

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

INFORMACIÓN GENERAL

Elemento	Detalle
Título del proyecto	Didácticas para el Aprendizaje Significativo en los Estudiantes del Taller de Arquitectura
Autor	Hernán Darío Ruiz Buitrago
ID	2488177945 - 1067966264
Correo electrónico	hernanruizb@usantotomas.edu.co
Autor	Rubén David Torres Sena
ID	2456778 - 1067850004
Correo electrónico	rubentorress@usantotomas.edu.co
Programa académico	Maestría en Didáctica
Línea de énfasis o profundización	Pedagogía, evaluación y currículo.
Tipo de proyecto	Investigación
Nombre del asesor	Jorge Martínez Rodríguez
Nombre del co-asesor	Marcia Ximena Santisteban Casas
Fecha de presentación	Mayo 2026

Didácticas para el Aprendizaje Significativo en los Estudiantes del Taller de Arquitectura

Hernán Darío Ruiz Buitrago

Rubén David Torres Sena

Maestría en Didáctica

Asesores:

Jorge Martínez Rodríguez

Marcia Ximena Santisteban Casas

Universidad Santo Tomás

Mayo 2026

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

RESUMEN

Esta investigación aborda la enseñanza del proyecto arquitectónico en el contexto del taller de arquitectura, reconociendo las dificultades que enfrentan los estudiantes al inicio y durante el desarrollo de sus procesos proyectuales, así como la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que median en estos escenarios. El objetivo fue diseñar, implementar y analizar una estrategia didáctica que favoreciera el aprendizaje significativo mediante la participación activa de los estudiantes. Metodológicamente, se desarrolló un enfoque cualitativo mediante el método de investigación-acción, aplicado en el programa de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el apoyo de experiencias provenientes de la Universidad del Sinú. Se emplearon técnicas como el análisis documental, la observación participante y las entrevistas, así como instrumentos como rúbricas y matrices de seguimiento. Como resultado, se consolidó la estrategia didáctica denominada “del relato a la atmósfera”, que permitió articular la experiencia personal de los estudiantes con el proceso de diseño, fortaleciendo la construcción conceptual, la creatividad y la apropiación del proyecto. Se concluye que la incorporación de didácticas centradas en la experiencia y en la mediación pedagógica contribuye a transformar el taller en un escenario más significativo, participativo y coherente con las necesidades formativas de los estudiantes de arquitectura.

PALABRAS CLAVE

*Enseñanza De La Arquitectura, Taller De Diseño, Didáctica, Aprendizaje Significativo,
Investigación-Acción.*



ABSTRACT

This research addresses the teaching of architectural design in the architecture studio, acknowledging the difficulties students face at the outset and throughout the development of their design processes, as well as the need to strengthen the pedagogical strategies employed in these settings. The objective was to design, implement, and analyze a teaching strategy to promote meaningful learning through students' active participation. Methodologically, a qualitative approach was developed using action research, applied to the Architecture program at the Universidad Pontificia Bolivariana, drawing on experiences at the Universidad del Sinú. Techniques such as document analysis, participant observation, and interviews were employed, along with instruments such as rubrics and monitoring matrices. As a result, the teaching strategy known as "from narrative to atmosphere" was consolidated, allowing students' personal experiences with the design process to be articulated, thereby strengthening conceptual construction, creativity, and ownership of the project. It is concluded that incorporating teaching methods centered on experience and pedagogical mediation helps transform the studio into a more meaningful and participatory setting, consistent with the educational needs of architecture students.

KEYWORDS

Architecture Education, Design Studio, Teaching Methods, Meaningful Learning, Action Research.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

CONTENIDO

RESUMEN	3
LISTADO DE ILUSTRACIONES TABLAS, FIGURAS, Y ANEXOS	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.	11
Contextualización general del problema.....	11
Estado de la cuestión en un campo del conocimiento.....	13
Planteamiento y Pregunta de Investigación	14
Justificación académica y social.	19
Objetivos	22
Objetivo General	22
Objetivos específicos	22
Delimitación (temporal, espacial y conceptual).....	22
Delimitación temporal	22
Delimitación espacial	23
Delimitación conceptual	23
CAPÍTULO II	25
2.1 Marco Teórico o Referencial.....	30
2.1.1 Didáctica	31
2.1.2 Enseñanza de la Arquitectura	34
2.1.3 Aprendizaje Significativo	38
2.2 Marco Metodológico	41
2.2.1 Enfoque epistémico y tipo de investigación.	41
2.2.2 Participantes o muestra	42
2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección.	42
2.2.4 Procedimientos (fases de diseño, implementación y análisis).	43
2.2.5 Consideraciones éticas.	44
2.3 Diseño de Propuesta denominada <i>Estrategia didáctica: Del Relato a la Atmósfera</i>	46



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

2.3.1	Objetivo de la intervención	62
2.3.2	Estructura de la estrategia didáctica:	62
2.3.3	Contexto de implementación.	64
2.3.4	Cronograma y Fases	64
	Fase 1. Activación conceptual.....	64
	Fase 2. Estructuración del concepto.....	65
	Fase 3. Consolidación y proyección	65
CAPÍTULO III.....		66
3.1	Implementación y Resultados.....	66
3.1.1	Descripción de la aplicación de la propuesta	66
3.1.2	Evidencias recolectadas (resúmenes, fotografías, instrumentos aplicados).	69
3.1.3	Análisis de resultados según los objetivos y categorías.	70
3.2	Discusión	80
3.2.1	Interpretación crítica de los resultados.	80
3.2.2	Comparación con investigaciones previas.	87
3.2.3	Reflexiones sobre los hallazgos.	92
CAPÍTULO IV.....		94
Conclusiones y Recomendaciones		94
4.1	Conclusiones derivadas de los objetivos.	94
4.2	Aportes a la práctica o al conocimiento pedagógico.	95
4.3	Recomendaciones para docentes, instituciones o futuras investigaciones.	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		99
ANEXOS		106
Anexo A:.....		107
	Cartilla de implementación Didáctica.	107
	Guía Implementación didáctica escenario Universidad del Sinu	112
Anexo C:		116
	Sistema Evaluativo de la Estrategia Didáctica del Relato a la Atmósfera.	116
	1. Propósito del sistema evaluativo.....	116
	2. Tipos de evaluación planteadas.....	116
	2.1. Evaluación diagnóstica	116



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

2.2. Evaluación formativa del proceso.....	117
2.3. Evaluación final	117
3. Indicadores del sistema evaluativo	119
4.3.1.1 Rúbricas de Evaluación del Proceso del Taller “Del Relato a la Atmósfera”..	119
<i>A. Desarrollo Proyectual</i>	119
<i>B. Creatividad y pensamiento crítico</i>	119
<i>C. Relación Pedagógica</i>	120
<i>D. Funcionamiento del Dispositivo Didáctico</i>	121
4. Validación del logro	122
Anexo D.....	123
Matriz de Instrumentos de Recolección de Información	123
1. Guía de Observación Docente (Notas de Campo)	124
2. Diario Reflexivo de Estudiantes	125
3. Entrevista Semiestructurada a Estudiantes	126
4. Cuestionario Abierto de Cierre	127
5. Ficha de Análisis de Producciones	128
Anexo E.	129
Relato Estudiante 2do Semestre – Universidad Pontificia Bolivariana	129
Anexo F.....	130
Relato Estudiante 9no Semestre – Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm-	130
Anexo G.....	131
Registro Fotográfico Implementación Universidad Pontificia Bolivariana	131
Anexo H.....	134
Registro Fotográfico Implementación Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm-	134

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
LISTADO DE ILUSTRACIONES TABLAS, FIGURAS, Y ANEXOS**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Relato desde la personificación de un niño en el aula de 2.º semestre de Arquitectura de la UPB.	53
Ilustración 2. Relato musical desde la personificación de un territorio por un estudiante de 9.º semestre de la Unisinú.	53
Ilustración 3. Aplicación del árbol de referente en dos momentos distintos: izquierda: Taller 2 (UPB); derecha: Hábitat/proyecto de grado, 9.º semestre (Unisinú).	56
Ilustración 4. Creación de viñetas en el componente de la atmósfera.	57
Ilustración 5. Momento de cierre y reflexión final sobre la experiencia.	58
Ilustración 6. Primera implementación, desarrollo del trabajo colectivo de los estudiantes del taller.	67
Ilustración 7. Implementación momento 2, Universidad del Sinú.	68

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de antecedentes investigativos.	29
Tabla 2. Estructura metodológica y secuencia didáctica.	51

Lista de Figuras

Figura 1. Estructura de la estrategia.	49
Figura 2. Estructura de la estrategia detallada	49
Figura 3. Dimensiones de la propuesta didáctica en cada uno de los momentos.	50
Figura 4. <i>Árbol de referentes</i>	55

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la arquitectura en la mayoría de las escuelas nacionales e internacionales de educación superior ha mantenido históricamente una tendencia centrada en el proyecto arquitectónico, es decir, en enseñar a proyectar. Sin embargo, en algún momento en estas escuelas tradicionales ha surgido la pregunta de cómo se enseña la arquitectura o qué se enseña en ella.

El ejercicio docente en arquitectura, como en la mayoría de los programas de educación superior, se ha caracterizado por ser ejercido por profesionales más que por docentes pedagógicamente formados. Arquitectos con talento y experiencia profesional han asumido la docencia, transmitiendo conocimientos desde su práctica, aunque en ocasiones carecen de un soporte metodológico sólido. Esta situación ha derivado en estrategias de enseñanza basadas en la repetición de modelos anteriores o en la improvisación, lo que limita la capacidad para responder a los retos actuales de la formación arquitectónica.

Al revisar los planes de estudio de las principales universidades nacionales e internacionales, se observa que el proyecto arquitectónico o el “Taller de Arquitectura” sigue siendo el eje central de los currículos, al sumar la mayor cantidad de créditos académicos y convertirse en el espacio privilegiado para la enseñanza. Y en el que los docentes comparten su cátedra y su experiencia mientras que los estudiantes desarrollan sus procesos proyectuales, lo que confirma la centralidad del taller en la formación del arquitecto

Teniendo presentes estos elementos, nos situamos frente a la práctica de la enseñanza de la arquitectura y al interrogante de cómo debe realizarse y, a su vez, de cómo los profesionales,

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

no necesariamente pedagogos, utilizan el Taller como escenario de formación. En este sentido, se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las didácticas que posibilitan la formación de los arquitectos y cómo se incorporan desde la construcción de los currículos y la comprensión del contexto hasta la práctica docente en el aula?

En la ciudad de Montería, Córdoba, programas como los de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Universidad del Sinú (Unisinú) han adoptado la figura de núcleos o proyectos integradores, en los que el módulo de proyecto de arquitectura articula saberes diversos: lo formal-espacial, lo histórico, lo gráfico y lo técnico. Estos talleres funcionan como laboratorios de diseño en los que la experimentación, la reflexión y la creatividad son las herramientas principales para enfrentar los desafíos del oficio arquitectónico.

No obstante, la centralidad del taller plantea desafíos contextuales, disciplinares y pedagógicos. Es necesario analizar, desde las apuestas curriculares, cómo se relaciona lo que ocurre en el aula con las didácticas empleadas, en respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes. La diversidad metodológica con la que se aborda el taller, aunque enriquece la oferta didáctica, también representa un reto para la sistematización y la replicabilidad de las buenas prácticas, lo que limita la retroalimentación y el aprendizaje colectivo. Además, la formación en arquitectura debe preparar a los estudiantes para un entorno profesional en constante transformación, donde las demandas técnicas del diseño se articulen con competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo. Sin embargo, muchos talleres no logran consolidar estas habilidades, lo que limita el potencial de los estudiantes ante los desafíos complejos del ejercicio contemporáneo de la disciplina.

En este marco, la presente investigación se propone analizar las didácticas del taller de arquitectura en Montería, con especial atención a los procesos de conceptualización proyectual,

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

para diseñar e implementar una estrategia pedagógica que favorezca el aprendizaje significativo y fortalezca la formación integral de los futuros arquitectos.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

CAPÍTULO I.

Contextualización general del problema

Las aulas universitarias de los programas de arquitectura tradicionalmente han estado lideradas por arquitectos o por profesionales afines al diseño y a las artes. En este escenario, el taller de arquitectura se ha consolidado como una metodología que acerca la práctica y el aprendizaje desde el hacer, y es el eje que articula los saberes de diversas áreas y los pone todos al servicio del ejercicio proyectual.

En el caso de la UPB Montería, el plan de estudios cuenta con ocho módulos secuenciales de taller —uno por semestre— que encabezan seis núcleos temáticos integradores. A lo largo de la trayectoria académica se abordan temáticas de creciente complejidad, desde principios básicos de diseño y composición hasta temas del hábitat y proyectos de alta complejidad. Asimismo, en la Unisinú se cuenta con un plan de estudios de 10 semestres, en el que los cursos de proyecto constituyen el eje central y articulan transversalmente las demás áreas de la disciplina, lo que permite encontrar un punto común entre ambas escuelas.

Estas estructuras curriculares, resultado de recientes transformaciones (Universidad Pontificia Bolivariana, 2025; Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, 2020), buscan precisamente la integración de saberes y la transversalidad del conocimiento. Es el taller, entonces, ese escenario en el que se espera llevar a cabo dicha operación, respaldado por documentos curriculares que orientan la práctica docente mediante temáticas y metodologías orientadas al desarrollo de capacidades humanas y competencias. Como señala Schön (1983), el

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

taller es un espacio de aprendizaje reflexivo en la acción, donde los estudiantes enfrentan problemas reales y construyen conocimiento a partir de la práctica, lo que lo convierte en un núcleo pedagógico fundamental.

En este contexto, surge una primera reflexión sobre las herramientas metodológicas y didácticas con las que cuentan los estudiantes para enfrentar los retos del diseño. Al inicio de la carrera, los saberes básicos provienen tanto de la formación escolar como de la experiencia de vida de cada persona. Representando el elemento biográfico como un potencial para el desarrollo de escenarios de aprendizaje significativo, este concepto, definido por Ausubel (1968), se refiere a la capacidad de vincular los nuevos conocimientos con los saberes previos del estudiante de manera sustantiva y no arbitraria. Sin embargo, desde la práctica o el ejercicio de la docencia, se puede estar pasando por alto y desestimando esos saberes, privilegiando los saberes conceptuales y procedimentales ofrecidos en los cursos.

El perfil del docente, como ya se mencionó, en la cátedra de arquitectura está ejercido principalmente por profesionales de la disciplina, lo que genera tensiones entre la práctica profesional y la formación pedagógica. Como señala Saldarriaga (1996), formar arquitectos es un proceso complejo que trasciende la mera aplicación de un programa académico y exige sensibilidad, visión crítica y creatividad. No obstante, muchos docentes recurren a sus propias experiencias de formación y a estrategias intuitivas o de ensayo-error, reproduciendo modelos tradicionales que no siempre responden a los retos actuales. En este sentido, Flórez (2004) advierte que la profesionalización de la docencia en arquitectura aún es incipiente y que no basta con talentos innatos: se requiere formación pedagógica, investigación y actualización constante para acompañar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes.



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Puede que la conjugación de los factores mencionados represente una dificultad o una oportunidad para articular el perfil del estudiante con lo que plantea el currículo. Revisar como el docente puede favorecer, mediante didácticas pertinentes, el proceso de enseñanza y aprendizaje en los talleres de arquitectura de Montería constituye un paso necesario para fortalecer la formación de los futuros arquitectos y generar experiencias replicables en otras escuelas de diseño.

Estado de la cuestión en un campo del conocimiento.

La enseñanza en el campo del diseño y la arquitectura está cargada de connotaciones que obligan a reflexionar sobre cómo se enseña en estas disciplinas y, con ello, también sobre cómo se aprende. Rodríguez (2010) describe la figura del “profesor genio”, impositivo y distante, que reproduce modelos tradicionales sin atender las necesidades actuales de los estudiantes. En este esquema, los alumnos se convierten en receptores pasivos y repetidores de discursos desactualizados, mientras las asignaturas se presentan como compartimentos aislados, valores absolutos inconexos entre sí, fundados en la información y no en la reflexión.

Frente a estas tensiones, diversos autores han propuesto metodologías activas que pueden enriquecer el taller. Zamora Olivos (2023) lo vincula al aprendizaje significativo, al integrar a los estudiantes en la construcción de dinámicas de aula y en la generación de su propio conocimiento. Martí (2010) lo relaciona con el aprendizaje basado en proyectos, en el que los estudiantes trabajan activamente en la planeación, la implementación y la evaluación de propuestas. Espinar Álava (2020) enfatiza el aprendizaje experiencial como medio para reforzar la confianza y la motivación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Finalmente, Freire (1972) subraya la importancia de la participación activa como elemento clave para transformar el conocimiento y promover un aprendizaje crítico.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Con base en lo anterior y con el entendido de que uno de los insumos principales que traen los estudiantes al aula son sus experiencias y saberes previos, podemos sintetizar que la literatura y la experiencia local muestran que el taller de arquitectura ha sido tradicionalmente un espacio marcado por modelos docentes rígidos y centrados en la enseñanza, pero también se reconoce su potencial como escenario de aprendizaje significativo, experiencial y basado en proyectos. Estas tensiones evidencian la necesidad de revisar las didácticas empleadas en los talleres de arquitectura en general, de manera que la estrategia propuesta pueda aplicarse transversalmente en distintos niveles de la carrera y fortalecer la participación activa de los estudiantes frente a los retos contemporáneos de la formación arquitectónica, que promuevan un aprendizaje más significativo, orientado al rol del estudiante como centro del proceso de aprendizaje desde su capacidad de conectar los saberes conceptuales y procedimentales para ponerlos al servicio de la creatividad y la resolución de problemas.

Planteamiento y Pregunta de Investigación

En la escena de la enseñanza-aprendizaje de las escuelas de arquitectura, el proceso proyectual es un elemento indispensable en la formación de arquitectos, y el taller de arquitectura es el escenario donde mayormente se da el encuentro docente-estudiante para el desarrollo de esa experiencia.

La centralidad que representa el taller va amarrada a varios elementos, algunos históricos, de la forma en que se ha enseñado arquitectura en los modelos pedagógicos más representativos: la transmisión de saberes técnicos, influenciada por la racionalización, que busca generar una conducta productiva y un adiestramiento para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes útiles para la sociedad. Pero también ha reproducido prácticas tradicionales centradas en la figura del maestro como transmisor de saberes técnicos y director del proceso (Villazón, Villate & Bravo,

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

2009). En este esquema, el estudiante se convierte en receptor pasivo y repetidor de modelos, mientras el docente asume un rol jerárquico que limita la autonomía y la reflexión crítica (Rodríguez, 2010)

Bustamante y Cardona (2023) advierten que la enseñanza del diseño arquitectónico oscila entre enfoques tradicionales, basados en la racionalización y la conducta productiva, y enfoques colaborativos, en los que el estudiante asume un rol activo y el docente se convierte en un facilitador. Villazón et al. (2009) critican la dinámica maestro-aprendiz como una “pobre réplica” de la oficina de arquitectura, en la que el aprendizaje se da por ensayo y error y con poca claridad sobre las competencias a desarrollar. Saldarriaga (1996) añade que formar profesionales técnicos es relativamente sencillo, pero formar arquitectos reflexivos y críticos exige trascender la enseñanza instrumental y promover la sensibilidad, la creatividad y la visión crítica.

En el caso del programa de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana en Montería, el taller se concibe como cabeza de los núcleos integradores, articulando los saberes de otras áreas en el ejercicio proyectual. Esta estructura curricular coincide con lo señalado por Bustamante y Cardona (2023), quienes destacan la importancia de la interacción docente-estudiante y de la disposición del aula como variables clave para la integración de conocimientos. Sin embargo, en la práctica, los estudiantes enfrentan dificultades en los umbrales de ciclo, donde han presentado las mayores dificultades, asociadas a factores como cambios de escala de los proyectos, mayor complejidad de las temáticas y la alta confluencia de créditos en un mismo semestre, que generan mayores índices de morbilidad académica. Estas tensiones muestran que el taller, más allá de integrar contenidos, constituye un espacio en el que los estudiantes deben demostrar su capacidad para resolver problemas arquitectónicos reales desde una perspectiva integral y contextualizada.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

El recorrido del plan de estudios refleja una progresión en la complejidad de los talleres. En el primer tramo se abordan las bases de la composición, la forma y el espacio; en una segunda etapa, proyectos que integran la función y la resolución conceptual de baja y mediana complejidad; y en el tramo final, proyectos urbanos de gran escala. En cada momento emergen dificultades distintas: en los primeros semestres, la carencia de referentes conceptuales limita la capacidad para argumentar las propuestas; en los intermedios, la integración de áreas disciplinares se convierte en el principal reto; y en los avanzados, la escala y la complejidad de los proyectos demandan metodologías más sistematizadas. Estas observaciones coinciden con lo señalado por Shaqour (2021), quien advierte que la falta de alineación en las estrategias pedagógicas puede derivar en aprendizajes fragmentados, lo que afecta la percepción del taller como un espacio integral.

