repercute en la relación con la realidad.

## La relación

Respecto al concepto de relación, ambos autores se refieren a ella como necesidad existencial: puesto que el ser humano es relacional por naturaleza, más que racional, la relación es una necesidad (Cencini, 2014). La persona como ser en relación en el pensamiento de Marías posee dos condiciones estructurales de su relacionalidad: circunstancialidad y menesterosidad. Desde el punto de vista metafísico ambos rasgos están unidos, pues «la circunstancialidad de la vida humana tiene como consecuencia inmediata su menesterosidad» (Marías, 1970, p. 211). Que la persona reconozca su circunstancia es lo que le hace, de inmediato, vivir necesitando, tanto a las personas como a las cosas (Gomez, 2019) y su circunstancialidad incluye e implica la relación, con la realidad y por tanto con los demás. Así, Mulzalski (2017, p. 154) expresa que «a partir de ella llega a concebir al yo como indisoluble del tú, en la medida en que el yo implica ya una distinción con respecto a otros que no son yo, a los cuales me veo forzado a reconocer como otros yo, cada uno con sus circunstancias, dentro de las cuales me veo incluido».

La circunstancialidad propia y ajena es decisiva en la propuesta de sensibilización que se presenta, pues la proyección relacional hacia los otros se hace eco de la necesidad que la persona tiene de los demás, esto es, de su menesterosidad.

## El nexo entre sensibilidad y relación

En cuanto al nexo entre sensibilidad y relación, Cencini (2014, p. 225) afirma con rotundidad que la sensibilidad es el fundamento de la relación: «La sensibilidad es un dato absolutamente personal e intrapsíquico, pero también está vinculado a la relación: podríamos decir que (la sensibilidad) es el fundamento de la relación interpersonal o lo que hace que esta sea posible, al mismo tiempo que crece y madura en ella».

La sensibilidad, frente a la indiferencia, es condición de posibilidad para relacionarnos. Y aunque esto admita grados –de hecho, tantos como personas–, se puede afirmar, basándonos en nuestra experiencia común, que, a mayor nivel de desarrollo de la sensibilidad, mayor será la autenticidad de

las relaciones. Y esto sitúa a la sensibilidad en el camino de la búsqueda de la verdad.

## 20.2. Contexto y objetivo

Establecido el contexto y el marco teórico, se formula la hipótesis de partida: para procurar una adecuada formación de la sensibilidad, es necesario estudiarla y ofrecer propuestas pedagógicas orientadas específicamente a su desarrollo. En el contexto de la educación superior, y en concreto para la formación de futuros arquitectos, se plantea este estudio con el siguiente objetivo: comprobar cualitativamente el impacto formativo de una actividad diseñada para formar la sensibilidad de los alumnos de la asignatura de «Habilidades y competencias de la persona» (HCP) en el grado de Arquitectura de la Universidad Francisco de Vitoria durante el año académico 2021-2022. Le llamamos: «Experiencia de sensibilización en equipo en el Campus de Pozuelo de Alarcón de la UFV».

La actividad formativa contaba con sus propios objetivos, acordes con el programa de la asignatura, que se presentan más adelante.

### 20.2.1 La asignatura de HCP

La Universidad Francisco de Vitoria tiene una asignatura específica para el desarrollo personal de sus alumnos a través de la adquisición de competencias. Se trata de una asignatura validada (Crespi y García-Ramos, 2021), obligatoria y común a las distintas titulaciones universitarias, que se cursa en el primer año de grado. Tales competencias contribuyen a que cada alumno, único e irrepetible, se ponga en camino de su propio proyecto de vida y de su plenitud personal y profesional (Crespí, 2019). En el grado en Arquitectura, la asignatura lleva el nombre específico de «Comunicación, Habilidades y Competencias de Liderazgo» y busca, a través de la adquisición de las *soft skills* o competencias genéricas establecidas por la titulación, que el alumno viva la dimensión profesional como un ámbito

específico de su vocación. Su objetivo principal es el desarrollo de las competencias de carácter intrapersonal, es decir, aquellas que se refieren principalmente a uno mismo, y las de carácter interpersonal, aquellas de relación, principalmente, con los demás. Para ello, HCP cuenta con dos ámbitos bien diferenciados y complementarios, la mentoría y el aula, que es el espacio donde tendrá lugar la actividad objeto de este estudio.