Frente a estas tensiones, la literatura también reconoce el potencial del taller como un espacio de aprendizaje significativo, experiencial y colaborativo. Sánchez Toro et al. (2023) lo conciben como un “umbral” de transición y de oportunidad transformadora, en el que se integran hallazgos, relatos, materialidad y tiempo en un proceso colectivo. Espinar Álava (2020) enfatiza el aprendizaje experiencial como medio para reforzar la confianza y la motivación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Freire (1972) subraya la importancia de la participación activa como elemento clave para transformar el conocimiento y promover un aprendizaje crítico.

La comparación con experiencias internacionales refuerza esta visión. La Bauhaus y la Escuela de Ulm promovieron la integración entre teoría y práctica, mientras que iniciativas contemporáneas, como la *Confluence* (2014) en Francia, conciben el proyecto como investigación en sí mismo. En Latinoamérica, Martínez Vitor (2021) ha impulsado la



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

investigación proyectual como estrategia didáctica que fomenta la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes. Estas experiencias muestran que el taller puede ser un espacio de innovación pedagógica, pero requiere estrategias claras y bien sistematizadas.

A lo antes mencionado se suma la heterogeneidad de la población estudiantil, un elemento que, aunque enriquecedor, también plantea retos significativos para el trayecto académico y el quehacer pedagógico. Los estudiantes de arquitectura de las universidades de la ciudad de Montería, UPB y Unisinú, provienen de diversos contextos sociales, culturales y educativos. Estas diferencias, lejos de ser una barrera, pueden ser un recurso valioso para el aprendizaje si se abordan adecuadamente. Como plantea Wenger (1998), las comunidades de práctica son más efectivas cuando logran integrar y aprovechar las experiencias únicas de sus miembros, lo que permite la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, en el aula estas experiencias no siempre son reconocidas ni transformadas en estrategias pedagógicas efectivas. Esto genera una desconexión entre el trasfondo personal de los estudiantes y las dinámicas del curso, lo que dificulta su capacidad de participar activamente y de aprovechar al máximo la experiencia en el taller.

Otro factor a considerar en la problemática es la variabilidad de las metodologías pedagógicas empleadas por los docentes. Aunque las universidades ya mencionadas ofrecen una ruta académica clara que organiza los contenidos y actividades de los cursos en los planes de clase o en el proyecto de mediación docente, para el caso de la UPB, o en los *Syllabus*, en el caso de Unisinú. Esta guía se interpreta de manera flexible, dejando espacio para la libertad de cátedra y la creatividad del docente al impartir sus sesiones de clase. Si bien esta autonomía da lugar a la creatividad y permite que los docentes adapten sus enfoques según su experiencia y perspectiva, también ha generado una amplia diversidad de metodologías que, aunque en algunos casos se



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

aplican desde la inconciencia o el desconocimiento de la fundamentación metodológica o didáctica, pueden desviarse de lo planteado en las cartas descriptivas.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Las consecuencias de estas problemáticas son profundas y afectan a todos los actores involucrados. Para los estudiantes, la falta de estrategias pedagógicas que respondan a sus necesidades desencadena frustración y desmotivación, lo que puede repercutir negativamente en su rendimiento académico y en su percepción del taller como un espacio experiencial significativo en su proceso formativo. Por otro lado, los docentes enfrentan desafíos metodológicos que comprometen su capacidad para desempeñar un rol efectivo como mediadores y tutores del aprendizaje. A nivel institucional, estas limitaciones afectan al programa en la forma en que los estudiantes recorren su trayecto de formación, pues en ocasiones enfrentan dificultades en puntos críticos de inflexión de su ruta, como en los talleres integradores entre ciclos.

Las variables mencionadas en este apartado muestran que el taller de arquitectura, aunque constituye un espacio privilegiado para la integración de saberes y el aprendizaje significativo, enfrenta problemas de sistematización, coherencia metodológica y reconocimiento de la diversidad estudiantil. Estas limitaciones afectan tanto a estudiantes como a docentes y comprometen la calidad del proceso formativo. Ante este escenario, surge la necesidad de diseñar una estrategia didáctica que responda a los retos identificados y potencie el aprendizaje significativo en el taller de arquitectura. De ahí se deriva la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cómo desarrollar una estrategia didáctica para el taller de arquitectura que, a partir de escenarios activos de aprendizaje, favorezca la construcción del concepto arquitectónico en los estudiantes y promueva procesos de aprendizaje significativo?

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Justificación académica y social.

El cultivo de las capacidades humanas y el desarrollo de competencias en relación con el hábitat y la familia, esenciales para el ejercicio de la arquitectura, otorgan al taller de vivienda un lugar fundamental dentro de la apuesta curricular del Programa de Arquitectura de la UPB Montería, al tiempo que se consolidan las bases para etapas más avanzadas del proceso de formación profesional. Desde la naturaleza de núcleo integrador, el taller es el escenario donde se propicia la confluencia de los saberes disciplinares de otros cursos y se ponen al servicio de la resolución de problemas en lo que se esperaría que fueran propuestas creativas de diseño, enriquecidas con las experiencias y la participación activa de los estudiantes. No obstante, como ya se ha mencionado, se enfrentan retos tanto en lo pedagógico como en lo didáctico en el abordaje del curso y en el diálogo entre este y lo planteado en la propuesta curricular, lo que repercute en la efectividad de este escenario como espacio de formación integral.

Desde lo disciplinar de lo pedagógico se reconoce la existencia de diferentes variables que aportan a los desafíos de desarrollo del taller como elemento integrador, asociadas a la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan al curso, así como a las formas y estilos de cátedra de cada docente que cabe recordar que son arquitectos, no pedagogos, con intenciones y afinidad por la enseñanza pero muchas veces sin el soporte metodológico y didáctico necesario para generar los escenarios de aprendizaje propicios para integrar los elementos teóricos establecidos en las cartas descriptivas de los cursos con las particularidades del grupo. Atendiendo también al tema disciplinar, se puede destacar que, por el carácter artístico de la profesión, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en arquitectura se espera que estén respaldados por prácticas que fomenten la creatividad en el estudiante y, asimismo, inviten al docente a proponer didácticas creativas e innovadoras.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Las experiencias previas tanto de estudiantes como de docentes se convierten en un elemento muy valioso para el desarrollo de una propuesta didáctica, a fin de alinear la apuesta curricular con la diversidad social y cultural, así como con las bases académicas de los estudiantes, tal como lo plantea Wenger sobre la efectividad de las prácticas académicas cuando van asociadas a las experiencias únicas de sus miembros, lo que permite la construcción colectiva del conocimiento (Wenger, 1998). Sin embargo, en los talleres de arquitectura mayormente se ha estado abordando la resolución de elementos técnicos, funcionales o formales, que enfatizan el desarrollo de un producto o pieza arquitectónica, abandonando la riqueza de la experiencia en el proceso que conduce al resultado, o bien los métodos tradicionales de las escuelas de arquitectura, que ya han pasado por varias generaciones. Es así como, desde esta propuesta, se pretende, primeramente, conocer más a fondo las didácticas y los elementos pedagógicos utilizados por los docentes de taller del programa de arquitectura de la UPB Montería y ver cómo se alinean con las intenciones formativas planteadas por la institución (Universidad Pontificia Bolivariana, 2015).

Esta apuesta por favorecer la inclusión del estudiante desde un rol más activo en su proceso de aprendizaje y el uso de didácticas apropiadas buscan minimizar la apatía de los estudiantes, así como constituir una oportunidad para propiciar espacios de reflexión en torno a cómo se vive la clase y cómo esas vivencias nutren el proceso formativo y la apprehensión de conceptos esenciales para el ejercicio práctico de la arquitectura. Se espera que estas estrategias permitan, a su vez, reducir los índices de morbilidad en los cursos y facilitar un recorrido más fluido para los estudiantes en su trayecto formativo.

Mejorar la efectividad de la enseñanza y de los ambientes de aprendizaje mediante didácticas en el taller de vivienda no solo contribuirá a reducir la tasa de cancelación en el cuarto

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

semestre, sino que también fortalecerá la percepción del taller como un espacio significativo dentro de la formación integral de los estudiantes. Además, la sistematización de las estrategias pedagógicas derivadas de esta investigación puede servir de modelo replicable en otros contextos educativos, ampliando su impacto más allá del ámbito local. Esto es especialmente relevante en un entorno en el que las instituciones educativas enfrentan demandas crecientes de innovación y adaptabilidad para responder a las necesidades de estudiantes de diversos contextos.

Desde una perspectiva académica, esta investigación busca contribuir a la transformación pedagógica del taller de vivienda mediante el diseño e implementación de estrategias que aborden las problemáticas identificadas. Teniendo presente que la capacidad de reflexionar sobre la práctica y adaptarla a diversos contextos es clave para garantizar la calidad de los resultados educativos (Schön, 1983). Aplicar este enfoque en el taller permitirá fortalecer el aprendizaje reflexivo, promoviendo la integración de conocimientos interdisciplinarios y el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Al hacerlo, se espera no solo mejorar la calidad de la enseñanza en la UPB, sino también contribuir al desarrollo de una pedagogía arquitectónica replicable en otros contextos, fortaleciendo la formación integral de los futuros arquitectos y su capacidad para responder a los desafíos del entorno construido. Este enfoque integrador y transformador es esencial para garantizar que el taller de vivienda cumpla con su potencial como espacio de aprendizaje significativo y relevante.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Objetivos

Objetivo General

Diseñar e implementar una estrategia didáctica para el taller de arquitectura que, a partir de escenarios de aprendizaje activos, favorezca la construcción del concepto arquitectónico en los estudiantes y promueva procesos de aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

- Analizar el uso de didácticas y estrategias pedagógicas en los talleres de arquitectura, identificando sus aportes y limitaciones en la construcción del concepto arquitectónico.
- Diseñar una estrategia didáctica que atienda a las necesidades del taller de arquitectura y esté orientada a fortalecer la construcción del concepto arquitectónico mediante la reflexión crítica, la creatividad y la colaboración.
- Implementar la estrategia didáctica diseñada, promoviendo la participación de los estudiantes a partir de sus experiencias previas y de su diversidad como recursos para el aprendizaje colectivo.
- Sistematizar las experiencias y los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia didáctica, a fin de analizar su incidencia en los procesos de aprendizaje y en la construcción del concepto arquitectónico.

Delimitación (temporal, espacial y conceptual).

Delimitación temporal

La investigación se desarrolló en un periodo comprendido entre 2024 y 2026, durante el cual se adelantaron las fases de diseño, implementación y análisis de la estrategia didáctica. La



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

aplicación práctica se realizó en dos momentos específicos: en el segundo semestre de 2025, en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) Montería, con estudiantes de segundo semestre, y en el primer semestre de 2026, en la Universidad del Sinú (Unisinú) Montería, con estudiantes de noveno semestre. Esta delimitación temporal permitió contrastar la estrategia en dos etapas de la trayectoria académica: la inicial, marcada por la construcción de bases conceptuales, y la avanzada, caracterizada por la integración de saberes y la resolución de proyectos de mayor complejidad.

Delimitación espacial

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Montería, departamento de Córdoba, Colombia, en dos instituciones de educación superior privadas: la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Universidad del Sinú (Unisinú). Ambas instituciones cuentan con programas de arquitectura que estructuran su currículo en torno a núcleos integradores, en los que el taller de proyecto constituye el eje articulador de los saberes disciplinares. Estos espacios fueron seleccionados por su relevancia en la formación de arquitectos en la región Caribe y por las problemáticas identificadas en torno a la enseñanza del proyecto arquitectónico, lo que los convierte en escenarios pertinentes para la implementación y el análisis de la estrategia didáctica.

Delimitación conceptual

La investigación se sitúa en el nivel de educación superior, específicamente en los programas de pregrado de arquitectura. La población objeto de estudio corresponde a estudiantes de los talleres de diseño arquitectónico, con un aproximado de 80 a 100 participantes distribuidos en diferentes semestres, y a docentes de taller que ejercen la cátedra a partir de su experiencia profesional. Conceptualmente, el estudio aborda tres ejes fundamentales:



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Didáctica: entendida como el conjunto de estrategias pedagógicas que median el proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller y permiten articular la práctica proyectual con la reflexión crítica.

Aprendizaje significativo: según Ausubel (1968), la capacidad de vincular nuevos conocimientos con saberes previos de manera sustantiva y no arbitraria, que se busca potenciar en los estudiantes de arquitectura.

Enseñanza de la arquitectura y el taller como núcleo pedagógico: el taller se enmarca en la categoría de la enseñanza de la arquitectura y constituye el espacio privilegiado para la formación proyectual. En este escenario confluyen saberes técnicos, conceptuales y experienciales, y se convierte en el laboratorio donde se ponen en práctica las apuestas curriculares y se enfrentan los retos pedagógicos propios de la disciplina.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
CAPÍTULO II**



La enseñanza de la arquitectura ha estado históricamente marcada por el taller como espacio privilegiado de formación proyectual. Desde los primeros modelos europeos, el taller se ha mostrado como el espacio donde convergen la teoría, la práctica y la experimentación. Experiencias como la Bauhaus y la Escuela de Ulm en Alemania sentaron las bases de una pedagogía que integraba el pensamiento crítico con la práctica material, impulsando una formación que trascendía la mera técnica e incorporaba la sensibilidad artística y la reflexión social. En el siglo XXI, instituciones como el *Confluence Institute* en Francia han retomado elementos de esta tradición, proponiendo el proyecto arquitectónico como investigación en sí misma, en la que el estudiante construye su propio conocimiento mediante el aprender haciendo y reflexionando sobre cómo lo hace. Estas experiencias internacionales posicionan el taller como un laboratorio de innovación pedagógica, capaz de articular saberes transdisciplinarios y de promover aprendizajes significativos.

En este marco, Teymur (2011) advierte que la educación arquitectónica ha sido uno de los territorios menos explorados en la investigación pedagógica y que suele reducirse a la mera reproducción de métodos heredados. Según este autor, la enseñanza del diseño se ha mantenido bajo un modelo discipular, centrado en la figura del maestro y en la imitación, más que en la construcción personal del saber. Esta crítica es fundamental en tanto que revela la carencia de reflexión metodológica en la arquitectura y la necesidad de abrir el taller a dinámicas más conscientes y sistematizadas.

Complementariamente, Paul Ricoeur (2002) aporta una perspectiva filosófica que vincula la arquitectura con la narratividad, entendiendo el acto de construir como una forma de

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

“configuración” del espacio, análoga al relato que configura el tiempo. Para Ricoeur, la arquitectura tiene la capacidad de “hacer presente lo que ha sido”, convirtiéndose en una mediación entre la memoria y el proyecto. Resulta fundamental comprender el taller como un espacio en el que el estudiante narra, interpreta y proyecta su experiencia, articulando pasado, presente y futuro en el proceso de diseño. La noción de “tiempo narrado y espacio construido” abre una vía para pensar la enseñanza del proyecto arquitectónico como una práctica reflexiva que integra la memoria, la experiencia y la creación.

En el contexto latinoamericano, autores como Sarquis (2021) y Martínez Vitor (2021) han impulsado la investigación proyectual como estrategia didáctica que integra la reflexión crítica en el hacer arquitectónico. Este enfoque convierte el taller en un laboratorio de conocimiento donde el estudiante formula hipótesis, prueba soluciones y construye sentido a través de la experiencia. De manera complementaria, Sánchez Toro, Chong, Guzmán y Antezana (2023), de la Universidad de Valparaíso, proponen el taller como “umbral”, un espacio de transición y descubrimiento en el que el relato, el dibujo y la experimentación material se articulan como herramientas para pensar la arquitectura. Su propuesta metodológica, basada en la exploración colectiva y en la narración del proceso proyectual, refuerza la idea del taller como escenario de aprendizaje significativo, en el que el estudiante se reconoce como protagonista de su propio proceso formativo.

En el ámbito nacional, la discusión sobre la enseñanza de la arquitectura ha cobrado fuerza en las últimas décadas. Alberto Saldarriaga Roa (1996), en Aprender arquitectura. El Manual de supervivencia plantea que la formación del arquitecto en Colombia ha estado marcada por una tensión entre la autonomía disciplinar y la heteronomía de su práctica. Según el autor, la arquitectura no puede entenderse como una disciplina autónoma, pues responde a necesidades



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

sociales y culturales y se nutre de saberes diversos. Saldarriaga advierte que formar arquitectos implica trascender la enseñanza técnica y promover una visión crítica y humanística del oficio, en el que el taller se convierte en un espacio de encuentro entre el conocimiento y la sensibilidad.

Otros autores colombianos han profundizado en esta problemática desde distintos enfoques. Palacio (2019) describe el taller como un locus de aprendizaje resistente al cambio, que ha sobrevivido más por tradición que por una evolución responsable de sus prácticas. Guevara (2013) analiza los estilos de enseñanza y evidencia que muchos docentes operan desde hábitos contruidos en su propia formación, sin un modelo pedagógico claro, lo que reproduce prácticas jerárquicas y limitadas. Bustamante y Cardona (2023), en estudios de caso sobre cursos de diseño arquitectónico, muestran la coexistencia de prácticas tradicionales con estrategias emergentes más colaborativas, lo que evidencia un proceso de transición metodológica en curso.

Desde un enfoque teórico, Santisteban (2017) retoma a Vygotsky para plantear el aprendizaje proyectual como un proceso social y colaborativo, en el que el docente actúa como mediador y el estudiante construye conocimiento en interacción con sus pares. Rodríguez y Fiscarelli (2022) proponen entender el taller como un territorio formativo completo, articulando dimensiones disciplinares, interdisciplinares y transversales mediante dispositivos didácticos como la “enchinchada” o las “colgadas” para reflexionar y construir, de manera grupal, respuestas adecuadas a la resolución de los problemas proyectuales. Ocampo (2014) introduce una evaluación hermenéutica que reconoce la singularidad del proceso formativo y promueve la autonomía del estudiante, mientras que Soto (2019) sistematiza estrategias como el trabajo en equipo, la coevaluación y la reflexión crítica continua. Por su parte, López y Díaz (2020) enfatizan la innovación educativa como un cambio estructural que trasciende la mera incorporación de tecnología y proponen el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

En el contexto local de Montería, los programas de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y de la Universidad del Sinú (Unisinú) han adoptado la figura de núcleos integradores, en los que el taller articula saberes disciplinares diversos. El Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Arquitectura de Unisinú (2020) y las reformas curriculares de la UPB (2025) evidencian una apuesta por la transversalidad y la integración del conocimiento, con el fin de fortalecer la formación integral del estudiante. Sin embargo, estos documentos también revelan desafíos persistentes: la falta de sistematización de las experiencias, la escasa replicabilidad de las buenas prácticas y la necesidad de consolidar metodologías coherentes con las intenciones formativas institucionales.

Las experiencias locales muestran que, aunque existe una voluntad institucional de transformar la enseñanza del taller, las prácticas docentes aún dependen en gran medida de la experiencia personal del profesor y de su interpretación de la libertad de cátedra. Esto genera una diversidad metodológica que, si bien enriquece la oferta pedagógica, también dificulta la coherencia curricular y la retroalimentación colectiva. En este escenario, la investigación didáctica se convierte en una herramienta clave para comprender cómo se enseña y se aprende a proyectar, y para diseñar estrategias que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y del contexto regional.

Los antecedentes revisados muestran que el taller de arquitectura, aunque históricamente ha operado bajo lógicas tradicionales y jerárquicas, se encuentra en un proceso de transformación impulsado por diversos enfoques pedagógicos. Las experiencias internacionales, nacionales y locales coinciden en la necesidad de metodologías activas, integradoras y contextualizadas que resignifiquen el taller como un espacio de aprendizaje significativo, crítico y colectivo. Esta trayectoria de aportes fortalece la problemática planteada en la presente investigación: la

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



urgencia de diseñar e implementar estrategias didácticas que respondan a las tensiones actuales y
potencien la formación integral de los futuros arquitectos en el contexto local de Montería.

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Tabla 1. Matriz de antecedentes investigativos

Autor / Año	Contexto	Tema central	Propuesta metodológica	Pertinencia
Fundamentación conceptual de las categorías principales				
Teymur (2011)	Internacional (Reino Unido)	Crítica a la ausencia de reflexión pedagógica en arquitectura	No propone metodología; análisis crítico	Problematisa la desatención académica al campo educativo de la arquitectura
Paul Ricoeur (2002)	Internacional (Francia)	Arquitectura y narratividad; relación entre memoria, relato y espacio	Reflexión filosófica; analogía entre narrar y construir	Fundamenta la dimensión hermenéutica y narrativa del taller
Saldarriaga Roa (1996)	Nacional (Colombia)	Tensiones entre autonomía disciplinar y heteronomía en la formación	Reflexión crítica sobre enseñanza y aprendizaje	Plantea la necesidad de una visión humanística y crítica en el taller
Estado del arte o antecedentes investigativos				
Sarquis (2021)	Internacional (Argentina)	Investigación proyectual como forma de conocimiento	Propuesta metodológica basada en investigación proyectual	Integra teoría, praxis y <i>poiesis</i> en el taller
Martínez Vitor (2021)	Nacional (Colombia)	Investigación proyectual como estrategia didáctica	Propuesta metodológica aplicada al taller de diseño	Refuerza el vínculo entre diseño e investigación en la enseñanza
Sánchez Toro et al. (2023)	Internacional (Chile)	Taller como “umbral” de transición y descubrimiento	Relato, dibujo y experimentación material como herramientas	Propone un modelo inmersivo y colectivo para el aprendizaje inicial
Palacio (2019)	Nacional (Colombia)	Taller como locus de aprendizaje resistente al cambio	Análisis teórico-argumentativo	Abre el debate sobre la necesidad de repensar críticamente el taller
Guevara (2013)	Nacional (Colombia)	Modelos pedagógicos y estilos de enseñanza en el taller	Diagnóstico crítico; sin propuestas aplicadas	Identifica la falta de modelos pedagógicos claros en el ejercicio docente
Bustamante & Cardona (2023)	Nacional (Colombia)	Tensiones entre enseñanza tradicional y colaborativa	Estudio de caso con observación y análisis	Visibiliza cambios en curso dentro del taller y tensiones pedagógicas
Sansao & Mouza (2014)	Internacional (Brasil)	La enseñanza como experiencia lúdica y sensible	Reflexión teórica	Introduce el valor del juego y la emoción en el aprendizaje proyectual
Gonzales & Piña (2022)	Internacional (México)	Gamificación en talleres de arquitectura	Sistematización de experiencias lúdicas	Propone estrategias participativas basadas en el juego como estructura didáctica

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Rada & Castro (2023)	Nacional (Colombia, rural)	TICs y ludificación en contextos rurales	Investigación acción participativa (IAP)	Muestra cómo la diversidad de recursos potencia aprendizajes significativos
Sarquis (2021)	Internacional (Argentina)	Investigación proyectual como forma de conocimiento	Propuesta metodológica basada en investigación proyectual	Integra teoría, praxis y poiesis en el taller
Martínez Vitor (2021)	Nacional (Colombia)	Investigación proyectual como estrategia didáctica	Propuesta metodológica aplicada al taller de diseño	Refuerza el vínculo entre diseño e investigación en la enseñanza
Sánchez Toro et al. (2023)	Internacional (Chile)	Taller como “umbral” de transición y descubrimiento	Relato, dibujo y experimentación material como herramientas	Propone un modelo inmersivo y colectivo para el aprendizaje inicial

Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave

Santisteban (2017)	Nacional (Colombia)	Aplicación del socio-constructivismo en diseño arquitectónico	Marco teórico basado en Vygotsky	Sustenta el rol mediador del docente y el aprendizaje colaborativo
Rodríguez & Fiscarelli (2022)	Internacional (Argentina)	Taller como territorio formativo completo	Sistematización de dispositivos pedagógicos (“enchinchada”)	Proporciona estrategias concretas para resignificar el taller
Ocampo (2014)	Nacional (Colombia)	Evaluación didáctica desde un enfoque hermenéutico	Experiencia hermenéutica; enfoque interpretativo	Aporta una visión alternativa sobre la evaluación del proceso formativo
Soto Sánchez (2019)	Nacional (Perú)	Estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje cooperativo	Sistematización de prácticas docentes; propuesta lúdica (rompecabezas áurico)	Propone herramientas concretas aplicables al contexto de taller
López & Díaz (2020)	Nacional (Colombia)	Innovación educativa en arquitectura	Revisión conceptual y propuesta curricular	Enfatiza el cambio metodológico más allá de la tecnología

Fuente: Elaboración Propia

2.1 Marco Teórico o Referencial

A partir de los objetivos planteados para la presente investigación y de la pregunta problémica, se han identificado tres características principales que, a su vez, permitirán desarrollar una base teórica sólida que, a partir de fuentes documentales, sustente las intenciones y los cuestionamientos surgidos durante el proceso.

Así, para abordar el tema de las didácticas para el aprendizaje significativo de los estudiantes en el taller de arquitectura, se inicia por el análisis de las didácticas desde su fundamentación y origen hasta los distintos enfoques y usos que se relacionan con estrategias pedagógicas en los talleres de arquitectura.



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Como segunda categoría, se aborda la enseñanza de la arquitectura, con el propósito de comprender y relacionar los distintos modelos pedagógicos históricos y actuales, las posibilidades que ofrecen los enfoques emergentes y, finalmente, el rol del docente en la enseñanza, para luego diseñar didácticas que se adapten a las necesidades específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura.

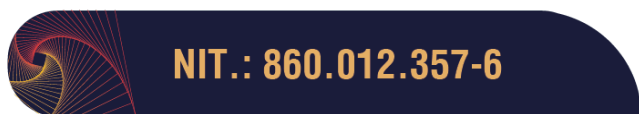
Como tercera categoría, relacionamos el aprendizaje significativo, abordándolo desde su fundamentación teórica, su asociación con los procesos creativos y cognitivos, y cómo este se relaciona con la formación de arquitectos desde sus saberes previos y cómo llevar la teoría a la práctica. Poniendo en valor el componente experiencial y el relacionamiento con el entorno, bajo la hipótesis de que ello pueda promover la participación de los estudiantes.

2.1.1 Didáctica

La didáctica, como señala Comenio (1998), es un artificio universal para enseñar todo a todos: el arte de enseñar y de aprender. Bajo la idea de que la didáctica debe consistir en investigar y encontrar la manera de que quien enseña tenga menos que enseñar y que quienes aprenden tengan más que aprender. Aunque también plantea que existe una paradoja según la cual es preciso que todo hombre sea formado, incluido el hombre formador. Bustamante Zamudio y otros (2020) retoman estos elementos para reflexionar sobre la misión de formar, en la que se señala que la formación escribe sobre el sujeto, asumiendo que todo hombre o sujeto es formable. La presente investigación busca conocer cómo enseñar y, asimismo, favorecer entornos de aprendizaje que, asociados a enfoques constructivistas, otorguen al estudiante un mayor control sobre su proceso de aprendizaje, en una relación dialógica con el entorno.

Didáctica General

Zabalza (2000) plantea la didáctica general como el conjunto de principios y



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

procedimientos teóricos aplicables a cualquier tipo de enseñanza para optimizar los procesos educativos. En contraste con los planteamientos de Schön (1983) que argumenta que el desarrollo del conocimiento práctico se da a través de la reflexión sobre sus experiencias en la acción. Por su parte. Estos enfoques son clave para entender cómo los educadores pueden mejorar sus prácticas mediante un análisis crítico y continuo de sus decisiones pedagógicas. (Davini, 2008) adopta esta perspectiva para enfatizar la importancia de la reflexión en la formación docente y define la didáctica general como una reflexión sobre las estrategias y los recursos que estructuran la enseñanza de manera intencional. Destacando que enseñar no es solo aplicar técnicas, sino también un proceso de aprendizaje constante basado en la experiencia y la introspección.

Didácticas Constructivistas

Piaget (1950), precursor del constructivismo, enfatiza que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante organiza, adapta y construye nuevos esquemas mentales mediante la interacción activa con el medio. También asegura que el conocimiento no puede transmitirse, sino que solo puede construirse. Por su parte, Ausubel (1980) sostiene que el conocimiento nuevo se integra con el conocimiento previo del estudiante, lo que permite una comprensión profunda y duradera. Autores como Merchán y Zamora (2023) se apoyan en esos planteamientos para afirmar que el aprendizaje significativo y las metodologías activas son más efectivos que las tradicionales. En ese sentido, la presente investigación comparte esa visión del aprendizaje como un proceso activo, de la interacción social, del descubrimiento personal y de la conexión con el contexto.

Didácticas Activas Experienciales

Kolb (1984) dice que el aprendizaje experiencial no se trata solo de hacer; también se trata de pensar y reflexionar sobre lo que se ha hecho, lo cual presenta un enfoque didáctico



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

experiencial que enfatiza la relevancia de involucrar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, conectando lo teórico con lo práctico. De acuerdo con los planteamientos de Dewey (1938), la interacción del conocimiento y las habilidades con la experiencia es clave para el aprendizaje. Encinas H. (2015) reflexiona en el campo disciplinar de la arquitectura y sostiene que la participación directa de arquitectos y formadores en la experiencia didáctica establece un diálogo multidisciplinar, fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica. Estos elementos concuerdan con lo planteado en el apartado anterior sobre la reflexión de las experiencias y acciones, y se relacionan con las intenciones investigativas de este proyecto, orientadas a la construcción de experiencias significativas y activas desde el estudiante.

Didácticas Tecnológicas

Cabrero (1999) y Litwin (2005) plantean un enfoque integrador de las didácticas tecnológicas desde dos perspectivas. La primera es la de Cabrero (1999), que sostiene que la tecnología educativa no es solo un conjunto de herramientas, sino una disciplina integradora que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de recursos digitales; y la segunda, Litwin (2005), enfatiza cómo estas transformaciones potencian la interacción y la autonomía tanto del docente como del estudiante. Por su parte, Espinoza y otros (2020) analizan cómo las didácticas tecnológicas permiten un aprendizaje significativo al integrar herramientas digitales que fomentan la interacción, la colaboración y la personalización del conocimiento, destacando el uso adecuado de las TIC. En esa línea de ideas, esta investigación busca integrar las didácticas con los elementos y las dinámicas tecnológicas actuales.

Guzmán y Ortega (2024) aseguran que la educación contemporánea requiere un enfoque más interactivo y participativo, en el que el estudio profundo, el diálogo constructivo y la argumentación crítica desempeñen un papel central. Ante esos desafíos actuales, Rossel (2024)

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

habla de la inteligencia artificial como una herramienta que amplía las posibilidades creativas y actúa como una extensión de la visión del arquitecto. La relación con el campo disciplinar y con la investigación también amplía las posibilidades de implementación de la tecnología en el desarrollo de las didácticas.

2.1.2 Enseñanza de la Arquitectura

El Taller Como Núcleo De La Formación Arquitectónica

En la enseñanza de la arquitectura, el taller de diseño históricamente se ha constituido en el escenario central del proceso formativo, donde el aprendizaje se construye desde lo proyectual. En ese contexto, considerando los aportes de Schön (1992), el taller puede plantearse como un espacio de “reflexión en la acción” en el que el estudiante aprende mediante la práctica, la observación y la interacción con el tutor, quien orienta el proceso mediante demostraciones y retroalimentación constantes. Desde la propia disciplina, el artículo de su investigación sobre el taller de proyectos (Villazón Godoy, Villate Matiz y Bravo, 2009) señala que el taller constituye un dispositivo pedagógico fundamental en el que convergen la teoría, la práctica y la reflexión crítica del proyecto arquitectónico. En este sentido, el taller asume un espacio privilegiado en la construcción del conocimiento a través de los proyectos, con experiencia directa y en compañía del docente, y se consolida como el eje estructurante de la formación del arquitecto.

En el contexto colombiano, los estudios sobre la enseñanza de la arquitectura evidencian la centralidad del componente proyectual en los planes de estudio. Investigaciones recientes muestran que el área de proyectos, también conocida como “talleres de diseño”, concentra una proporción significativa de los créditos académicos y se consolida como eje articulador de la formación disciplinar (Saldarriaga, 2011). Esto muestra el espacio privilegiado que el taller

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

representa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que allí se implementan. En su investigación se revisan los planes de estudio de las universidades de Colombia, incluidos los programas de la ciudad de Montería de la Universidad Pontificia Bolivariana y de la Universidad del Sinú, en los que el taller actúa como núcleo integrador de saberes a lo largo del proceso formativo.

Tensiones y Enfoques Contemporáneos en la Enseñanza del Proyecto

En contraste con los modelos de las escuelas tradicionales de arquitectura, Arentsen (2019) propone modelos que reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje y enfatiza el valor de la autonomía del estudiante, cuestionando la pasividad implícita en algunos modelos de enseñanza. En este sentido, se pone de manifiesto que el aprendizaje en arquitectura debe evolucionar de la imitación hacia la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante

En esta misma línea, Bustamante & Cardona (2023) manifiestan la necesidad de revisar críticamente los modelos pedagógicos tradicionales, señalando que la disciplina de la arquitectura y sus complejidades exigen nuevas formas de abordar el aprendizaje. Así, se propone una transición de modelos centrados en la transmisión del conocimiento a enfoques más colaborativos y participativos.

Saldarriaga (2002) aborda la arquitectura desde una visión humanista, con la idea de que la formación del arquitecto debe integrar la experiencia sensorial y la crítica. Así, Fiorito (2016) refuerza el enfoque experiencial en la enseñanza proyectual y sus disciplinas afines, como un modo excepcional de enseñanza a través de un proceso de aprender haciendo y reflexionando sobre la acción. Esas reflexiones se alinean con el pensamiento de (Schon, 1983) en el que el

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

taller se propone como laboratorio de reflexión en la acción, lo cual dialoga con las estructuras y modelos pedagógicos de las escuelas de arquitectura.

En esta misma línea, la investigación de Guevara Álvarez (2013) analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de proyecto arquitectónico en el contexto del aula, evidenciando que las dinámicas del taller están profundamente mediadas por las estrategias pedagógicas implementadas por el docente y por la interacción con los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje proyectual no se limita a la resolución formal de ejercicios, sino que depende de procesos de mediación, comunicación y construcción conjunta del conocimiento (Guevara Álvarez, 2013). Estos planteamientos refuerzan la necesidad de consolidar enfoques didácticos que orienten de manera más consciente el desarrollo del proceso proyectual en el taller.

En esta misma línea crítica, se evidencia que el modelo tradicional del taller puede reproducir dinámicas verticales en las que el saber se concentra en el docente, limitando la autonomía del estudiante. Frente a ello, se plantea la necesidad de modelos pedagógicos que fomenten la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento desde una perspectiva más reflexiva.

El Rol del Docente en la Enseñanza

En este escenario, el docente asume un rol fundamental como mediador del aprendizaje. Más allá de transmitir conocimientos, su función implica orientar, provocar y acompañar el proceso proyectual del estudiante.

En cuanto al docente, autores como Faroldi & Vettori (2020) plantean que este debe combinar amplias habilidades con cualidades pedagógicas particulares, lo que implica, en la enseñanza de la arquitectura, adoptar actitudes poco difundidas. Reforzando la idea del docente

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

como guía integral en el proceso proyectual, Rodríguez & Fiscarelli (2022) afirman que la formación en los saberes proyectuales integra lo analítico, lo creativo y lo comunicativo.

Asimismo, establecen que los encuentros de corrección propios de la enseñanza del diseño tratan de la construcción de puentes y no de dar respuestas que puedan ser entendidas como recetas; más bien, son espacios que deben entenderse como procesos de construcción conjunta. En este sentido, la enseñanza del proyecto no consiste en dar respuestas, sino en construir preguntas que orienten el pensamiento del estudiante.

En el contexto institucional, la Universidad Pontificia Bolivariana (2015) asume el Modelo Pedagógico Integrado como base de la formación, una propuesta orientada al aprendizaje significativo, a la comprensión del estudiante como centro del proceso educativo, De manera complementaria, la Universidad del Sinú (2008) plantea un enfoque orientado a la formación integral, la contextualización del conocimiento y el desarrollo de competencias. En ambos casos, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, situado y pedagógicamente mediado.

En consonancia con los nuevos modelos pedagógicos que sitúan al estudiante en el centro, Muñoz (2022) concibe al sujeto escolar no como un mero receptor pasivo de normas, sino como quien las reinscribe y resignifica en contextos específicos. El estudiante se constituye en co-constructor de su propio aprendizaje. Estos elementos se articulan con las intenciones investigativas de este proyecto, en el que se busca que el estudiante asuma un papel más participativo en su proceso de formación.

Diversas investigaciones coinciden en que el taller de arquitectura constituye un entorno pedagógico complejo, en el que convergen dimensiones cognitivas, sensoriales y experienciales en la construcción del conocimiento proyectual (Schon, 1983; Saldarriaga, 2002). En este

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

sentido, el aprendizaje en arquitectura no puede reducirse a la mera adquisición de habilidades técnicas, sino que implica la construcción de sentido a partir de la experiencia del habitar.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica adquiere un papel fundamental, en tanto permite articular la experiencia del estudiante con los referentes disciplinares y el proceso de diseño de Fiorito (2016). Esto refuerza la necesidad de diseñar estrategias didácticas que no solo estructuren el proceso proyectual, sino que también posibiliten experiencias de aprendizaje significativo.

2.1.3 Aprendizaje Significativo

La teoría de Ausubel (1968) plantea el aprendizaje significativo como un proceso en el que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos al relacionarlos con conocimientos previos y experiencias. Asociando la nueva información con la que ya posee. Ese aprendizaje resulta permanente sin ser memorístico. Martínez (2018) refuerza y amplía esta idea a partir de su trabajo en la enseñanza de la arquitectura, con sus modelos de aprendizaje y sus pensamientos creativos aplicados a ella. Se espera, entonces, que con este trabajo el aprendizaje significativo no se quede en una mera mención idealizada de lo que se pretende en las aulas, sino que promueva la participación de los estudiantes y el desarrollo de procesos creativos de enseñanza.

Fundamentos Teóricos

Ausubel (1968) sostiene que el conocimiento nuevo se asocia sustancialmente con el conocimiento y las experiencias previas, también afirma que los estudiantes aprenden mejor cuando lo que se desea aprender se conecta con conceptos que ya comprenden con anterioridad. Desde la visión de Vygotsky (1978), el aprendizaje se activa cuando los estudiantes participan en la práctica, enfrentándose a tareas dentro de sus zonas de desarrollo próximo (ZDP), lo que les permite asimilar nuevos conocimientos. Las zonas de desarrollo próximo de referidas como la

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

distancia entre lo que el estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer con ayuda de un adulto o compañero más competente. Así entonces ambas teorías coinciden en la necesidad de un vínculo experiencial y de interacción.

Para Piaget, el aprendizaje es un proceso de construcción que se realiza a partir de las acciones del sujeto sobre los objetos que tiene a su alrededor. Wertsch (1988) cita a Vygotsky al sostener que el aprendizaje humano es esencialmente un proceso social. A través de la interacción con otros, los individuos internalizan habilidades y competencias que luego pueden utilizar de manera independiente. En estudios académicos, autores como Sentieri-Omar Rementeria y Navarro-Bosch (2017) relacionan metodologías experienciales y afirman que, al jugar, se crean conexiones que luego se constituyen en una base para la creatividad. Esta serie de conceptos acompaña la idea de esta investigación sobre la necesidad de generar entornos de relacionamiento y de aprendizaje significativo en las aulas del taller de arquitectura.

Comenio (1998) plantea que “de un modo experimental lo comprobaremos, cualquiera que sea la dirección en que lo consideremos”, refiriéndose al aprendizaje experiencial. Por su parte Dewey, (1916) refuerza la idea de que el aprendizaje significativo proviene de la experiencia, y no de la transmisión de conocimientos por parte del maestro, asegurando que la educación no es preparación para la vida, es la vida misma. Estas ideas ayudan a comprender la influencia de dichos autores en las prácticas educativas actuales, incluida la enseñanza en los talleres de arquitectura.

Aprendizaje Significativo en Arquitectura

La arquitectura debe ser capaz de expresar algo más que la mera funcionalidad; en otras palabras, “el diseño de un lugar debe producir una experiencia que sea significativa para el ser humano” (Norberg-Schulz, 1998), Según Saldarriaga (2002), los espacios no solo albergan la

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

actividad humana, sino que también la estimulan, ofrecen nuevas formas de interacción y contribuyen a la creación de conocimiento. Esto sugiere que el espacio mismo funciona como elemento que fomenta la interacción y el aprendizaje y puede inspirar a los estudiantes a aprender activamente. Lo cual se articula con las necesidades identificadas en el planteamiento de esta investigación, orientadas a crear ambientes propicios para el aprendizaje en las aulas de arquitectura.