Los alumnos realizan un proyecto transversal (PT) en equipo, pensado expresamente como oportunidad para ponerse en juego con otros en el ámbito del aula. Está concebido para realizar un trabajo de equipo en el que aprendan también a trabajar en equipo de una manera real. Los medios para hacerlo posible son la metodología experiencial y el acompañamiento personal.

### 20.2.2. La metodología experiencial

A través de la experiencia, la persona conoce la realidad, se relaciona con el mundo. Y en esa interacción, se hace, crece, se constituye, se realiza (Wojtyla, 2011; Burgos, 2015).

La metodología experiencial consiste en que el alumno viva, comprenda y reflexione críticamente sobre aquello que le está sucediendo, de modo que le encuentre un sentido y comprenda su fundamentación hasta hacer experiencia de su aprendizaje. Este acontecimiento integra un doble dinamismo: el dinamismo del encuentro, reflejado en las 3D: despertar, descubrir, decidir (González-Iglesias y Maldonado, 2020), y el dinamismo de la experiencia, reflejado en las 3C: convivencia, comprensión y comprensión crítica (Díaz-López, 2020).

### 20.2.3. El acompañamiento

El acompañamiento, pilar del proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), se propone como respuesta a una necesidad antropológica, a la medida del ser humano, y como un camino de encuentros

y desencuentros orientados a la plenitud de la persona (González-Iglesias y Maldonado, 2020). Un camino compartido, a veces con otro en singular, o con otros en plural, que en la asignatura tiene lugar en sus dos ámbitos. En la mentoría cada alumno comparte con su mentor el camino personal de conocimiento, aceptación y superación de sí mismo, a través de sus propias acciones. En el aula lo hace con su profesor, con todos los compañeros del grupo-clase y en especial con los miembros de su equipo del PT.

En este contexto, el equipo docente de esta asignatura, integrado por el profesor y los mentores del grupo, nos propusimos ejercitar la sensibilidad de los alumnos siguiendo a los autores de referencia y de forma coherente con el planteamiento de esta asignatura.

## 20.3. Metodología

### 20.3.1. Participantes

El estudio se realizó durante el curso 2021-2022 en un grupo que contaba con un total de 37 alumnos, agrupados en 9 equipos de trabajo de 4 o 5 integrantes.

### 20.3.2. Objetivos de la experiencia

En el diseño de la actividad comenzamos por la definición de sus objetivos específicos, que son dos:

- Proponer a los alumnos una experiencia de sensibilización con una triple mirada: hacia ellos mismos, hacia los demás y hacia la realidad.
- Aprender las disfunciones de un equipo (Lenzoni, 2002) aplicadas en sus propios equipos de trabajo del PT.

Se trataba de ofrecer una actividad que les permitiera enfrentarse a los retos propios de un equipo, entendiendo por tal «un pequeño número de

personas con habilidades complementarias, comprometidas con un propósito común, un objetivo de rendimiento que se desea alcanzar y un enfoque de actuación, de lo que se consideran mutuamente responsables» (Katzenbach y Smith, 1996, p. 39). Asimismo, al estudiar los equipos ideales y abordar los requisitos para el trabajo en equipo en sí, Lenzioni explica que «el verdadero trabajo en equipo exige unas conductas tangibles y específicas: confianza basada en la vulnerabilidad; conflicto saludable; compromiso activo; exigencia mutua de responsabilidades entre iguales, y atención a los resultados» (Lenzioni, 2017, p. 7).

### 20.3.3. Claves de diseño de la experiencia

Considerando esta definición de equipo y las disfunciones indicadas, se diseñó la experiencia de sensibilización en torno a tres claves: circunstancialidad, relacionalidad y menesterosidad.

Respecto a la primera, se tomaron en cuenta las circunstancias comunes a los participantes, a saber: alumnos de primer año de universidad, con el deseo de ser futuros arquitectos, y con el campus de la Universidad como espacio real de interacción entre ellos y con la realidad.

En cuanto a la relacionalidad, se tuvo en cuenta que todos ellos se encontraban, por lo general, con compañeros aún desconocidos, por tratarse de una de las primeras actividades de la asignatura, sumado al hecho de enfrentarse a esta tarea con equipos de trabajo todavía incipientes, que se habían constituido apenas unos días antes y, por tanto, todavía no habían convivido ni trabajado como equipo.

En lo referente a la menesterosidad, se hizo patente en dos direcciones: la propia y la ajena, y se decidió trabajarla mediante la privación de algunos sentidos y de otras capacidades, como la movilidad y el habla. Así, esta privación se logró a través del empleo de sillas de ruedas, gafas de invidencia, cascos de insonorización y muletas. Cada equipo contaba con un integrante con cada una de las limitaciones indicadas. Además, el integrante con muleta no podía hablar. De este modo, se garantizaba que entre los miembros contasen con habilidades complementarias. Con todo, la principal

clave metodológica fue asumir que la experiencia es fuente originaria de conocimiento.

#### 20.3.4. Espacios, normas y papel del equipo docente

La experiencia de sensibilización se estableció en dos momentos: uno en el campus y otro en el aula.

##### El recorrido por el campus

El primer momento tiene lugar al aire libre, en el espacio del campus. Siguiendo unas normas comunes, todos los equipos tenían que realizar un recorrido logrando una serie de pruebas que posteriormente debían entregar, como tarea, a través del aula virtual Canvas (LMS).

Las normas eran pocas, sencillas y claras: ir en equipo, todos juntos, todo el tiempo; asumir la condición individual desde el inicio hasta el final de la actividad; realizar la experiencia en un tiempo limitado; perseguir el objetivo indicado y observar con atención lo que vivían para disfrutar al máximo de la experiencia.

Durante el recorrido por el campus, cada equipo iba acompañado de uno de los mentores de la asignatura, que asumía una triple función: observador de las acciones y actitudes de los alumnos, apoyo en la resolución de dudas y supervisión en el cumplimiento de las normas indicadas. En lo relativo al dinamismo de la experiencia, se puede vincular más –aunque no exclusivamente– este primer momento con el aspecto de la convivencia, esto es, el contacto inmediato con la realidad. En este, como en el resto de la experiencia, se ve implicado todo el hombre: inteligencia, afectividad, voluntad, corporalidad (Wojtyla 2011; Burgos, 2015) y se observa que aparecen todos los aspectos de la sensibilidad según las definiciones de Cencini y Marías; luego, cabe esperar que pueda desarrollarse en estas condiciones.

##### El encuentro en el aula

Una vez finalizado el tiempo, los equipos depositaron el material deportivo y subieron al aula para continuar la actividad. Allí se plantearon a los alumnos varias preguntas acerca de lo sucedido y se dejó tiempo para que las respondieran en tres niveles: individual, por equipos de trabajo y, por último, en la comunidad del aula, con todo el grupo clase a modo de tribuna abierta.

Las preguntas eran: ¿qué ha pasado?, ¿qué me ha pasado? y ¿qué nos ha pasado?, y buscaban propiciar la comprensión como aspecto de la metodología experiencial, esto es: que cada alumno y cada equipo pudiera comprender la vivencia con sentido, favoreciendo una toma de conciencia acerca de lo que habían experimentado. Fue significativo que las respuestas de los alumnos adoptaban tanto un cariz personal como profesional, como futuros arquitectos.