Procesos Creativos

Gardner (1993), en su texto sobre inteligencias múltiples, plantea que la creatividad no es algo que se da por sentado; debe ser nutrida y promovida mediante experiencias que involucren diferentes formas de inteligencia. Asimismo, Dewey J. (1916) planteaba que el aprendizaje surge cuando los estudiantes participan activamente en el proceso de creación y resolución de problemas, experimentando y reflexionando sobre el mundo que les rodea. Algo que corresponde a lo que plantea Guilford (1950), al sostener que las aptitudes creadoras se definen en relación con la solución de problemas. Más tarde, el mismo Guilford J. P (1978) afirma que la creatividad se encuentra en el pensamiento divergente, que permite a los individuos explorar una variedad de respuestas posibles a un solo problema. Es propio de esta investigación indagar en la naturaleza de los procesos creativos orientados a la solución de problemas y también desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Este apartado pretende establecer una relación entre los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje significativo desde las posturas de autores como Ausubel, Vygotsky, Piaget y Dewey, alrededor de unas subcategorías de la investigación que enlazan conceptos de aprendizaje a partir de las experiencias previas, las interacciones con otros sujetos y con el entorno; a los procesos creativos y su conexión con la enseñanza de la arquitectura. Este enfoque integrado permite



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

visualizar escenarios en los que los estudiantes construyan conocimientos de manera activa, conecten nuevos aprendizajes con los anteriores y se beneficien de la interacción social y colaborativa. Este marco muestra como los estudiantes pueden asimilar conceptos técnicos, al tiempo que pueden vivirlos y experimentar el entorno de manera profunda, formando arquitectos que puedan integrar lo aprendido de manera significativa y en constante interacción con su contexto social y cultural.

2.2 Marco Metodológico

2.2.1 Enfoque epistémico y tipo de investigación.

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender un fenómeno educativo situado en el proceso de formación en arquitectura, específicamente en el taller como escenario de aprendizaje. Este enfoque, como lo plantea Sampieri (2014), permite comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, interpretando las experiencias, percepciones y producciones de los actores involucrados, reconociendo la complejidad de las dinámicas pedagógicas y proyectuales.

Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en un enfoque transformativo, orientado no solo a la comprensión del fenómeno, sino también a la generación de acciones que incidan en su mejora. En este sentido, se adopta un diseño de investigación-acción que articula la reflexión teórica con la intervención práctica en el aula mediante la implementación de una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento del aprendizaje significativo en el taller de arquitectura. Este diseño metodológico tiene sus raíces en los planteamientos de Kurt Lewin (1944), quien introdujo la investigación-acción como un proceso que combina la indagación científica y la acción social para transformar la realidad. Posteriormente, autores como Kemmis

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

y Carr (1988) la han concebido como una práctica crítica y emancipadora, mientras que Elliott (1990) la define como una estrategia para mejorar la práctica docente mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. En el ámbito hispano, Bisquerra (2009) resalta su carácter colaborativo y reflexivo.

Este diseño metodológico se fortalece con referentes contemporáneos en la enseñanza de la arquitectura. A nivel internacional, el proyecto europeo *Socially Situated Architectural Pedagogies* (SArPe), presentado en JIDA 2024, plantea la necesidad de conectar la docencia con la realidad social y urbana mediante metodologías situadas. En el contexto colombiano, investigaciones como la de Bustamante y Cardona (2023) evidencian la pertinencia de estrategias colaborativas y activas en el taller de diseño arquitectónico. Estos aportes consolidan la investigación-acción como un enfoque crítico y transformador en la formación de arquitectos.

2.2.2 Participantes o muestra

El estudio se desarrolla en el Programa de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería, específicamente en el espacio académico del taller de arquitectura, con énfasis en el curso de vivienda colectiva correspondiente al cuarto semestre.

La población de interés está conformada por estudiantes del programa, caracterizados por su diversidad de contextos sociales, culturales y educativos, así como por los docentes que participan en el desarrollo del taller. Dado el tamaño de los grupos en este nivel de formación, se contempla la participación de todos los estudiantes que cursan el taller durante el periodo académico en el que se implementa la estrategia.

2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección.

Para el desarrollo de la investigación se emplean diversas técnicas cualitativas que permiten una comprensión amplia del fenómeno:

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

- Análisis documental para la revisión de la información institucional y académica.
- Observación, aplicada durante el desarrollo de las actividades en el taller.
- Entrevistas, orientadas a recoger percepciones de estudiantes y docentes.

Como instrumentos se diseñan y utilizan:

- Guías de entrevista
- Matrices de observación
- Rúbricas de evaluación
- Registros de producción de los estudiantes

Estos instrumentos permiten recoger información de carácter tanto descriptivo como interpretativo, vinculada al desarrollo de la estrategia didáctica.

2.2.4 Procedimientos (fases de diseño, implementación y análisis).

El proceso metodológico se estructura en cinco fases principales:

Fase inicial – Revisión y análisis de la base: Comprende la revisión documental del programa académico, así como el análisis de la información histórica y de los datos relacionados con el desempeño de los estudiantes en el taller. Esta fase permite establecer una línea de base para comprender el problema.

Fase de diseño: Se orienta a la formulación de la estrategia didáctica denominada “Del relato a la atmósfera”, concebida como un dispositivo pedagógico que busca mediar en la construcción del concepto arquitectónico a partir de la experiencia y la narrativa de los estudiantes.

Fase de implementación: Consiste en la aplicación de la estrategia en el aula, estructurada en tres momentos didácticos: i) Intención y relato; ii) Árbol de referentes; y iii)

Espacio narrado

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

Durante esta fase se realiza la recolección de información a partir de la interacción con los estudiantes y sus producciones.



Fase de análisis: Se centra en la revisión e interpretación de la información recolectada, estableciendo relaciones entre los resultados de la implementación, los objetivos de la investigación y la fundamentación teórica.

Fase de sistematización y discusión: En esta fase se consolidan los hallazgos, se identifican aportes, aprendizajes y posibles líneas de mejora en relación con la estrategia didáctica implementada. La información recolectada se procesa mediante estrategias de análisis cualitativo, en particular el análisis de contenido y la categorización temática, lo que permite identificar patrones, relaciones y significados en las experiencias de los participantes.

Se emplea la triangulación de fuentes e instrumentos como estrategia para fortalecer la validez del análisis, articulando la información proveniente de la observación, las entrevistas y las producciones de los estudiantes.

2.2.5 Consideraciones éticas.

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados al respeto de la dignidad, la autonomía y la participación voluntaria de los estudiantes involucrados en el proceso. En concordancia con los lineamientos institucionales para la investigación educativa y con la normativa vigente sobre protección de datos personales, se socializó y se garantizó el manejo responsable de la información recolectada, así como el uso exclusivamente académico de los resultados obtenidos.

Dado que la investigación se llevó a cabo en espacios académicos en los que los investigadores ejercían funciones docentes, se reconoció la existencia de una relación formativa entre los investigadores y los participantes. Por esta razón, se aseguró que la participación en los

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

instrumentos de recolección de información fuera voluntaria y que las opiniones, relatos y producciones de los estudiantes no incidieran en los procesos de evaluación académica del curso ni dependieran exclusivamente del criterio del docente titular. Los participantes fueron informados acerca de los propósitos de la investigación, del uso de la información recopilada y de la posibilidad de abstenerse de participar o retirarse del proceso sin que ello implicara consecuencias en su desempeño académico.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad de la información obtenida mediante la anonimización de los registros, encuestas, entrevistas y demás evidencias generadas durante la implementación de la estrategia didáctica. Las fotografías y los productos académicos utilizados como evidencia tuvieron fines exclusivamente investigativos y de divulgación académica, preservando la identidad de los participantes cuando fue necesario.

De manera particular, la estrategia didáctica “Del relato a la atmósfera” incorpora actividades de carácter narrativo y experiencial que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre vivencias, percepciones y memorias asociadas al habitar. En consecuencia, se reconoció que algunos ejercicios podían involucrar aspectos personales de la experiencia de los participantes. Frente a ello, se garantizó la libertad de cada estudiante para decidir el nivel de profundidad de sus narraciones, respetando su autonomía respecto de aquello que deseaba compartir en el escenario académico. Los relatos fueron entendidos como recursos pedagógicos para la construcción conceptual del proyecto arquitectónico y no como instrumentos de exploración psicológica ni de valoración personal.

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación se enmarca en la investigación-acción, entendida como un proceso orientado a la mejora de las prácticas educativas. En este sentido, la intervención realizada buscó generar beneficios formativos directos para los

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

estudiantes, fortaleciendo sus procesos de aprendizaje y aportando herramientas para el desarrollo del pensamiento proyectual. La implementación de la estrategia se diseñó de manera que no generara riesgos académicos ni emocionales, ni situaciones de exclusión para los participantes, favoreciendo escenarios de diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, los hallazgos obtenidos fueron analizados y sistematizados con criterios de rigurosidad académica, manteniendo una interpretación respetuosa de las experiencias de los participantes y orientada al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la arquitectura.

2.3 Diseño de Propuesta denominada *Estrategia didáctica: Del Relato a la Atmósfera*

La propuesta didáctica se diseña para responder a las problemáticas identificadas en el taller de arquitectura, en particular a la dificultad que presentan los estudiantes para articular los componentes conceptuales de sus proyectos con decisiones proyectuales concretas. La situación identificada evidencia una brecha entre la formulación de ideas y su materialización en el ejercicio de diseño, lo que afecta la coherencia y la solidez de las propuestas arquitectónicas.

La propuesta se orienta a la construcción de una estrategia que fortalezca los procesos de aprendizaje significativo, integrando experiencias previas, recursos narrativos y herramientas de análisis proyectual. Desde una perspectiva constructivista y experiencial, donde se reconoce al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento, vinculando su biografía, sus referencias, y su propio contexto con el desarrollo del proyecto.

Este dispositivo pedagógico articula lo sensible, lo conceptual y lo proyectual, facilitando la metamorfosis desde la intuición inicial y la intención primaria hasta la toma de decisiones de diseño fundamentadas y coherentes. Considerando esto, la didáctica se plantea como una

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

herramienta transferible a distintos momentos del proceso proyectual y no como un ejercicio aislado dentro del currículo académico, con posibilidad de implementación en diferentes niveles de formación del programa de arquitectura.

La aplicación piloto del dispositivo didáctico se sitúa en el Taller II del programa de arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, en segundo Semestre como parte del segundo ejercicio académico del curso, No obstante, por la estructura y enfoque de la estrategia, fue posible aplicarla de manera complementaria en un contexto académico distinto más avanzado y dentro de otro programa de arquitectura, permitiendo explorar la adaptabilidad de la propuesta en estudiantes con mayor trayectoria proyectual.

2.3.1 Objetivo de la intervención

Diseñar e implementar una estrategia didáctica que, a partir de enfoques constructivistas y experienciales, promueva en los estudiantes procesos de aprendizaje significativo orientados a la comprensión y al desarrollo del concepto arquitectónico, mediante el uso de recursos narrativos, análisis de referentes y herramientas de representación visual que faciliten la mecánica del proceso proyectual.

De manera específica, se busca que los estudiantes establezcan relaciones coherentes entre los saberes disciplinares mediante un proceso formativo activo, reflexivo y participativo en el taller de arquitectura.

2.3.2 Estructura de la estrategia didáctica:

“Del relato a la atmósfera” se concibe como un dispositivo pedagógico orientado a facilitar la construcción del concepto arquitectónico como estructurante operativo en el proceso de diseño. Su estructura responde a la articulación de tres dimensiones fundamentales del pensamiento arquitectónico: la dimensión sensible, la comprensión analítica y la materialización

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

proyectual. La primera reconoce la experiencia, la percepción y la memoria como insumos legítimos del proyecto, en consonancia con planteamientos que entienden la arquitectura como una construcción de significados vividos, como proponen Juhani Pallasma, Zumthor y Bachelard. En segundo lugar, la comprensión analítica permite estructurar estas intuiciones mediante una lectura crítica y la construcción de relaciones conceptuales, apoyándose en enfoques que explican cómo los diseñadores piensan, interpretan y operan con los precedentes, como los desarrollan Bryan Lawson, Robin Evans y Rivka Oxman. Finalmente, la materialización proyectual es el momento en el que dichas estructuras conceptuales se traducen en decisiones espaciales formales y técnicas concretas, en coherencia con las perspectivas de Kenneth Frampton, Glenn Murcutt y Francis D.K. Ching que vinculan la forma con la construcción y el contexto. De este modo, la estrategia se configura como un dispositivo de mediación que permite transitar desde la experiencia sensible hasta la resolución arquitectónica, superando la fragmentación del concepto y del proyecto.



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Figura 1. Estructura de la estrategia



Fuente: Elaboración propia

A diferencia de aproximaciones centradas exclusivamente en la representación o en la resolución técnica, esta estructura pone en relación la experiencia, la narrativa, el análisis de referentes y la construcción espacial como dimensiones complementarias del aprendizaje en el taller, en coherencia con enfoques que reconocen la narrativa como forma de construcción de sentido en el aprendizaje (Bruner, 1997)

Figura 2. Estructura de la estrategia detallada



Fuente: Elaboración propia

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

La estrategia se organiza en una secuencia de momentos interrelacionados que actúan como mediaciones pedagógicas en el proceso proyectual. Cada uno de estos momentos introduce un tipo específico de aproximación al concepto, permitiendo que el estudiante construya progresivamente un pensamiento proyectual en un proceso cercano a la reflexión en la acción propia del ejercicio del diseño (Schön, 1992). Esta estructura no se plantea como un esquema rígido; por el contrario, se presenta como un sistema flexible que puede incorporarse en distintos niveles de formación del taller de arquitectura, sin limitarse a un ejercicio específico, sino que constituye una herramienta didáctica transferible a diversos contextos.

En este orden de ideas, se organiza como una secuencia progresiva en el desarrollo del pensamiento proyectual, partiendo de 4 momentos:

Figura 3. Dimensiones de la propuesta didáctica en cada uno de los momentos.



Fuente: Elaboración propia

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Tabla 2. Estructura metodológica y secuencia didáctica.

METODOLOGÍA Y SECUENCIA DIDÁCTICA			
La metodología se fundamenta en un enfoque de investigación-creación y en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se privilegia la exploración narrativa y expresiva como herramientas para traducir intuiciones en conceptos operativos, utilizando múltiples lenguajes (texto, imagen, sonido, atmósfera).			
Rol del docente: Mediador y articulador; introduce disparadores, plantea preguntas críticas y guía la coherencia entre el relato, los referentes y las decisiones proyectuales.			
Rol del estudiante: Protagonista del proceso; produce relatos, mapas, referentes y narrativas visuales que se convierten en insumo directo para el proyecto arquitectónico.			
Momento 1 – Intención y Relato (Sesión 1)			
Propósito: Traducir la intuición del concepto en un relato sensible.			
Actividad 1: Redacción de un relato breve (200–300 palabras) en voz del usuario o del lugar.			
Productos: Relato individual + mapa de ideas en grupo.			
Conexión: Sirve de base para seleccionar referentes y preparar la transición al diseño.			
Momento 2 – Árbol de Referentes (Sesión 2)			
Propósito: Aprender a identificar referentes pertinentes y justificar su uso como estrategias transferibles.			
Actividad: Construcción de un “árbol de referentes”:			
Guía: Cómo diferenciar la “referencia estética” de la “estrategia proyectual transferible”.			
Socialización: Discusión breve en equipos y mural colectivo.			
Conexión: Permite pasar de metáforas y atmósferas a herramientas proyectuales.			
Momento 3 – El Espacio Narrado (Sesión 3)			
Propósito: Representar gráficamente la experiencia espacial a partir del concepto.			
Actividad 1: Producción de 4 o 6 viñetas secuenciales en las que un personaje recorre el proyecto desde la idea conceptual.			
Actividad 2: Elaboración de una viñeta atmosférica			
Revisión docente: Preguntas críticas centradas en la coherencia entre el relato, los referentes y la narrativa espacial.			
Conexión: Sirve de puente para la definición de decisiones espaciales y proyectuales.			
Momento 4 – Círculo de Cierre (Sesión 3, final)			
Propósito: Reflexionar sobre el proceso y extraer decisiones concretas para el anteproyecto.			
Dinámica: Círculo de diálogo			
1.	¿Qué descubrí del concepto al narrarlo.		
2.	¿Qué decisión proyectual surge de este ejercicio?		
3.	¿Qué referente mantengo y cuál descarto.		
Producto:	Registro	de	decisiones proyectuales.
Conexión: Se convierte en la base de inicio para el anteproyecto			
Cronograma sugerido			
Sesión 1: Relato (Tarea que sirve de insumo en la clase 1)			
Sesión 2: Árbol de referentes. (Clase 1)			
Sesión 3: Viñetas + cierre reflexivo. (Clase 2)			

Fuente: elaboración propia.

Momento 1. Intención y Relato.

Acto: Se desarrolla mediante la redacción individual de un relato breve (200–300 palabras) en el que el estudiante evoca la voz de un niño que habita en el jardín infantil. El ejercicio busca traducir una intuición conceptual en una experiencia sensible, activando memorias, emociones y percepciones espaciales. La consigna consiste en narrar cómo se vive el



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

espacio: ¿qué se siente?, ¿qué se aprende? y ¿qué emociones emergen? desde una perspectiva infantil. Se aborda mediante una escritura libre (cuento, poema, monólogo, etc.), seguida de la lectura voluntaria de algunos relatos y de una discusión grupal mediada por el docente, con preguntas orientadoras.

Este primer momento se orienta a la construcción de una intención conceptual a partir de la experiencia sensible del estudiante, En este punto el proceso proyectual no se inicia desde la resolución formal o programática sino de la evocación de situaciones, memorias y percepciones que configuran una comprensión inicial del habitar. a partir de la elaboración de relatos escritos en los que el estudiante se sitúa en la perspectiva de un usuario o de un lugar.

A través de la construcción de estos relatos y su posterior socialización en el aula, el estudiante explora dimensiones emocionales y espaciales que difícilmente emergen en una formulación conceptual abstracta. En este proceso, el docente orienta la reflexión mediante preguntas que activan la memoria y la percepción, favoreciendo que el relato se convierta en un dispositivo de organización del pensamiento, en la medida en que articula la experiencia y el significado (Bruner, 1997).

Este ejercicio permite incorporar la memoria como insumo proyectual, activando imágenes, atmósferas y relaciones espaciales que, aunque aún no se expresan en términos técnicos, ya contienen una carga significativa para el desarrollo del proyecto. La evocación de la experiencia vivida, apoyada en la lectura compartida de los relatos y en la discusión colectiva, aproxima al estudiante a una comprensión más profunda del espacio, en la que lo sensible y lo imaginado comienzan a configurarse como materia de diseño (sentido pedagógico)

El relato, en tanto producto construido y discutido en el aula, introduce indicios de decisiones futuras relacionadas con el uso, la atmósfera, los recorridos y las relaciones

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

espaciales, estableciendo una base desde la cual el proyecto puede desarrollarse de manera coherente.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Mediación Didáctica: la incorporación de dinámicas de lectura, discusión y retroalimentación colectiva permite ampliar la comprensión individual mediante la escucha de otras experiencias, favoreciendo la construcción compartida de sentido. El estudiante participa en un proceso de interpretación y ajuste de su propia intención conceptual, mediado por la interacción con el grupo y por la orientación docente.

Ilustración 1. *Relato desde la personificación de un niño en el aula de 2.º semestre de Arquitectura de la UPB.*



Fuente: elaboración propia.

Ilustración 2. *Relato musical desde la personificación del territorio por un estudiante de 9.º semestre de la Unisinú.*



Fuente: elaboración propia.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Momento 2. Árbol de referentes.

Acto: Se centra en la construcción de un árbol de referentes en el que los estudiantes organizan distintas fuentes de inspiración (experienciales, estéticas, culturales, bibliográficas y arquitectónicas) en relación con las dimensiones del proyecto. El objetivo es desarrollar la capacidad de análisis y de traducción de referentes en las estrategias proyectuales. La consigna consiste en identificar, clasificar y ubicar referentes que nutran el concepto arquitectónico según aspectos como el contextual, el social, el programático, el formal y el estético. Se aborda mediante una dinámica gráfica colectiva basada en la metáfora del árbol, en la que cada referente se incorpora como una “hoja” vinculada a una “rama” proyectual, acompañada de una discusión guiada.

Este momento se orienta a estructurar el pensamiento proyectual del estudiante a partir de la identificación y articulación de referentes, entendidos no como imágenes aisladas, sino como insumos capaces de informar las decisiones de diseño. En este punto, el proceso avanza desde la intuición narrativa hacia una comprensión más organizada del proyecto, mediante la construcción de un esquema conceptual en el que el estudiante comienza a relacionar su intención inicial con distintos aspectos del proyecto arquitectónico. (propósito formativo)

A través de la elaboración de un árbol referencial, el estudiante organiza dimensiones como lo contextual, lo social, lo programático, lo formal y lo simbólico (Aschner Rosselli, 2009), vinculándolas con diversas fuentes de referencia. Este proceso implica la selección, clasificación y ubicación de referencias según su pertinencia, mientras el docente orienta la actividad mediante preguntas activadoras que permiten cuestionar el origen y la función de cada referencia en la idea proyectual.

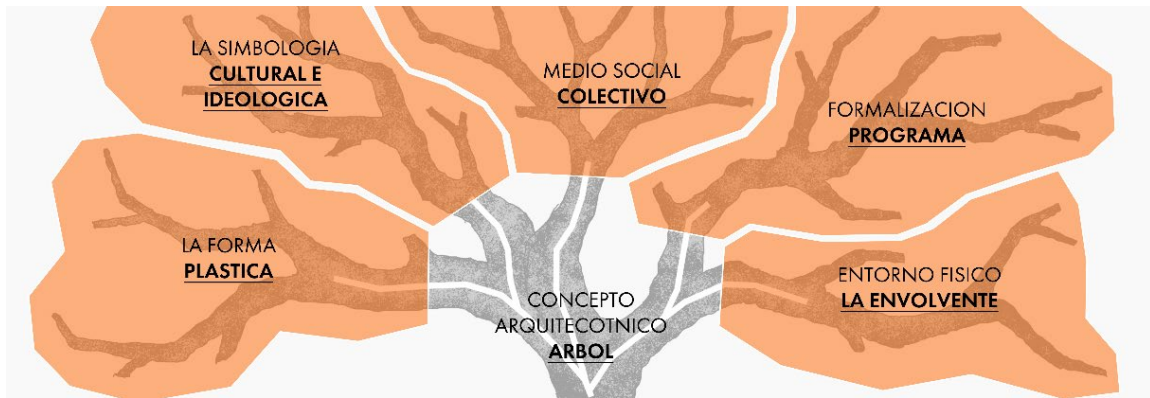
FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

El ejercicio introduce una forma de pensamiento basada en relaciones, en la que el concepto se construye a partir de conexiones entre distintos saberes.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Figura 4. *Árbol de referentes*



Adaptado de: Aschner Rosselli (2009)

El uso de referentes, en este momento, se distancia de una aproximación meramente estética, al requerir que el estudiante identifique en ellos estrategias proyectuales que puedan ser reinterpretadas en su propio proceso de diseño. A partir de la discusión en grupo y de la construcción progresiva del árbol, el estudiante comienza a comprender cómo las decisiones arquitectónicas pueden sustentarse en experiencias, contextos culturales, referentes teóricos y ejemplos disciplinares, en coherencia con enfoques que reconocen el papel de los referentes en la estructuración del pensamiento de diseño (Lawson, 2006) y en la construcción del conocimiento proyectual (Oxman, 2006) (sentido pedagógico).

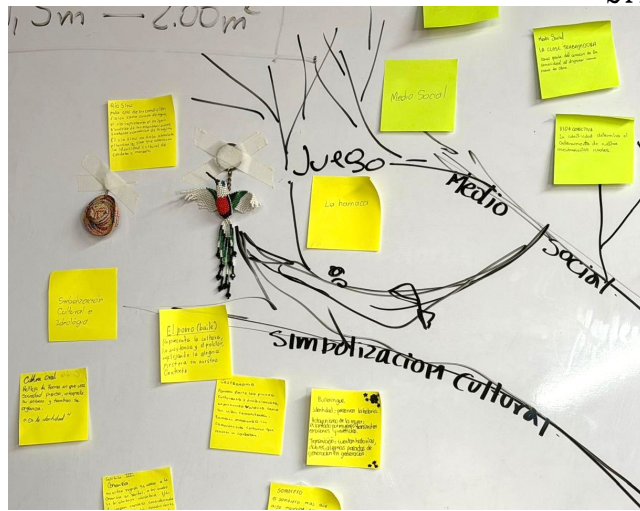
La metáfora del árbol permite visualizar el concepto arquitectónico como una estructura que se nutre de múltiples fuentes, en la que cada referente aporta información que enriquece la comprensión del proyecto. En este proceso, el estudiante no solo organiza la información, sino que también comienza a establecer relaciones entre los distintos componentes del proyecto, identificando cómo ciertos referentes pueden incidir en las decisiones sobre la materialidad, el programa, la organización espacial o la atmósfera. (aporte al proceso proyectual)

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Ilustración 3. Aplicación del árbol de referente en dos momentos distintos: izquierda: Taller 2 (UPB); derecha: Hábitat/proyecto de grado, 9.º semestre (Unisinú).



Fuente: Elaboración propia.

Mediación Didáctica: el uso de recursos gráficos y la construcción progresiva del árbol en un soporte común facilitan la socialización y el contraste de ideas; el estudiante amplía su marco de referencia a partir del intercambio con sus compañeros.

Momento 3. El espacio narrado-Atmósfera.

Acto: Consiste en la elaboración de una secuencia de 4 a 6 viñetas y de una viñeta atmosférica que represente una intención proyectual. Este momento busca traducir el concepto en una experiencia espacial mediante una narrativa gráfica que integre acciones, atmósferas y secuencias. La consigna es representar cómo se vive el espacio a partir del concepto, mostrando acciones como entrar, recorrer, habitar y sentir. Se aborda, mediante el uso del storyboard como herramienta, la exploración de distintos medios de representación (dibujo, collage, técnica mixta, etc.) y la revisión crítica enfocada en la coherencia entre el relato, los referentes y las decisiones espaciales.

En este punto, el proceso avanza desde la estructuración conceptual hasta su materialización, mediante la elaboración de viñetas o diagramas narrativos en los que el

NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

estudiante comienza a explorar cómo se configura y se recorre el espacio. A través de la producción de estas secuencias, desarrolladas de manera individual y revisadas en espacios de retroalimentación colectiva, el estudiante construye representaciones en las que se articulan acciones, relaciones espaciales y condiciones de uso. Este proceso implica la definición de escenas, recorridos y situaciones, mientras el docente orienta la reflexión mediante preguntas que vinculan la narrativa inicial con las decisiones espaciales emergentes. De este modo, la representación deja de ser un medio descriptivo para convertirse en una herramienta activa de pensamiento proyectual.

El desarrollo de las viñetas permite integrar distintos lenguajes: verbal, gráfico y espacial. A través del dibujo, el collage o la diagramación, se exploran condiciones como la luz, la materialidad, la escala y la atmósfera, que comienzan a desempeñar un papel determinante en la definición del proyecto.

Ilustración 4. Creación de viñetas en el componente de la atmósfera.



Fuente: Elaboración propia.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Este momento permite evidenciar la relación entre la intención conceptual y su traducción en decisiones espaciales concretas. Las secuencias construidas comienzan a revelar la organización del recorrido, la jerarquía de los espacios, las transiciones y las condiciones de permanencia, constituyéndose en un puente directo entre el concepto y la configuración arquitectónica. En esta etapa el estudiante, el estudiante ya ensaya su construcción desde la experiencia, anticipando decisiones que posteriormente se desarrollarán en el proyecto

Momento 4: Cierre

Se desarrolla mediante una dinámica de diálogo colectivo en la que los estudiantes reflexionan sobre el proceso realizado y explicitan las decisiones proyectuales. El propósito es consolidar los aprendizajes y traducirlos en acciones concretas para el desarrollo del anteproyecto. La consigna consiste en identificar qué se descubrió del concepto al narrarlo, qué decisiones proyectuales surgen y qué referentes se mantienen o se descartan. Se aborda mediante un círculo de conversación guiado por el docente, que promueve la participación, la reflexión crítica y el registro final de las decisiones como insumo directo para la siguiente fase del proyecto.

Ilustración 5. *Momento de cierre y reflexión final sobre la experiencia.*

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS



Fuente: elaboración propia.

La reflexión colectiva permite al estudiante reconocer y articular los hallazgos derivados del proceso desarrollado en los momentos anteriores. A partir de la socialización de los ejercicios, los estudiantes revisan sus relatos, referentes y representaciones espaciales, identificando las relaciones construidas entre ellos y su incidencia en el proyecto y mediante la exposición de sus propuestas y la discusión guiada en el aula, el estudiante argumenta sus decisiones y contrasta su proceso con el de sus compañeros, mientras el docente orienta la reflexión a través de preguntas que permiten evidenciar la coherencia entre la intención conceptual y las decisiones proyectuales.

Mediación Didáctica: la reflexión se convierte en un mecanismo de ajuste y proyección, en el que el estudiante identifica qué elementos de su propuesta se consolidan y cómo estos se traducen en acciones concretas dentro del proyecto. De este modo, el cierre de la estrategia orienta con mayor claridad el avance del proceso arquitectónico.

Recursos Didácticos.

La estrategia didáctica se apoya en un conjunto de recursos que actúan como mediaciones en el proceso de aprendizaje, lo que permite articular las dimensiones narrativa, analítica y

NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

proyectual del diseño arquitectónico. Estos recursos no operan de manera aislada, sino que se integran progresivamente a lo largo de los distintos momentos de la estrategia:

En primer lugar, se emplean recursos narrativos, principalmente mediante la construcción de relatos escritos, que permiten al estudiante explorar la experiencia del habitar desde una perspectiva situada.

En segundo lugar, se incorporan recursos analíticos y gráficos mediante la elaboración del árbol de referentes, que permite organizar y relacionar distintas fuentes de información — experiencias, culturales, teóricas y arquitectónicas— en torno a los componentes del proyecto.

En tercer lugar, se emplean recursos de representación visual, como las viñetas o las secuencias narrativas, mediante los cuales el estudiante traduce su intención conceptual en configuraciones espaciales.

Finalmente, se emplean recursos de carácter colaborativo, como la socialización de ejercicios, la discusión en grupo y las dinámicas de retroalimentación, que favorecen la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de una postura crítica frente al propio proceso proyectual.

Consideraciones evaluativas de la estrategia.

La estrategia didáctica no se concibe como un instrumento de evaluación aislado, sino como una mediación pedagógica orientada a fortalecer los procesos de aprendizaje y a cualificar el desarrollo del proyecto arquitectónico. En este sentido, su valor no radica en la calificación directa de los productos generados en cada momento, sino en su capacidad de incidir en la construcción de un pensamiento proyectual más coherente y fundamentado.

No obstante, su implementación se acompaña de un sistema evaluativo de carácter formativo y reflexivo, diseñado para realizar seguimiento, análisis y retroalimentación del

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

proceso desarrollado por los estudiantes. Este sistema permite verificar la coherencia entre la propuesta didáctica, la metodología y los objetivos planteados, así como identificar avances en el desarrollo de competencias proyectuales, creativas y argumentativas.

El sistema evaluativo se estructura en tres momentos principales. En primer lugar, una evaluación diagnóstica orientada a establecer el punto de partida del estudiante en términos conceptuales, expresivos y reflexivos, a partir de sus primeras producciones narrativas y de los registros iniciales del docente. En segundo lugar, una evaluación formativa, desarrollada de manera continua durante la implementación de la estrategia, que se apoya en la observación de las dinámicas de aula, el análisis de las producciones intermedias (relatos, árboles de referentes y viñetas) y en los registros reflexivos de los estudiantes. Finalmente, una evaluación de cierre, orientada a valorar los resultados del proceso, mediante entrevistas, cuestionarios y la revisión de la producción final del estudiante

Para el desarrollo de este sistema se emplean distintos instrumentos de recolección de información, entre los que se incluyen guías de observación docente, diarios reflexivos de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios de cierre y análisis de producciones. Estos instrumentos permiten recopilar información de diversas fuentes y en distintos momentos del proceso, lo que facilita una lectura integral de la implementación.

Adicionalmente, el sistema incorpora criterios de valoración organizados en torno a dimensiones como el desarrollo proyectual, la creatividad y el pensamiento crítico, y la relación pedagógica, los cuales se materializan en rúbricas que permiten identificar niveles de avance en aspectos como la coherencia conceptual, la toma de decisiones arquitectónicas, la capacidad de argumentación y la participación en el proceso.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

La información obtenida se valida mediante la triangulación de fuentes: producciones estudiantiles, observaciones docentes e instrumentos aplicados, así como la comparación entre el estado inicial y los resultados finales, lo que permite evidenciar transformaciones en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo completo del sistema evaluativo, incluyendo los instrumentos y las matrices de análisis, se presenta en los anexos del documento como soporte metodológico de la estrategia.

2.3.3 Contexto de implementación.

La propuesta didáctica se implementa en el programa de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Montería, específicamente en el curso de Taller II correspondiente al segundo semestre de formación. Este espacio académico se configura como un momento clave dentro del proceso formativo del estudiante, en la medida en que marca la transición entre aproximaciones iniciales al diseño y el desarrollo de ejercicios proyectuales con mayor nivel de complejidad y profundidad-

Tradicionalmente, el Taller II se desarrolla a partir de dos ejercicios principales, enfocados en tipologías arquitectónicas como equipamientos culturales o institucionales, entre ellos iglesia, escuela o biblioteca, que permiten abordar las relaciones entre programa, espacio y contexto. Estos ejercicios implican un mayor grado de exigencia en términos de toma de decisiones proyectuales, en la medida en que el estudiante debe comenzar a justificar sus propuestas a partir de criterios conceptuales y no únicamente formales.

En este nivel, los estudiantes se encuentran en una etapa inicial de estructuración del pensamiento proyectual, en la que comienzan a comprender el espacio arquitectónico más allá de su condición física inmediata, incorporando nociones relacionadas con el uso, la experiencia, la intención y la configuración espacial. En este sentido, el taller se orienta no solo a la resolución

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

formal, sino a la construcción de sentido en el proyecto, introduciendo al estudiante en procesos de conceptualización que fundamentan sus decisiones de diseño.

La implementación de la estrategia se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes, cada uno con una participación aproximada de catorce a quince integrantes, bajo la orientación de los docentes Hernán Ruiz (Docente Invitado) y Loraine Rivera (Docente titular del taller). Esta configuración permitió no solo aplicar la estrategia en contextos paralelos, sino también observar su desarrollo a partir de mediaciones docentes diferenciadas, manteniendo una base común en su estructura.

Si bien la estrategia fue implementada en este nivel formativo, su estructura y enfoque permiten su adaptación a distintos momentos del proceso de enseñanza del proyecto arquitectónico, particularmente en aquellos en los que la construcción del concepto adquiere un papel central. En este sentido, se reconoce su potencial de replicabilidad en talleres comprendidos entre los primeros y niveles intermedios de la formación en arquitectura, en la medida en que responde a una necesidad transversal en el aprendizaje proyectual.

la estrategia fue aplicada de manera complementaria en un contexto académico distinto, correspondiente a un nivel formativo más avanzado (Noveno Semestre) dentro del programa de arquitectura de La Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm. Esta segunda implementación permitió explorar la adaptabilidad de la propuesta en estudiantes con mayor trayectoria proyectual, evidenciando variaciones en la manera en que los momentos de la estrategia pueden ser organizados e incorporados en el desarrollo del taller.

En este caso, la aplicación no reprodujo la secuencia completa, sino que se centró en los momentos de intención y relato y árbol de referentes, desarrollados de manera independiente y en un orden inverso al planteado en la propuesta original. Al inicio del semestre se abordó, el

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

árbol de referentes como un recurso para estructurar un marco de referencia conceptual y teórico, que permitiera organizar y dar soporte a las decisiones proyectuales.

El momento de intención y relato fue implementado en etapas avanzadas del semestre como una herramienta para la lectura del territorio, los actores y los sistemas, permitiendo construir una aproximación sensible y situada al contexto.

Esta variación en la aplicación permitió evidenciar que, si bien la estructura de la estrategia responde a una lógica secuencial, sus componentes pueden ser reconfigurados en función de las necesidades del proceso formativo, manteniendo su esencia como dispositivo para la construcción del concepto arquitectónico. De este modo, la estrategia demuestra un carácter flexible y adaptable, capaz de responder a distintos niveles de formación y enfoques pedagógicos dentro del taller de arquitectura.

2.3.4 Cronograma y Fases

La implementación de la estrategia didáctica se desarrolló en el marco del segundo ejercicio académico del Taller II, durante una semana de trabajo distribuida en dos sesiones de clase. Su aplicación se organizó en tres fases consecutivas, correspondientes al desarrollo progresivo de los momentos que componen la estrategia.

Fase 1. Activación conceptual

Previo al desarrollo de las sesiones, los estudiantes elaboraron de manera autónoma los relatos escritos, los cuales fueron planteados como insumo inicial para el trabajo en aula. Durante la primera sesión, se desarrolló el momento de intención y relato, a partir de la socialización de estos ejercicios, y se dio inicio al momento de árbol de referentes, en el cual los estudiantes

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

comenzaron a estructurar y organizar sus referentes en relación con la intención conceptual del proyecto.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Fase 2. Estructuración del concepto

En la segunda sesión se continuó el desarrollo del momento de árbol de referentes, consolidando la organización de los distintos insumos conceptuales, y se abordó el momento de espacio narrado, en el cual los estudiantes elaboraron secuencias narrativas o viñetas para traducir su concepto en representaciones espaciales. Esta fase permitió avanzar hacia la definición de decisiones proyectuales más concretas.

Fase 3. Consolidación y proyección

Al cierre de la segunda sesión se desarrolló el círculo de cierre reflexivo, en el cual los estudiantes socializaron sus ejercicios, expusieron sus procesos y recibieron retroalimentación. Este espacio permitió identificar ajustes y proyectar el desarrollo del proyecto arquitectónico a partir de lo trabajado durante la estrategia.

La organización en estas tres fases permitió integrar la estrategia en la dinámica del taller, manteniendo una secuencia clara de trabajo y articulando los distintos momentos en función del desarrollo conceptual del proyecto.

La implementación de la propuesta didáctica se desarrolló como una mediación pedagógica orientada a fortalecer la construcción del concepto arquitectónico en el proceso proyectual. A partir de su aplicación, se generaron distintos tipos de evidencias que permiten dar cuenta de su incidencia en el desarrollo de los proyectos, así como analizar los procesos de aprendizaje asociados a la estrategia.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
CAPÍTULO III**



3.1 Implementación y Resultados

3.1.1 Descripción de la aplicación de la propuesta

Fase de Aplicación Principal: Segundo Ejercicio - Taller 2 - Segundo Semestre del programa de arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería.

La aplicación de la estrategia se llevó a cabo durante una semana de trabajo, distribuida en dos sesiones de clase, en las que se desarrollaron progresivamente los distintos momentos planteados en el diseño de la propuesta. La intervención se integró al desarrollo regular del taller, sin modificar su estructura general, y funcionó como una mediación puntual en el proceso de conceptualización del proyecto.

Previo a las sesiones, a los estudiantes se le asigna la elaboración de manera autónoma de los relatos escritos, los cuales fueron planteados como insumo inicial para el trabajo en aula. Estos relatos permitieron iniciar con una base conceptual ya construida, lo que generó expectativas que facilitaron la activación de la discusión y el intercambio de experiencias desde el inicio del ejercicio.

Durante la primera sesión, se socializaron los relatos e inició la construcción del árbol de referentes. En este espacio, los estudiantes expusieron sus narrativas y comenzaron a identificar, seleccionar y organizar distintos referentes en relación con su intención conceptual. El trabajo se desarrolló de manera colectiva, lo que permitió contrastar ideas y enriquecer las propuestas.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Ilustración 6. Primera implementación, desarrollo del trabajo colectivo de los estudiantes del taller.



Fuente: elaboración propia

En la segunda sesión, se abordó la construcción de las viñetas o secuencias narrativas. En esta etapa, los estudiantes comenzaron a traducir su concepto en representaciones espaciales, explorando recorridos, relaciones espaciales y condiciones de uso. Este proceso estuvo acompañado por espacios de retroalimentación, en los que se revisaron las propuestas y se ajustaron en función de su coherencia conceptual.

Al cierre de la segunda sesión se desarrolló el círculo de cierre reflexivo, en el cual los estudiantes socializaron sus ejercicios, expusieron sus procesos y recibieron retroalimentación tanto del docente como de sus compañeros.

Fase de Aplicación Complementaria: Taller Hábitat-Trabajo de grado 1 – Noveno semestre Programa de Arquitectura Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm.