En este punto cabe valorar también la presencia de los mentores en la clase, puesto que, al tener una relación personal con los alumnos, apoyaron a sus mentorandos en lo que esta actividad había despertado en ellos, y favorecieron que muchos se animaran a compartir sus reflexiones en voz alta. Además, que los mentores del grupo fueran testigos de lo acontecido ampliaba la posibilidad de poder acompañar lo exclusivo de cada alumno en la mentoría individual, como de hecho sucedió posteriormente.

Al terminar la puesta en común, se dio paso a la clase magistral abierta en la que se trataron las dimensiones y disfunciones de un equipo según Lenzioni. Para ello, se planteó a los alumnos una pregunta por cada uno de los niveles en base a la experiencia de sensibilización que previamente habían realizado. A partir de sus respuestas, que en muchas ocasiones servían como ejemplos reales, se exponía la teoría. De este modo se favoreció la comprensión crítica, permitiéndoles explicarse la vivencia realizada desde un fundamento académico.

### 20.3.5. Fuentes de información

Este estudio cualitativo obtuvo la información de las respuestas de los alumnos. Se realizaron tres tipos de preguntas, todas ellas abiertas:

- Las preguntas acerca de lo sucedido que se propusieron al inicio de la reflexión compartida en el aula. Las respuestas a estas preguntas, orientadas a la comprensión de la experiencia, fueron anotadas en la pizarra y transcritas posteriormente por los mentores.
- Las preguntas realizadas durante la clase magistral abierta, orientadas especialmente a la comprensión crítica, a través de las cinco dimensiones de un equipo ideal, que se recogieron por el mismo procedimiento que las anteriores.
- Las preguntas acerca de la reflexión sobre la experiencia, que cada uno de los equipos envió a través de una tarea en la plataforma de aula virtual Canvas (LMS) junto con las fotografías que servían de evidencias a la consecución de los retos de la actividad por el campus.

## 20.4. Resultados

A continuación, se describen los principales hallazgos obtenidos. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido orientado a identificar en las respuestas su relación con cada uno de los objetivos de la actividad.

### 20.4.1 Primer objetivo: sensibilización con una triple mirada

Se establecieron tres categorías para agrupar las respuestas correspondientes a este objetivo, una por cada una de las miradas. A continuación, se detallan con ejemplos las categorías mencionadas y se articulan con los conceptos clave de la actividad.

#### Mirada hacia uno mismo

En esta categoría hubo 29 respuestas con contenido referido a conocimiento personal, en diferentes niveles.

No escuchar genera una sensación que te abstrae mentalmente de la realidad, dejas de percibir situaciones y estímulos, todo se vuelve monótono y difícil. (*sordo*)

Mi caso parecía el más sencillo; cansancio, llego el último. (*cojo*)

Necesito alguien: dejo de sentir cosas. (*sordo*)

¿Para siempre? Muy duro. Pierdo independencia. (*ciego*)

Si no tienes una ayuda, ya sea un palo o una persona que te ayude, es muy difícil ser autosuficiente.

Varias de las respuestas evidencian un «caer en la cuenta» acerca de las implicaciones de su condición, aunque esta fuera temporal. Esto amplía su conocimiento en clave de menesterosidad y despierta en ellos nuevas cuestiones, descubriendo en algunos casos creencias erróneas y como sería su vida si esta situación fuera permanente.

Es muy cansado tener una dificultad a la hora de desplazarse, te cansas y ves que la gente puede y tú no, además de que todo el mundo te mira.

Damos por hecho que el otro es como yo.

¿Se puede aprender a no ver? Sí, con ayuda. (*ciego*)

Al final de la actividad nos dimos cuenta de todo lo que teníamos.

Además, algunas de sus preguntas personales trascienden el momento de la actividad, y les sitúan en un mayor nivel de conocimiento personal.

¿Qué ayudas necesito yo?

Aporto y necesito ayuda.

Agradecer lo que tenemos sin darnos cuenta.

## Mirada hacia los demás

En esta categoría hubo 21 respuestas de contenido relacionado con la mirada hacia los demás y el reconocimiento de la necesidad ajena. Se destacan las siguientes:

Olvidamos los impedimentos de los demás.