El curso de Hábitat funciona como un espacio académico complementario al proceso de formulación del proyecto de grado. En este escenario se aborda el proyecto desde dos perspectivas: por un lado, el hábitat entendido desde la sociedad y la cultura; y por otro, desde el espacio y el territorio. La aplicación didáctica se desarrolla en dos momentos. Al inicio del semestre, cuando los estudiantes comienzan a formular sus propuestas de investigación para el

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

desarrollo proyectual, se evidenció la falta de referentes arquitectónicos y de investigación proyectual, lo que constituyó un contexto propicio para implementar el componente denominado “Árbol de referentes”. A partir de los cinco componentes previamente definidos, los estudiantes identificaron posibilidades de aporte conceptual al proyecto, así como distintos autores, obras y elementos que podían integrarse como lecturas complementarias del territorio analizado y de los proyectos que pretendían desarrollar.

El segundo momento de aplicación de la didáctica se dio en un punto en que ya los proyectos se encuentran formulados y avanzados en la investigación, donde ya cuentan con una lectura completa del territorio y han fundamentado la investigación. Situando la didáctica en el momento clave de conceptualización para trazar puentes entre la investigación previa y el argumento para pasar al componente de diseño proyectual.

Para ello, los estudiantes utilizan el componente narrativo textual en la actividad denominada “Del territorio al relato: construcción de la atmósfera proyectual”. En el desarrollo de la actividad, los estudiantes personifican en sus relatos al territorio “Soy Montería, me siento ciudad nacida del humedal”, a distintos actores del hábitat, o a los sistemas urbanos “Soy la ronda del río, a veces parque, a veces comercio, y hasta vivienda”.

Ilustración 7. Implementación momento 2, Universidad del Sinú.



Fuente: elaboración propia.

NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

La actividad contó con varios elementos que permitieron potencializar la experiencia, el grupo es numeroso lo que permite una muestra de relatos amplia. Los proyectos algunos los desarrollan en grupo, por lo que una de las condiciones que se establecieron fue que cada miembro del grupo personificara diferentes visiones del lugar (territorio, actor o sistema). El aula jugó un papel importante, al estar configurada como auditorio, permitió que la lectura de los relatos se realizara como declamación ante todo el público, en el que de manera voluntaria algunos estudiantes quisieron compartir el relato producido. Finalmente, las capacidades propias tan diversas de los estudiantes permitieron hacer uso de uno de los elementos del auditorio, un par de estudiantes con habilidades musicales, acompañaron los relatos con música atmosférica, lo que hizo de cada relato, un momento único.

Al final de la implementación los estudiantes evaluaron la actividad a través de un formulario donde dejaron sus opiniones y también su valoración cuantitativa.

3.1.2 Evidencias recolectadas (resúmenes, fotografías, instrumentos aplicados).

Las evidencias recolectadas durante la implementación de la estrategia didáctica se organizaron en tres tipos principales: producción estudiantil, instrumentos aplicados y registros de campo. Esta clasificación permite abordar de manera integral tanto los productos generados por los estudiantes como los insumos que dan cuenta del proceso de desarrollo de la intervención.

En primer lugar, la producción estudiantil constituye la evidencia central del proceso, en la medida en que refleja directamente la manera en que los estudiantes abordaron la construcción del concepto y su traducción en el proyecto arquitectónico. Dentro de este grupo se incluyen los relatos escritos, los árboles de referentes y las viñetas o secuencias narrativas, desarrollados a lo largo de la estrategia. Estos productos permiten analizar la evolución del pensamiento proyectual

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

del estudiante, así como la coherencia entre la intención conceptual y su materialización en representaciones espaciales.



Se sugiere incorporar ejemplos representativos de cada tipo de producto, evidenciando variaciones en la calidad, enfoque y desarrollo de las propuestas.

En segundo lugar, se encuentran los instrumentos aplicados, los cuales permitieron recoger información directa sobre la experiencia de los estudiantes y su percepción frente a la estrategia. En este grupo se incluyen encuestas estructuradas, entrevistas y otros mecanismos de recolección de información que aportan una lectura complementaria del proceso, desde la perspectiva de los participantes. Estos instrumentos permiten identificar niveles de comprensión, dificultades, aprendizajes y valoraciones asociadas a la implementación de la propuesta.

Se sugiere integrar resultados sintéticos de estos instrumentos, destacando patrones recurrentes y aspectos relevantes para el análisis.

Finalmente, los registros de campo corresponden a las observaciones realizadas durante el desarrollo de las sesiones, incluyendo notas del docente, dinámicas de interacción en el aula y procesos de construcción colectiva. Este tipo de evidencia permite dar cuenta de aspectos que no siempre se reflejan en los productos finales, como la participación, la discusión, los ajustes en tiempo real y las mediaciones pedagógicas desarrolladas durante la implementación.

3.1.3 Análisis de resultados según los objetivos y categorías.

La implementación de la estrategia “Del relato a la atmósfera” permitió identificar una serie de hallazgos relacionados con la manera en la que los estudiantes articulan experiencias sensibles, referentes y decisiones proyectuales dentro del taller de arquitectura. Durante la implementación, se observaron patrones de apropiación, dificultades metodológicas y variaciones en los procesos de construcción conceptual, los cuales se relacionan con las 3

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

categorías que orientan la investigación: Didáctica, Enseñanza de la arquitectura y aprendizaje significativo. Mas allá de verificar la eficacia de la estrategia en términos absolutos, la implementación permitió reconocer tensiones, condiciones y posibilidades asociadas al uso de mediaciones narrativas y experienciales dentro del proyecto arquitectónico.

La evidencia sugiere que las actividades desarrolladas favorecieron procesos de conexión entre la experiencia personal del estudiante y la formulación de criterios espaciales, permitiendo que elementos como la memoria, la atmosfera y la interpretación del usuario adquieran un papel activo dentro de la construcción conceptual del Proyecto. Al mismo tiempo, el proceso dejó en evidencia dificultades relacionadas con la transferencia de referentes hacia decisiones formales, la necesidad de la mediación docente constante y las diferencias en la apropiación de la estrategia según el nivel de experiencia académica de los grupos participantes.

A partir de ello, el análisis se organiza en relación con cada uno de los objetivos específicos de la investigación, articulando la evidencia empírica con las categorías teóricas planteadas, con el fin de identificar tanto los aportes de la estrategia, como las tensiones sugeridas durante su implementación.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



Imagen 1, Desarrollo árbol de referentes. Construcción colectiva de los miembros del taller

Objetivo 1 Analizar el uso de didácticas y estrategias pedagógicas

La implementación permitió observar que las mediaciones narrativas y multimodales, generaron formas de aproximación al proyecto diferentes a las dinámicas tradicionales del taller, especialmente en las etapas iniciales de conceptualización. Los relatos propiciaron la activación de recuerdos, asociaciones sensibles y experiencias personales que, durante el desarrollo de la estrategia, comenzaron a incorporarse como criterios de interpretación espacial y de intención proyectual. En varios casos los estudiantes recurrieron a imágenes relacionadas con juego, la memoria, la percepción del usuario y las atmosferas cotidianas para construir aproximaciones conceptuales al proyecto. Un ejemplo de ello aparece en uno de los relatos elaborados durante la experiencia: “En este jardín, ser niño es lo único que quiero. Y mientras corro, río y sueño, descubro que la felicidad siempre estuvo aquí”, fragmento que evidencia cómo la evocación experiencial empezó a operar como insumo para imaginar espacialidades y relaciones de uso.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



Imagen 2 Representación grafica de los relatos, Momento 1. Relato implementación UPB (izq) y Relato implementación Unisinú (Der). Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial.

No obstante, El análisis también permitió identificar diferencias importantes entre los distintos momentos de la estrategia, Mientras el relato produjo altos niveles de apropiación y participación, El árbol de referentes concentro la mayor cantidad de dificultades metodológicas, En el, una parte significativa de los estudiantes presentó problemas para construir categorías propias, establecer relaciones entre referentes y justificar la manera en la que estos podían traducirse en mediaciones proyectuales. Esta situación se hizo evidente durante la primera implementación con los estudiantes de segundo semestre donde aun existen limitaciones en el manejo de referentes arquitectónicos y la argumentación conceptual del proyecto.

De igual manera, los registros de implementación evidenciaron que la mediación docente tuvo una incidencia importante en el desarrollo de las actividades. La continuidad del acompañamiento, la claridad de las instrucciones y la capacidad del docente para orientar las discusiones influyeron directamente en la profundidad alcanzada por algunos ejercicios. En este sentido, la experiencia mostró variaciones entre grupos y ritmos de trabajo, sugiriendo que la

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

estrategia no opera de manera aislada, sino en relación con las dinámicas particulares del aula y con las formas de conducción pedagógica presentes durante la implementación.

Objetivo 2 Diseñar una estrategia didáctica orientada a fortalecer la construcción del concepto

El análisis de la implementación permitió observar que la estrategia didáctica operó como una secuencia progresiva de aproximación conceptual al proyecto arquitectónico, en la que cada momento cumplió una función específica dentro del proceso de construcción proyectual. Más que comportarse como actividades independientes, los distintos ejercicios establecieron relaciones de continuidad entre experiencia, interpretación y formulación espacial, permitiendo que los estudiantes transitaran gradualmente desde la evocación sensible hacia la toma de decisiones arquitectónicas.

En este proceso, el relato funcionó como un punto de apertura experiencial que facilitó la exploración de memorias, atmósferas y percepciones asociadas al usuario y al territorio. Posteriormente, el Árbol de referentes introdujo un nivel de organización y análisis más abstracto, exigiendo a los estudiantes establecer relaciones entre referentes culturales, espaciales y arquitectónicos, así como justificar posibles transferencias hacia el proyecto. Finalmente, las viñetas y la lámina atmosférica permitieron comenzar a traducir esas relaciones en situaciones espaciales, recorridos, jerarquías y decisiones vinculadas con la materialidad, el uso y la percepción del espacio.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
NTO TOMÁS

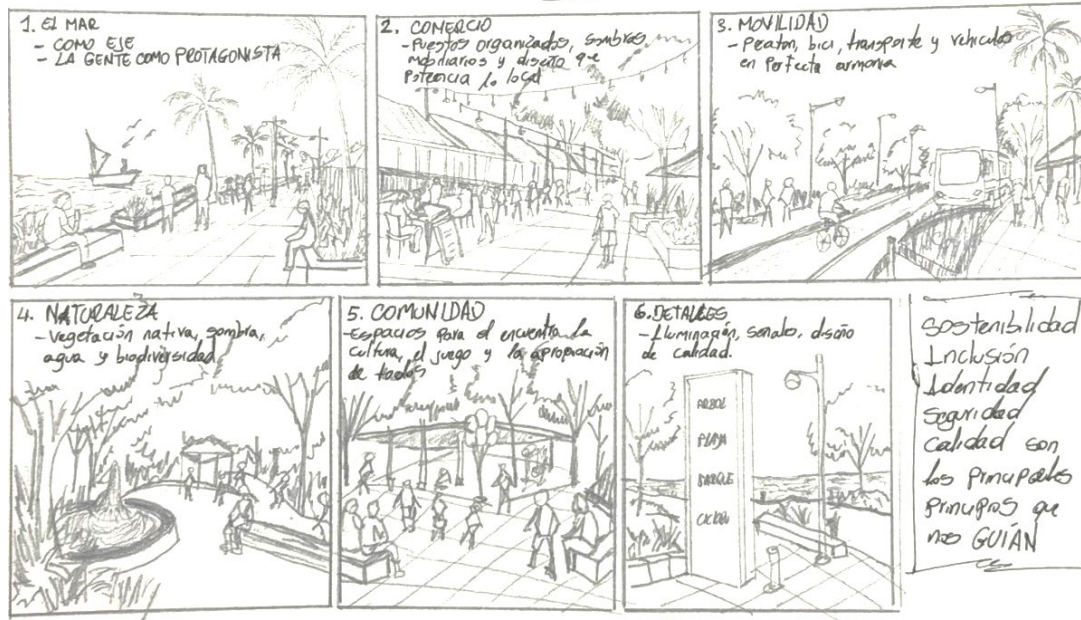


Imagen 3 Viñetas producidas por estudiantes de la Universidad del Sinú.

La evidencia recogida mostró que los estudiantes no respondieron de la misma manera a todos los momentos de la estrategia. Mientras las actividades asociadas a la narración y a la representación atmosférica generaron mayor fluidez e involucramiento, el Árbol de referentes demandó niveles más complejos de análisis, categorización y argumentación conceptual. Esta diferencia permitió reconocer que la estrategia moviliza distintos tipos de pensamiento dentro del proceso proyectual —experiencial, analítico y espacial— y que la apropiación de cada uno depende parcialmente del nivel de formación y de los saberes previos de los participantes.

Asimismo, la implementación permitió identificar que la relación entre los momentos de la estrategia tuvo una incidencia importante en la construcción conceptual del proyecto. En los casos donde los estudiantes lograron establecer conexiones entre relato, referentes y representación espacial, las decisiones proyectuales mostraron mayor coherencia argumentativa y una relación más clara con las intenciones iniciales del ejercicio. Por el contrario, cuando

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

alguno de los momentos quedaba débilmente desarrollado o desconectado del proceso general, la traducción hacia decisiones arquitectónicas tendía a fragmentarse o perder consistencia.

Objetivo 3 Implementar la estrategia promoviendo la participación desde experiencias previas y su diversidad.

La implementación permitió observar que los momentos asociados a la experiencia personal y a la narración generaron altos niveles de involucramiento dentro del aula, particularmente en las etapas iniciales del ejercicio. El relato se configuró como un espacio donde los estudiantes pudieron incorporar recuerdos, percepciones y experiencias cotidianas relacionadas con el habitar, posibilitando formas de participación más vinculadas con su experiencia directa que con respuestas estrictamente técnicas o normativas. En distintos registros y percepciones recogidas durante la implementación, los estudiantes señalaron que este momento les permitió aproximarse al proyecto desde dimensiones más personales y sensibles; uno de los testimonios señala que “la parte más significativa de la actividad fue la construcción del relato, ya que permitió comprender el territorio desde la experiencia”.

La evidencia sugiere que esta aproximación favoreció procesos de apropiación del ejercicio proyectual, especialmente cuando los estudiantes lograban reconocer vínculos entre las experiencias narradas y las decisiones espaciales desarrolladas posteriormente. En varios casos, elementos surgidos en los relatos comenzaron a aparecer traducidos en criterios relacionados con recorridos, atmósferas, relaciones programáticas o materialidad, permitiendo que la participación trascendiera la discusión verbal y adquiriera incidencia dentro de la formulación arquitectónica del proyecto.

Asimismo, las actividades de representación y socialización colectiva, particularmente las viñetas y las discusiones grupales, promovieron dinámicas de intercambio entre estudiantes,

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

facilitando la comparación de interpretaciones y la construcción compartida de criterios proyectuales. La exposición de los ejercicios permitió que las decisiones fueran discutidas desde experiencias diversas del territorio, del usuario y de la percepción espacial, ampliando las posibilidades de lectura del proyecto dentro del aula.

No obstante, la implementación también mostró diferencias importantes en la disposición y participación de los grupos. En algunos casos se identificaron actitudes iniciales de apatía o dificultad para asumir ejercicios alejados de las dinámicas tradicionales del taller, requiriéndose intervenciones docentes más directivas para orientar el desarrollo de las actividades. Del mismo modo, aspectos como la preparación previa de materiales, la entrega anticipada de relatos y la gestión del tiempo incidieron directamente en la profundidad alcanzada por ciertos ejercicios y en la continuidad del proceso entre un momento y otro.

Objetivo 4 Sistematizar experiencias y analizar su incidencia en el aprendizaje.

La sistematización de los distintos productos desarrollados durante la implementación relatos, árboles de referentes, viñetas, registros de campo y percepciones estudiantiles permitió identificar relaciones entre las experiencias narradas por los estudiantes y las decisiones proyectuales desarrolladas posteriormente en el taller. Más allá de funcionar únicamente como evidencias del proceso, estos materiales hicieron posible rastrear formas de construcción conceptual, niveles de apropiación y modos de traducción entre la experiencia sensible y la formulación espacial del proyecto arquitectónico.

El análisis comparado de los ejercicios permitió reconocer que, en los casos donde existía continuidad entre los distintos momentos de la estrategia, las propuestas tendían a mostrar mayor coherencia entre intención conceptual, representación y decisiones espaciales. En varios ejercicios fue posible identificar relaciones entre elementos presentes en los relatos iniciales y

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

aspectos posteriores del proyecto, tales como recorridos, atmósferas, relaciones de escala, materialidad o formas de ocupación del espacio. Esto permitió observar que la experiencia personal no permanecía únicamente en el plano discursivo, sino que en algunos casos alcanzaba niveles de incidencia concreta dentro de la formulación arquitectónica.

Asimismo, la sistematización permitió identificar diferencias importantes en la manera en que los estudiantes desarrollaban procesos de interpretación y transferencia conceptual. Mientras algunos ejercicios lograban establecer relaciones claras entre referentes, intención y resolución espacial, otros presentaban dificultades para sostener coherencia entre los distintos momentos de la estrategia. Estas variaciones hicieron visible que la construcción conceptual dentro del taller no ocurre de manera homogénea, sino que depende de factores asociados a la experiencia previa, la capacidad de argumentación, el manejo de referentes y la mediación pedagógica desarrollada durante el proceso.

De igual manera, los registros docentes y las percepciones recogidas durante la implementación evidenciaron que ciertos momentos de la estrategia exigían niveles de análisis y abstracción mayores a los previstos inicialmente, particularmente en ejercicios relacionados con categorización y traducción de referentes. Esto permitió reconocer que la estrategia moviliza procesos complejos de interpretación y síntesis proyectual que requieren acompañamiento constante para evitar desconexiones entre la exploración conceptual y las decisiones arquitectónicas posteriores.

En relación con las categorías teóricas de la investigación, los hallazgos sugieren que la sistematización permitió comprender de manera más precisa cómo las experiencias sensibles, las mediaciones didácticas y las dinámicas de aula incidieron en la construcción conceptual del proyecto arquitectónico. Al mismo tiempo, evidenció que los procesos de aprendizaje vinculados

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

con la formulación proyectual presentan comportamientos variables y no lineales, los cuales solo pueden comprenderse adecuadamente cuando se observan de manera integrada dentro del desarrollo completo de la experiencia didáctica.

Conclusión integradora y prioridades de ajuste

El análisis de la implementación permitió identificar que la estrategia didáctica generó formas de aproximación al proyecto arquitectónico vinculadas con la experiencia sensible, la narración y la construcción progresiva de relaciones entre concepto y espacio. A partir de los distintos ejercicios desarrollados durante la experiencia, se observaron procesos de apropiación, participación y traducción conceptual que incidieron de manera variable en la formulación proyectual de los estudiantes.

De igual manera, la evidencia recogida mostró que la articulación entre relato, referentes y representación espacial no se desarrolló de manera homogénea en todos los grupos, evidenciando diferencias asociadas al nivel de formación, la mediación docente y las dinámicas particulares de implementación. Estas variaciones permitieron reconocer tanto las posibilidades como las tensiones presentes en el uso de estrategias narrativas y experienciales dentro del taller de arquitectura.

A partir de estos hallazgos, el apartado siguiente desarrolla una interpretación crítica de los resultados obtenidos, relacionando la experiencia implementada con las categorías teóricas de la investigación y con las discusiones contemporáneas sobre enseñanza, didáctica y aprendizaje en arquitectura.



3.2 Discusión

3.2.1 Interpretación crítica de los resultados.

La implementación de la estrategia permitió identificar una serie de tensiones relacionadas con la enseñanza del proyecto arquitectónico, particularmente en la relación entre experiencia, construcción conceptual y toma de decisiones espaciales. Más que validar linealmente la propuesta didáctica, la discusión crítica de los resultados busca problematizar los alcances, límites y contradicciones evidenciadas durante el proceso, poniendo los hallazgos en diálogo con las dinámicas tradicionales del taller de arquitectura y con las categorías teóricas que orientan la investigación.

Tensión 1: “Experiencia sensible y racionalidad proyectual”

Uno de los hallazgos más significativos de la implementación fue la tensión que se produjo entre la experiencia sensible de los estudiantes y las formas tradicionales de construcción del concepto arquitectónico dentro del taller. Aunque gran parte de la enseñanza del proyecto reconoce la importancia de la experiencia, la percepción y el habitar, en la práctica académica estos elementos suelen mantenerse en un plano intuitivo o discursivo, mientras que las decisiones proyectuales terminan legitimándose principalmente desde criterios funcionales, técnicos o formales. En este contexto, la estrategia “Del relato a la atmósfera” alteró parcialmente esa lógica al incorporar la experiencia personal como punto de partida explícito para la formulación conceptual del proyecto.

La implementación mostró que el relato permitió movilizar memorias, percepciones y asociaciones espaciales que normalmente permanecen fuera de los procesos de argumentación arquitectónica. Esto produjo ejercicios con mayores niveles de apropiación y una relación más directa entre estudiante y proyecto. Sin embargo, la experiencia también evidenció que la

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

sensibilidad, por sí sola, no garantiza profundidad conceptual ni calidad proyectual. En varios casos, los relatos permanecieron en niveles descriptivos o emocionales sin lograr una traducción clara hacia decisiones espaciales, revelando que la evocación experiencial puede convertirse fácilmente en una narrativa estética si no existen mecanismos que permitan transformarla en operaciones arquitectónicas verificables.

Esta situación permitió reconocer una tensión relevante para la enseñanza del proyecto: la dificultad de convertir experiencias subjetivas en criterios proyectuales operativos sin reducirlas nuevamente a fórmulas funcionales o compositivas convencionales. La estrategia evidenció que el paso entre experiencia y proyecto no ocurre de manera espontánea, sino mediante procesos intermedios de interpretación, selección, abstracción y representación. En este sentido, ejercicios como el Árbol de referentes y las viñetas adquirieron importancia no únicamente como actividades complementarias, sino como mediaciones necesarias para evitar que la experiencia sensible quedara aislada del desarrollo arquitectónico posterior.

Al mismo tiempo, la investigación permitió cuestionar parcialmente ciertas dinámicas tradicionales del taller de arquitectura, particularmente aquellas donde el concepto se construye como una abstracción formal temprana desvinculada de las experiencias concretas del usuario y del estudiante. Los resultados sugieren que cuando la experiencia sensible logra incorporarse críticamente al proceso proyectual, el concepto arquitectónico deja de operar únicamente como una idea compositiva y comienza a funcionar como una estructura de relaciones entre percepción, intención espacial y toma de decisiones. No obstante, la implementación también mostró que esta incorporación requiere acompañamiento constante, ya que la apertura hacia lo experiencial puede derivar tanto en exploraciones proyectuales más complejas como en procesos dispersos o difíciles de sostener argumentativamente.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

Tensión 2: “Narrativa y Operatividad Espacial”



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

La implementación permitió identificar una tensión entre la construcción narrativa del proyecto y su traducción efectiva en decisiones espaciales. Aunque el relato generó altos niveles de apropiación y facilitó la formulación inicial de intenciones conceptuales, no todos los ejercicios lograron transformar esas narrativas en operaciones arquitectónicas concretas. En varios casos, la riqueza emocional y descriptiva de los relatos superó la capacidad de los estudiantes para convertir dichas experiencias en relaciones espaciales, estrategias programáticas o criterios materiales verificables.

Esto evidenció que la narrativa, por sí sola, no garantiza consistencia proyectual. Algunos ejercicios mostraron conceptos con gran carga atmosférica y simbólica, pero con dificultades para sostener correspondencia entre las ideas evocadas y las decisiones desarrolladas posteriormente. En estos casos, el relato tendía a funcionar más como explicación discursiva del proyecto que como estructura activa de formulación arquitectónica.

En este sentido, ejercicios como el Árbol de referentes y las viñetas adquirieron importancia al operar como mecanismos de traducción entre experiencia y proyecto. Cuando estas mediaciones lograban consolidarse, las propuestas mostraban mayores niveles de coherencia entre intención conceptual y resolución espacial. Por el contrario, cuando estos procesos quedaban fragmentados, la narrativa tendía a separarse del desarrollo material y arquitectónico del ejercicio.

Los resultados también permitieron cuestionar dinámicas frecuentes dentro del taller de arquitectura, donde la construcción conceptual suele valorarse desde la capacidad argumentativa del estudiante más que desde la incidencia real del concepto sobre el proyecto. Desde esta perspectiva, el potencial pedagógico de la narrativa no radica únicamente en permitir

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

aproximaciones sensibles al diseño, sino en su capacidad para producir consecuencias espaciales concretas dentro del proceso proyectual.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Tensión 3: “Autonomía estudiantil vs mediación docente”

Aunque las actividades buscaban promover procesos de exploración personal y construcción conceptual desde la experiencia propia, los resultados mostraron que dicha autonomía no surgía de manera espontánea ni homogénea entre los grupos participantes.

Esta situación se hizo especialmente visible en ejercicios que requerían mayores niveles de interpretación y abstracción, como el Árbol de referentes. En varios casos, los estudiantes presentaron dificultades para categorizar información, establecer relaciones entre referentes y traducirlas en decisiones proyectuales sin acompañamiento constante. A medida que las actividades exigían procesos más abiertos o menos estructurados, la orientación docente adquiría mayor relevancia para sostener la coherencia del ejercicio y evitar dispersiones conceptuales.

Los resultados también permitieron identificar diferencias importantes asociadas a la forma en que cada grupo fue acompañado durante la implementación. La claridad de las instrucciones, la continuidad del docente y la capacidad de orientar discusiones incidieron directamente en la profundidad alcanzada por los ejercicios. Esto evidenció que la estrategia no opera de manera independiente del contexto pedagógico en el que se desarrolla, sino que depende en gran medida de la mediación que articula las relaciones entre experiencia, análisis y proyecto.

En este sentido, la investigación cuestiona parcialmente ciertas ideas frecuentes dentro del taller de arquitectura relacionadas con la autonomía creativa entendida como un proceso individual y autosuficiente. Los hallazgos sugieren que la construcción conceptual del proyecto

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

continúa dependiendo de mediaciones pedagógicas activas, incluso en ejercicios orientados a fortalecer la exploración personal y la interpretación sensible del espacio.

Tensión 4: “Libertad Conceptual o dispersión metodológica”

la apertura metodológica de la estrategia favoreció formas de exploración conceptual más personales y diversas dentro del taller. La incorporación de relatos, asociaciones sensibles y ejercicios de interpretación amplió las posibilidades de aproximación al proyecto, permitiendo que los estudiantes desarrollaran búsquedas menos condicionadas por respuestas formales preconcebidas o esquemas funcionales rígidos.

Sin embargo, los resultados también evidenciaron que esta libertad conceptual podía derivar en procesos dispersos cuando no existían mecanismos claros de articulación entre experiencia, análisis y decisión proyectual. En varios ejercicios aparecieron acumulaciones de ideas, referentes o intenciones espaciales que no lograban consolidarse en una estructura conceptual coherente, dificultando la toma de decisiones arquitectónicas y la claridad argumentativa del proyecto.

Esta situación permitió reconocer que la apertura exploratoria no garantiza automáticamente profundidad conceptual ni mejores resultados proyectuales. Por el contrario, la investigación mostró que los procesos más sólidos fueron aquellos donde las actividades lograban mantener relaciones claras entre los distintos momentos de la estrategia y donde existían orientaciones capaces de organizar, jerarquizar y traducir las exploraciones iniciales en criterios espaciales concretos.

En este sentido, la experiencia cuestiona parcialmente ciertas aproximaciones pedagógicas que asocian la creatividad únicamente con ausencia de estructura o libertad absoluta de exploración. Los hallazgos sugieren que, dentro del taller de arquitectura, la exploración

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

conceptual requiere formas de organización y mediación que permitan convertir la diversidad de ideas en decisiones proyectuales operativas, evitando que la experiencia sensible se diluya en procesos ambiguos o difíciles de sostener arquitectónicamente.

Tensión 5: “Potencial Pedagógico y dependencia contextual”

Los resultados de la implementación evidenciaron que la estrategia presentó comportamientos variables según las condiciones particulares de cada grupo, el nivel académico de los estudiantes y las dinámicas de mediación desarrolladas durante el proceso. Aunque en distintos casos las actividades favorecieron procesos de apropiación conceptual y exploración proyectual más sensibles, estas respuestas no se produjeron de manera homogénea ni constante en todos los contextos de aplicación.

La investigación permitió reconocer que el impacto de la estrategia dependía de factores como la continuidad docente, la disposición inicial de los estudiantes, el manejo previo de referentes arquitectónicos y el tiempo disponible para el desarrollo de los ejercicios. En algunos grupos, la secuencia didáctica facilitó relaciones claras entre experiencia, concepto y proyecto; en otros, las dificultades de articulación metodológica limitaron la profundidad alcanzada por las propuestas y fragmentaron la continuidad entre los distintos momentos de la estrategia.

Esta situación evidenció que el potencial pedagógico de la propuesta no radica únicamente en las actividades desarrolladas, sino en las condiciones pedagógicas que permiten sostenerlas críticamente dentro del taller. La implementación mostró que replicar ejercicios narrativos o experienciales no garantiza por sí mismo transformaciones en la construcción conceptual del proyecto, especialmente cuando las actividades pierden articulación o se desconectan de procesos posteriores de análisis y decisión espacial.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

En este sentido, los hallazgos cuestionan parcialmente la idea de que las estrategias didácticas innovadoras pueden operar como modelos universales aplicables de manera uniforme a cualquier contexto académico. Por el contrario, la investigación sugiere que este tipo de mediaciones dependen de relaciones pedagógicas, ritmos de trabajo y condiciones institucionales específicas, las cuales modifican directamente la forma en que los estudiantes interpretan, apropian y traducen la experiencia dentro del proceso proyectual.

Tensión identificada	Implicaciones didácticas y pedagógicas	Riesgos o limitaciones evidenciadas	Consideraciones institucionales y de proyección
Experiencia sensible vs racionalidad proyectual	La experiencia personal requiere mediaciones que permitan su traducción en criterios espaciales y decisiones proyectuales operativas.	La experiencia sensible puede permanecer en un plano emocional o anecdótico sin incidencia real sobre el proyecto.	Se requiere fortalecer procesos de mediación y acompañamiento dentro del taller para articular experiencia, concepto y proyecto.
Narrativa vs operatividad espacial	Las herramientas narrativas adquieren valor pedagógico cuando producen consecuencias espaciales verificables dentro del proceso de diseño.	El relato puede convertirse en una justificación discursiva posterior y no en una estructura activa de formulación arquitectónica.	Es necesario consolidar ejercicios intermedios que faciliten la transferencia entre narración, referentes y resolución espacial.
Autonomía estudiantil vs mediación docente	Los procesos de exploración conceptual demandan acompañamiento constante, especialmente en etapas de interpretación y abstracción.	La dependencia excesiva de la mediación docente puede generar diferencias importantes entre grupos y resultados inconsistentes.	La implementación de este tipo de estrategias exige continuidad pedagógica y criterios compartidos entre docentes.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Libertad conceptual vs dispersión metodológica	La apertura exploratoria necesita mecanismos de organización y jerarquización conceptual para sostener la coherencia proyectual.	La acumulación de referentes, intenciones o asociaciones puede producir procesos ambiguos y dificultades de decisión arquitectónica.	La estrategia requiere estructuras metodológicas capaces de orientar la exploración sin anular la diversidad de aproximaciones.
Potencial pedagógico vs dependencia contextual	Las mediaciones didácticas deben adaptarse a las condiciones particulares de cada grupo, nivel académico y dinámica de aula.	La replicación aislada de actividades no garantiza apropiación conceptual ni transformación del proceso proyectual.	La sostenibilidad de la estrategia depende de condiciones institucionales, tiempos de implementación y articulación curricular.

3.2.2 Comparación con investigaciones previas.

Los resultados de la implementación de Del relato a la atmósfera dialogan, matizan y en algunos casos amplían las líneas teóricas y los antecedentes que sustentan el marco conceptual del estudio. A continuación, se comparan los hallazgos empíricos con las investigaciones y autores citados en la formulación del problema, los antecedentes y el marco teórico, organizando la comparación en convergencias, matices y aportes originales.

Convergencias con el marco teórico

Narrativa y aprendizaje reflexivo (Schön, Bruner, Mezirow, Freire): El uso del relato como dispositivo pedagógico coincide con las discusiones planteadas por Schön sobre la reflexión en la acción y la propuesta de Bruner acerca del poder de la narrativa para organizar la experiencia. Los relatos estudiantiles actuaron como marcos interpretativos que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre su práctica proyectual y transformar intuiciones en criterios. Esto

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

puede relacionarse con los planteamientos de Mezirow y Freire en tanto la actividad narrativa facilitó procesos de re-significación y aprendizaje crítico: los estudiantes no solo evocaron memorias, sino que las usaron para cuestionar y reorientar decisiones proyectuales.

Atmósfera y experiencia sensorial (Pallasmaa, Zumthor, Norberg-Schulz): La evidencia de que olores, texturas y ritmos orientaron decisiones de materialidad y programa refuerza la relevancia de lo sensorial en la formación del concepto arquitectónico, tal como sostienen Pallasmaa y Zumthor. La traducción de sensaciones en decisiones concretas (patios, huertas, recorridos) dialoga con la noción de Norberg-Schulz sobre el carácter existencial del lugar y la necesidad de que el concepto incorpore cualidades atmosféricas.

Referentes críticos y transferencia proyectual (Evans, Oxman): La intención del Árbol de referentes distinguir referencia estética de estrategia transferible coincide con las propuestas de Evans y Oxman sobre el uso crítico de referentes. Donde la mediación fue efectiva, los estudiantes lograron identificar estrategias transferibles; esto sugiere que la lectura crítica de referentes puede alimentar decisiones proyectuales cuando existe andamiaje metodológico.



Imagen 4 Árbol de referentes, mirada crítica de estudiantes.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

Matices y tensiones frente a antecedentes



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Efectividad del enfoque inductivo: La literatura que promueve la exploración inductiva y la autonomía creativa presenta puntos de convergencia: la libertad para construir categorías favorece la creatividad, pero los resultados muestran que, en niveles iniciales, la inducción sin andamiaje genera rupturas y desorientación. Esto matiza posiciones que idealizan la autonomía absoluta y coincide con investigaciones pedagógicas que recomiendan un equilibrio entre libertad y andamiaje.

Rol del docente como mediador: Mientras algunos antecedentes enfatizan el aprendizaje centrado en el estudiante, los hallazgos empíricos subrayan la importancia de la mediación docente continua. La variabilidad entre cursos —mejor desempeño con docente titular presente— sugiere que la eficacia de didácticas activas depende fuertemente de la capacidad del docente para modular su intervención, algo que en la literatura sobre enseñanza en arquitectura aparece como una tensión entre facilitar y dirigir.

Equilibrio entre sensibilidad y técnica: Autores que promueven la experiencia sensorial no siempre abordan cómo integrar esa sensibilidad con exigencias técnicas y programáticas. Los resultados muestran que, sin instrumentos de conversión (rúbricas, prototipado), la riqueza sensorial puede quedar desconectada de soluciones formales viables. Esto evidencia la necesidad de mediaciones que complementen la discusión teórica: la sensibilidad debe articularse con procedimientos verificables.

Aportes originales y extensión del conocimiento

Evidencia empírica sobre el Árbol de referentes: El estudio aporta evidencia concreta sobre el Árbol de referentes como nodo crítico en la cadena didáctica relato → referentes → viñetas → decisiones. Aunque la bibliografía propone el uso de referentes, aquí se documenta

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

empíricamente el tipo de dificultades (clasificación, justificación de transferencia) y las intervenciones que las mitigan (pre-sesión teórica, plantillas, rúbrica). Este detalle operativo constituye un aporte práctico a la literatura.

Validación de la secuencia multimodal: La implementación permitió observar el potencial de una secuencia didáctica adaptable a distintos contextos formativos. Si bien autores como Oxman y Evans han defendido el uso de referentes y la representación, el estudio muestra cómo articularlos en una secuencia didáctica que produce insumos operativos para el proyecto, lo que aporta referencias útiles para experiencias formativas similares.

Indicadores para evaluar coherencia relato-proyecto: La propuesta de indicadores (coherencia conceptual, transferencia de referentes, autonomía en categorización) surge de la sistematización y ofrece una contribución metodológica: propone criterios de análisis para evaluar la incidencia de actividades narrativas en la construcción del concepto, algo que la literatura teórica rara vez operacionaliza.

Implicaciones para la práctica docente y la investigación futura

Para la docencia: Los resultados sugieren la importancia de integrar andamiaje y la preparación necesaria en forma explícita para actividades inductivas; formar a docentes para la mediación del Árbol de referentes; combinar sensibilidad y verificación técnica mediante prototipado rápido y rúbricas.

Para la investigación: estudiar comparativamente la eficacia del enfoque inductivo con y sin andamiaje en distintos niveles formativos; evaluar longitudinalmente la transferencia de criterios generados por relatos al desarrollo de anteproyectos y proyectos finales.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Aspecto	Hallazgos del estudio	Evidencia en el marco teórico (autores)	Convergencia	Aporte / Matiz del estudio
Storytelling / relato	Relato activa insumos sensibles y aumenta motivación.	Bruner; Schön; Mezirow; Freire.	Coincide: la narrativa organiza la experiencia y facilita reflexión.	Muestra cómo el relato se traduce en criterios proyectuales concretos.
Atmósfera y sensorialidad	Olores, texturas y ritmos orientan materialidad y programa.	Pallasmaa; Zumthor; Norberg-Schulz.	Coincide: lo sensorial es central para el concepto arquitectónico.	Evidencia empírica de decisiones materiales derivadas de sensaciones narradas.
Referentes críticos	Árbol de referentes: reconocimiento fácil, transferencia difícil.	Evans; Oxman.	Coincide: la lectura crítica de referentes es necesaria.	Documenta el cuello de botella y propone andamiaje operativo (rúbrica, plantillas).
Enfoque inductivo / andamiaje	Inducción sin apoyo genera rupturas y desorientación.	Pedagogías constructivistas citadas en el marco.	Matiza: la autonomía es valiosa, pero requiere andamiaje.	Aporta evidencia sobre qué tipo de apoyo (pre-sesión, ejemplos) reduce la fricción.
Representación secuencial (viñetas)	Viñetas facilitan la visualización de recorridos y decisiones.	Estudios sobre representación y pensamiento espacial (Oxman).	Coincide: la secuencia gráfica fortalece el pensamiento proyectual.	Valida la secuencia relato→viñetas→prototipado como dispositivo didáctico.
Rol del docente / mediación	Continuidad y estilo docente condicionan la apropiación.	Literatura sobre enseñanza en arquitectura y mediación.	Coincide: la mediación docente es clave en entornos activos.	Muestra empíricamente la diferencia entre grupos con/ sin docente titular.
Sistematización e indicadores	Necesidad de indicadores para medir coherencia relato→proyecto.	Marco teórico propone criterios conceptuales pero pocos indicadores operativos.	Matiza: confirma la necesidad teórica de evaluación.	Aporta propuesta práctica de indicadores (coherencia, transferencia, autonomía).

Los hallazgos del estudio se alinean con las principales categorías del marco teórico en cuanto al valor del relato, la centralidad de lo sensorial y la utilidad de referentes críticos. Al mismo tiempo, aportan matices operativos y evidencia empírica que enfatiza la necesidad de la preparación previa a la aplicación de las didácticas y mediación docente para que esas potencialidades se traduzcan en decisiones proyectuales consistentes. En suma, los hallazgos amplían los postulados teóricos, sino que los complementa con relaciones entre experiencia,

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

concepto y resolución proyectual. que facilitan la transferencia del relato a la resolución arquitectónica.

3.2.3 Reflexiones sobre los hallazgos.

La implementación de la estrategia “Del relato a la atmósfera” permitió reconocer que la construcción del concepto arquitectónico dentro del taller no depende únicamente de procesos racionales, funcionales o compositivos, sino también de formas de interpretación vinculadas con la experiencia sensible, la memoria y la percepción del espacio. Los hallazgos evidenciaron que elementos como el relato, la evocación atmosférica y las asociaciones personales pueden adquirir un papel activo dentro de la formulación proyectual cuando existen mediaciones capaces de traducir dichas experiencias en decisiones espaciales concretas.

En este sentido, la investigación permitió cuestionar parcialmente ciertas dinámicas frecuentes en la enseñanza del proyecto arquitectónico, donde la sensibilidad suele permanecer en un plano intuitivo o secundario frente a exigencias técnicas y programáticas. La experiencia desarrollada mostró que las dimensiones sensibles no necesariamente se oponen al pensamiento proyectual, sino que pueden convertirse en una fuente válida de interpretación y construcción conceptual. Sin embargo, los resultados también evidenciaron que la experiencia, por sí sola, no garantiza coherencia arquitectónica ni profundidad conceptual. En distintos ejercicios aparecieron dificultades para transformar narrativas personales en operaciones espaciales verificables, revelando que el paso entre sensibilidad y proyecto requiere procesos intermedios de análisis, representación y mediación pedagógica.

Otro aspecto relevante de los hallazgos fue la importancia de la interpretación dentro del proceso formativo. La implementación mostró que proyectar no implica únicamente resolver problemas funcionales o producir configuraciones espaciales, sino también interpretar experiencias,

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

referentes, relaciones y atmósferas. Desde esta perspectiva, el taller de arquitectura aparece no solo como un espacio de producción formal, sino como un escenario donde el estudiante aprende a construir sentido a partir de múltiples dimensiones del habitar.