Hemos visto las diferentes dificultades que surgen cuando salimos de nuestro día a día y nos ponemos en el lugar de otra persona.

R. (*ciego*) y J. (*cojo*) han notado que juntos podían pasar todos los obstáculos que se le presentaban.

Mirar desde todos los ojos. Preocupación por el bien común.

En algunas de las respuestas, los alumnos asumieron de manera natural su circunstancia de futuros profesionales, argumentando desde su responsabilidad como arquitectos. Esto indica una comprensión con sentido ante lo vivido, e incluso en algún caso el deseo de responder (decisión) que incluso apunta algunas acciones concretas:

Lo importante que es tener en cuenta todas las dificultades posibles (físicas, mentales...) al planificar un espacio.

La importancia que tiene el arquitecto de intentar mirar desde todas las perspectivas posibles, no solo desde la suya.

Es nuestra labor como arquitectos asegurarnos que todo sea lo más accesible posible realmente y no solo de manera aparente. Para que no tengan que depender de otros.

## Mirada hacia la realidad

En esta categoría hubo 30 respuestas, en diferentes niveles, que van desde la realidad inmediata (el campus propiamente) hasta la realidad en sentido amplio. Algunas de ellas fueron:

La universidad necesita mejorar: habilitar: accesos, rampas, espacios estrechos.

Hay que detallar cambios en el campus.

Hemos visto una nueva realidad, nos falta hábito.

Aunque parezca que todo es «accesible» no es el caso, hay aceras demasiado estrechas, muchas escaleras, rampas demasiado empinadas e inseguras porque dan directamente a una carretera.

Nuestra profesión, muy cerca de la realidad.

La realidad se impone.

#### 20.4.2. Segundo objetivo: las disfunciones de equipo.

Respecto al segundo objetivo, cabe señalar que la confianza fue una de las palabras más referidas:

Las personas discapacitadas necesitan confiar.

Nos hemos dado cuenta de lo importante que es la confianza a la hora de trabajar en equipo. En un equipo cada uno tiene una «discapacidad».

No depender de ti mismo, sino que dependen de otros, y es complicado confiar tu vida a los demás.

Además, hubo 24 respuestas referidas a la gestión de conflictos, lo cual es comprensible teniendo en cuenta que durante la experiencia tuvieron que

afrontar situaciones nuevas, como en este ejemplo:

También ha notado una ligera dificultad para comunicarse, más bien para entender todo lo que le decían ya que con gestos no es suficiente una comunicación clara.

Respecto al compromiso y la responsabilidad, los participantes se dieron cuenta de que la aceptación de las normas, de su propia condición y de la de los demás, facilitaba el trabajo del equipo, destacando la empatía:

Importancia de la empatía: hacia las personas con discapacidad y hacia otros.

El que guiaba debía estar más atento: empatía especial.

Es necesario empatizar con las personas que tienen algún tipo de discapacidad, para darnos cuenta lo fácil que es todo para nosotros y que no es así para todo el mundo.

En cuanto a J, ha comentado que ha tenido que estar más pendiente de todo el grupo, ya que él no tenía nada que le impidiese hacer el recorrido sin problemas y podía ayudar a los demás.

Para finalizar, no hubo ninguna respuesta relativa a la atención a los resultados.

## 20.5. Conclusion y prospectiva

A la luz del análisis realizado, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Se cumplieron los dos objetivos específicos de la actividad, aumentando el conocimiento de los alumnos.

- Se cumplió el objetivo del estudio, comprobando cualitativamente el impacto formativo de esta actividad.
- Se puede verificar parcialmente la hipótesis, dado la reducida repercusión que puede tener una única actividad, pese a dejar huella, en el conjunto de un curso.

Respecto a esto último, es evidente que este primer estudio cualitativo tiene el alcance limitado propio de recoger el impacto de una sola actividad formativa. Sin embargo, y teniendo en cuenta la potencia observada al acompañar a los alumnos participantes en esta ocasión, sería interesarse que tuviera continuidad. Quizás podría realizarse una experiencia de estas características durante cada uno de los cursos del grado en Arquitectura, dentro del itinerario de acompañamiento formal del alumno ya existente, y que está inserto en distintas asignaturas del plan de estudios.

Por otro lado, y como prospectiva, parece conveniente realizar un segundo estudio, integrado en un proyecto de innovación, con el objetivo de trabajar específicamente la sensibilidad a lo largo de todo el curso, lo que implicaría el desarrollo de varias actividades formativas. El estudio incluiría un estudio cuantitativo y cualitativo, pretest y postest, con grupo de intervención y grupo control, para comparar el impacto de la intervención educativa.

Para finalizar, compartimos que, más allá de este trabajo, nos consta que fue una actividad significativa para los alumnos: durante la exposición pública de los proyectos transversales de la asignatura, todos los equipos hicieron alusión a esta experiencia de sensibilización en equipo. En particular, indicaron que fue un punto de inflexión muy positivo y enriquecedor para muchos de ellos en el ámbito personal, en la configuración del propio equipo de trabajo y para su futuro profesional.

## Agradecimientos

Agradecemos al Grado en CAFYD de la UFV su ayuda, facilitando el material deportivo necesario para el desarrollo de la actividad. También agradecemos a los mentores del equipo docente de HCP en Arquitectura, especialmente a Belén Martín y a Ana Rincón, su apoyo prestado, así como el feedback de mejora.

## Referencias

- Burgos, J. M. (2012). *Introducción al personalismo*. Palabra.
- Castañera, C., Medina, M., Núñez-Sánchez, P. M. y Rodrigo, F. (2022). *Formación de formadores* (documento de trabajo). UFV.
- Cencini, A. (2014). ¿Hemos perdidos los sentidos? En busca de la sensibilidad creyente. Sal Terrae.
- Cencini, A. (2020). *Desde la aurora te busco*. Sal Terrae.
- Crespi, P. y Garcia-Ramos, J. M. (2021). Generic skills at university. evaluation of a training program. *Educacion XXI*, 24 (1), 297-327. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Crespí, P. (2019). La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación. Fundación Universitaria Española.
- Declaración de Bolonia (1999).
- Díaz-López, M. J. (2020). La experiencia integral como hábitat para el crecimiento de la persona. La experiencia integral como hábitat para el crecimiento de la persona. Máster en Acompañamiento Educativo de la Universidad Francisco de Vitoria.
- Fernández del Amo, J. L. (1971). *La vocación del arquitecto*. Colegio de Sta. María de la Nieves.
- Gomez, N. (2019). Aldo Giacchetti Pastor, la persona como ser en relación en el pensamiento de Julián Marías. *QUIEN*, 10, 189-209 .
- Gonzalez-Iglesias, S. M. y Maldonado, C. D. (2020). Educational accompaniment, an expanded view from personalist anthropology. *Scientia et Fides*, 8 (1), 181-201. <https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012>

- Katzenbach, J. R. y Smith, D. K. (1996). Sabiduría de los equipos. El desarrollo de la organización de alto rendimiento. Díaz de Santos.
- Lenzoni, P. (2017). *Equipos ideales*. Empresa Activa.
- Lenzoni, P. (2002). *Las cinco disfunciones de un equipo*. Empresa Activa.
- Marías, J. (1970). *Antropología Metafísica*. Revista de Occidente.
- Mulzalski, H. (2017). Aldo Giacchetti, la persona como ser en relación en el pensamiento de Julián Marías. *Persona y Cultura*, 14, 151-159
- Sastre, A. (2020). Formar para transformar en comunidad. El proyecto educativo de la Universidad Francisco de Vitoria (documento institucional). Universidad Francisco de Vitoria
- Weiner, F. (2005). Five critical horizons for architectural educators in an age of distraction. En: EAAE (ed.). *Writings in architectural education. Winners of the EAAE Prize 2003-2005*. EAAE