Asimismo, la investigación permitió reconocer que las dinámicas de enseñanza continúan teniendo una incidencia decisiva sobre la manera en que los estudiantes desarrollan procesos de apropiación conceptual. Aunque la estrategia buscó promover exploración y autonomía, los resultados mostraron que la construcción del concepto sigue dependiendo en gran medida de la mediación docente, de la claridad de las orientaciones y de la capacidad para sostener relaciones entre experiencia, análisis y proyecto. Esto hizo visible que las prácticas pedagógicas dentro del taller no operan de forma neutra, sino que condicionan directamente las formas en que los estudiantes interpretan y proyectan el espacio.

En conjunto, los hallazgos sugieren que incorporar herramientas narrativas y experienciales dentro de la enseñanza de la arquitectura no implica sustituir los procesos tradicionales del proyecto, sino ampliar las formas mediante las cuales los estudiantes pueden aproximarse a la construcción conceptual. Más que proponer una ruptura con las dinámicas del taller, la investigación plantea la posibilidad de integrar nuevas mediaciones que permitan articular sensibilidad, interpretación y operatividad espacial dentro del proceso proyectual.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
CAPÍTULO IV**



Conclusiones y Recomendaciones

4.1 Conclusiones derivadas de los objetivos.

Objetivo 1: Analizar el uso de didácticas y estrategias pedagógicas:

La investigación permitió concluir que las mediaciones narrativas y experienciales favorecieron formas de aproximación al proyecto arquitectónico distintas a las dinámicas tradicionales del taller, especialmente en las etapas iniciales de conceptualización. El uso del relato, los referentes y las representaciones secuenciales facilitó procesos de apropiación y reflexión sobre la experiencia espacial; sin embargo, los resultados también evidenciaron que la exploración sensible requiere mecanismos de mediación y traducción conceptual para evitar que las experiencias permanezcan únicamente en un plano discursivo o emocional.

Objetivo 2. Diseñar una estrategia didáctica orientada a fortalecer la construcción del concepto

La implementación permitió reconocer que la secuencia “relato → referentes → viñetas → cierre” operó como una estructura progresiva de construcción conceptual, facilitando relaciones entre experiencia, interpretación y decisión proyectual. Asimismo, se concluyó que los distintos momentos de la estrategia movilizan niveles diversos de pensamiento experiencial, analítico y espacial, lo que hace necesario articular procesos de acompañamiento y organización metodológica que permitan sostener la coherencia entre los ejercicios y su incidencia sobre el proyecto arquitectónico.

Objetivo 3. Implementar la estrategia promoviendo la participación desde experiencias previas y su diversidad

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Los resultados evidenciaron que la incorporación de experiencias personales y percepciones del habitar favoreció procesos de participación y apropiación dentro del taller, permitiendo que los estudiantes establecieran vínculos más directos entre sus experiencias y las decisiones desarrolladas durante el ejercicio proyectual. La investigación también permitió reconocer que este tipo de aproximaciones abre posibilidades para integrar formas diversas de interpretación y construcción conceptual, al legitimar distintas maneras de percibir, narrar y comprender el espacio arquitectónico.

Objetivo 4. Sistematizar experiencias y analizar su incidencia en el aprendizaje

La sistematización de relatos, viñetas, árboles de referentes y registros de implementación permitió identificar relaciones entre experiencia sensible, formulación conceptual y resolución espacial dentro del proceso de diseño. A partir de ello, se concluyó que la construcción del concepto arquitectónico puede analizarse de manera más precisa cuando se observan conjuntamente las mediaciones didácticas, las dinámicas de aula y los productos desarrollados por los estudiantes. Asimismo, la investigación evidenció la importancia de interpretar el aprendizaje proyectual como un proceso variable y contextual, condicionado por factores pedagógicos, metodológicos y relacionales.

4.2 Aportes a la práctica o al conocimiento pedagógico.

Uno de los principales aportes de esta investigación consiste en reconocer la experiencia sensible como una dimensión activa dentro de la construcción conceptual del proyecto arquitectónico. Más allá de comprender el concepto como una respuesta exclusivamente funcional, formal o técnica, los hallazgos muestran que elementos relacionados con la memoria, la percepción, la atmósfera y las experiencias cotidianas también pueden participar en la formulación proyectual cuando existen mediaciones capaces de traducir dichas experiencias en decisiones espaciales

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

concretas. En este sentido, la investigación aporta una lectura pedagógica que amplía las formas tradicionales de aproximación al concepto arquitectónico dentro del taller.

Asimismo, el estudio permite problematizar la manera en que habitualmente se construye y legitima el conocimiento en la enseñanza de la arquitectura. La implementación mostró que procesos como narrar, interpretar, recordar o asociar experiencias no constituyen únicamente ejercicios subjetivos o complementarios, sino que pueden convertirse en mecanismos válidos para activar pensamiento proyectual. Esto desplaza parcialmente ciertas dinámicas donde el aprendizaje del proyecto suele centrarse en respuestas homogéneas o en procesos de racionalización temprana, abriendo espacio para formas más diversas de interpretación y construcción conceptual.

Desde esta perspectiva, la investigación también aporta reflexiones relacionadas con la diversidad de experiencias presentes dentro del aula. La estrategia desplaza parcialmente modelos homogéneos de aproximación al proyecto al permitir que las experiencias personales, contextuales y sensibles de los estudiantes participen activamente en la construcción conceptual.

En lugar de exigir una única forma de interpretar, argumentar o imaginar el espacio arquitectónico, la implementación abrió posibilidades para que distintas maneras de habitar, percibir y narrar el entorno encontraran lugar dentro del proceso proyectual.

Aunque la investigación no abordó directamente problemáticas asociadas a inclusión educativa, los hallazgos sugieren que este tipo de mediaciones puede favorecer escenarios pedagógicos más abiertos a la diversidad de experiencias y formas de aprendizaje presentes en el taller. En este sentido, el valor de la estrategia no radica únicamente en producir resultados proyectuales, sino también en reconocer al estudiante como un sujeto que interpreta, recuerda, percibe y construye arquitectura desde su propia experiencia del mundo.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Otro aporte relevante radica en evidenciar que la construcción conceptual del proyecto no depende únicamente de la creatividad individual del estudiante, sino de relaciones complejas entre experiencia, mediación docente, representación y discusión colectiva. La investigación permitió observar que la autonomía proyectual no surge de manera aislada, sino que se construye mediante procesos de acompañamiento, interpretación y traducción conceptual. Esto aporta una mirada crítica frente a ciertas ideas instaladas en la enseñanza del taller, particularmente aquellas que entienden la creatividad como un proceso completamente espontáneo o desvinculado de mediaciones pedagógicas.

Finalmente, la investigación abre posibilidades de exploración futura relacionadas con formas multimodales de aprendizaje y representación dentro de la enseñanza de la arquitectura. La articulación entre relato, imagen, representación secuencial y experiencia espacial sugiere potencialidades para el desarrollo de estrategias híbridas apoyadas en herramientas digitales, entornos interactivos y nuevas formas de construcción narrativa del proyecto. Más que proponer un modelo cerrado, el estudio aporta una base conceptual y pedagógica para seguir explorando maneras de ampliar las relaciones entre experiencia, aprendizaje y formulación arquitectónica dentro del taller.

4.3 Recomendaciones para docentes, instituciones o futuras investigaciones.

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda que las estrategias didácticas orientadas al uso de narrativas y experiencias sensibles dentro del taller de arquitectura sean acompañadas por procesos de mediación pedagógica constantes y estructurados. La implementación mostró que la exploración conceptual requiere mecanismos que permitan articular experiencia, interpretación y decisión proyectual, especialmente en ejercicios donde los estudiantes deben traducir relatos, referentes y percepciones en operaciones espaciales concretas. En este sentido, resulta

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

importante que las actividades experienciales no permanezcan aisladas del desarrollo arquitectónico posterior, sino que mantengan relaciones claras con los procesos de representación, análisis y formulación del proyecto.

En el ámbito institucional, la investigación sugiere la importancia de promover escenarios pedagógicos que permitan mayor diversidad de aproximaciones al proceso proyectual dentro del taller. Esto implica reconocer que los estudiantes construyen relaciones distintas con el espacio, la memoria y la experiencia, y que dichas diferencias pueden constituir un recurso valioso para la construcción conceptual en arquitectura. Asimismo, este tipo de estrategias requiere tiempos de implementación, continuidad metodológica y articulación docente que permitan sostener críticamente los procesos de exploración e interpretación desarrollados durante el ejercicio académico.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en las relaciones entre experiencia sensible, aprendizaje proyectual e inclusión educativa dentro de la enseñanza de la arquitectura. Los resultados obtenidos sugieren que este tipo de mediaciones puede abrir posibilidades relevantes para reconocer distintas formas de aprendizaje, percepción e interpretación espacial dentro del aula. Del mismo modo, podrían desarrollarse estudios relacionados con el uso de herramientas digitales, entornos híbridos y recursos multimodales que amplíen las formas de representación y construcción narrativa del proyecto arquitectónico. También sería pertinente analizar longitudinalmente cómo este tipo de aproximaciones incide en procesos posteriores de formación proyectual y en la consolidación del pensamiento arquitectónico de los estudiantes.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

- Arentsen, E. (2019). El taller de arquitectura más allá del enfoque tradicional de Donald Schön (B. Bardí i Milà & D. García-Escudero, Eds.). *Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura: JIDA*, (7), 62–73.
- Aschner Rosselli, J. P. (2009). ¿Cómo concebir el proyecto arquitectónico? *Dearquitectura*, (05), 30-41.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 125). Visor.
- Bustamante, P. D. M., & Cardona, R. N. (2023). Estrategias para la enseñanza del diseño arquitectónico: Entre lo tradicional y lo colaborativo. *Revista de Arquitectura*, 100–109.
- Bustamante Zamudio, G., Díaz-Soler, C., Miguel, E. R., Herrera B., C., Trujillo, A., Garzón, W. Y., ... Yupanqui, A. (2020). *Comenio y la Didáctica Magna: El problema de la formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabrero, J. (1999). *Tecnología educativa: Un enfoque crítico*. Síntesis.
- Comenio, J. A. (1998). *La Didáctica Magna* (8.^a ed.). Editorial Porrúa.
- Confluence. (2014). *Confluence Institute for Innovation and Creative Strategies in Architecture*.
<https://www.confluence.eu/>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Macmillan.

Encinas Hernández, J. (2015). *Arquitectura temprana, estrategias didácticas de formación*

arquitectónica en el sistema educativo actual desde la enseñanza secundaria [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVA.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16246>

Espinar Álava, E. M. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual.

Revista Cubana de Educación Superior, 39(3).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012

Espinoza Freire, E. E., Villacres Arias, G. E., & Granda Ayabaca, D. M. (2020). Influencia de las

didácticas tecnológicas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 64–70.

Faroldi, E., & Vettori, M. d. (2020). *Enseñar Arquitectura: Dos escuelas en diálogo*. Lettera Ventidue.

Fiorito, M. I. (2016). Los desafíos de la cualificación docente: El caso de la Facultad de Arte,

Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (2004). *ÁREA*, (22), 37–51.

Florez, P. A. (2004). La formación del docente de Arquitectura: Los retos del arquitecto que enseña Arquitectura. *HITO: Revista de Arquitectura*, 55–59.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Penguin.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Guevara Álvarez, O. E. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje en la disciplina*

Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura en el contexto del aula [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80085>

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Guilford, J. (1978). *La creatividad: Presente, pasado y futuro*. Paidós.

Guilford, J. P. (1950). *La creatividad*. Narcea.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill /
Interamericana Editores.

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

Lawson, B. (2006). *How designers think: The design process demystified* (4.^a ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780080454979>

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

López de Asiain, M., & Díaz García, V. (2020). Estrategias educativas innovadoras para la
docencia teórica en Arquitectura (B. Bardí i Milà y D. García-Escudero, eds.). *JIDA'20*.
VIII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura, 117–127.
<https://doi.upc.edu/doi?id=10.5821/jida.2020.9322>

Martí, J. A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente.
Revista Universidad EAFIT, 11–21.

Martínez Vitor, C. F. (2021). La investigación proyectual como estrategia didáctica en el
proyecto del Taller de Diseño Arquitectónico. *Revista de Arquitectura*, 23(2), 58–70.
<https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.3294>

Martínez, R. (2018). *Modelo de Aprendizaje Significativo y Pensamiento Creativo Integral
aplicado a la Enseñanza de la Arquitectura TASPCI* [Tesis doctoral, Universidad
Nacional Autónoma de México]. Repositorio Universitario FA UNAM.
<http://132.248.9.195/pd2007/0617371/Index.html>

McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. Kitchen Sink Press.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Merchán, S., Zamora O., S., González, S., & Vitonera, M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: Una reflexión desde la perspectiva crítica. *Revista Educare*, 218-230.

Muñoz, C. A. (2022). *La analogía como herramienta pedagógica en el aprendizaje de la composición arquitectónica: Una reflexión sobre la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura*. Universidad Nacional de Colombia.

Norberg-Schulz, C. (1998). *Intenciones en arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.

Ocampo Hurtado, J. G. (2014). Evaluación, didáctica y enseñanza de la arquitectura: Una experiencia hermenéutica. *Praxis & Saber*, 5(9), 31-52.

Oxman, R. (2006). Theory and design in the first digital age. *Design Studies*, 27(3), 229-265.

<https://doi.org/10.1016/j.destud.2005.11.002>

Palacio, B. (2019). El taller: La supervivencia del locus del aprendizaje de la Arquitectura.

Módulo Arquitectura CUC, 121-130. <https://doi.org/10.19154/mora.v0i23.2723>

Pallasmaa, J. (2005). *The eyes of the skin: Architecture and the senses* (2.^a ed.). Wiley-Academy Press.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.

Ricœur, P. (2002). Arquitectura y narratividad / Architettura e narratività / Architecture et narrativité. *Arquitectonics*, Edicions UPC, 9-15. <https://doi.org/10.36446/be.2025.70.415>

Rodríguez, J. (2010). La enseñanza del proyecto arquitectónico: Entre tradición y cambio.

Dearquitectura, 45-58.

Rodríguez, L. G., & Fiscarelli, D. M. (2022). Análisis de las modalidades didácticas en arquitectura: Sobre el taller, la formación y el saber proyectual. *Estudios del hábitat*, 20(2), Artículo e112. <https://revistas.unlp.edu.ar/Habitat/article/view/14166>

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

- Rodríguez, V. E. (2010). Contexto de enseñanza-aprendizaje. En V. E. Rodríguez, *Diseño básico: Reflexiones sobre pedagogía* (pp. 19–46). Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Saldarriaga, A. (1996). *Aprender arquitectura: Un manual de supervivencia*. Corona.
- Saldarriaga, A. (2002). *La arquitectura como experiencia: Espacio, cuerpo y sensibilidad*. Villegas Editores.
- Saldarriaga, A. (2011). *Enseñanza de la arquitectura en Colombia: Estado actual*. Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA).
- Sánchez Toro, J. A., Chong Vega, R. L., Antezana Saavedra, M., & Guzmán Gálvez, A. (2023). El taller de arquitectura como umbral: Pensamientos en torno al taller de arquitectura inicial como espacio de aprendizaje. *Revista Márgenes: Espacio, Arte y Sociedad*, 16(24), 108–121. <https://margenes.uv.cl/index.php/margenes/article/view/3826>
- Santisteban, C. (2017). El socio-constructivismo y las prácticas didácticas en el curso de diseño arquitectónico. *Revista AVANCE*, 11(2), 27–47.
- Sarquis, J. (2021). *Itinerarios del proyecto 2. Ficción de lo real: La investigación proyectual como forma del conocimiento en arquitectura*. Nobuko.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sentieri-Omarrementería, C., & Navarro-Bosch, A. (2017). El aprendizaje de la arquitectura mediante el juego. *JIDA'17. V Jornadas de Innovación Docente en Arquitectura*, 363–379.
- Shaour, E. (2021). Using modern teaching strategies to improve architectural design studio pedagogy in West Bank. *Mansoura Engineering Journal*, 46(1), 45-53.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Soto Sánchez, P. B. (2019). *Estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje cooperativo en*

los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Profesional de Arquitectura de la

Universidad Nacional de San Martín Tarapoto 2017 [Tesis de maestría, Universidad

Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG.

Teymur, N. (2011). Aprender de la educación en arquitectura. *De Arquitectura*, 8-17.

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm. (2008). *Modelo pedagógico Universidad del Sinú*

Elías Bechara Zainúm. <https://www.unisinu.edu.co/wp-content/uploads/MODELO->

[PEDAG%C3%93GICO.pdf](https://www.unisinu.edu.co/wp-content/uploads/MODELO-PEDAG%C3%93GICO.pdf)

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm. (2020). *Proyecto Educativo del Programa de*

Arquitectura (PEP). Unisinú.

Universidad Pontificia Bolivariana. (2015). *Modelo pedagógico integrado.* UPB.

Universidad Pontificia Bolivariana. (2025). *Arquitectura (Sede Montería).*

<https://www.upb.edu.co/es/pregrados/arquitectura-monteria>

Villazón Godoy, R., Villate Matiz, C., & Bravo, G. (2009). El taller de proyectos de arquitectura:

¿Ambiente de aprendizaje innovador? *Dearquitectura*, 176–186.

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

Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge

University Press.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós.

Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular.* Narcea Ediciones.

Zamora Olivos, S. M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: Una reflexión

desde la perspectiva crítica. *Revista Educare*, 218–230.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**

Zumthor, P. (2006). *Atmospheres: Architectural environments, surrounding objects*. Birkhäuser



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
ANEXOS**



**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**

Anexo A:



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Cartilla de implementación Didáctica



Toda arquitectura comienza con una historia.		Antes de convertirse en planos, formas o materiales, los proyectos nacen de recuerdos, emociones, preguntas y experiencias. Esta estrategia propone recuperar esa dimensión sensible del diseño para convertirla en una herramienta de aprendizaje dentro del taller de arquitectura. A través del relato, los referentes, la narrativa espacial y la reflexión colectiva, los estudiantes construyen un concepto arquitectónico capaz de orientar sus decisiones proyectuales. Esta cartilla reúne los principios, momentos y orientaciones necesarias para implementar la estrategia "Del relato a la atmósfera" en distintos contextos de formación arquitectónica.
--	--	---

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

PLANTEAMIENTO

En los talleres iniciales de arquitectura es frecuente que los estudiantes logren formular conceptos e intenciones proyectuales, pero encuentran dificultades para traducir esas ideas en decisiones espaciales concretas.

La estrategia didáctica "Del relato a la atmósfera" propone una ruta metodológica para acompañar ese proceso, permitiendo que las ideas iniciales evolucionen progresivamente hacia decisiones proyectuales coherentes.

Esta cartilla presenta una guía breve para su implementación en talleres de arquitectura y procesos de formación proyectual. Su propósito es orientar al docente en la planificación, desarrollo y acompañamiento de las actividades que conforman la estrategia, reuniendo objetivos, momentos de implementación, productos esperados y orientaciones generales para su aplicación en el aula.

"Del relato a la atmósfera" se estructura en cuatro momentos que permiten transformar una intención inicial en una propuesta arquitectónica argumentada. A través de la exploración, el análisis, la representación y la reflexión, los estudiantes construyen herramientas para relacionar el concepto con las decisiones de diseño.



Momento 1

Memoria · Experiencia · Emoción · Intención · Narrativa

¿Qué historia da origen a mi proyecto?

Reconocer experiencias, emociones, recuerdos e imaginarlos personales que puedan convertirse en insumos para la construcción del concepto arquitectónico.

En este primer momento, el estudiante dirige la mirada hacia sus propias experiencias de vida, explorando memorias, sensaciones y situaciones significativas a través de la narrativa. Más que describir un proyecto, el relato busca recuperar aquellas vivencias capaces de revelar intereses, valores, atmósferas e intenciones, así como percepciones y significados asociados al habitar, que posteriormente alimentarán el pensamiento proyectual.

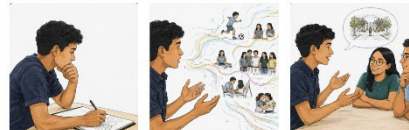
Consigna: Construir un relato breve a partir de una experiencia, recuerdo, emoción o situación significativa relacionada con la forma de habitar, percibir o experimentar un espacio.

La narración puede desarrollarse desde la perspectiva de un personaje, un lugar, una memoria o una experiencia personal privilegiando la expresión sensible sobre la descripción técnica.

Producto esperado: Relato escrito Libre. Se recomienda utilizar formatos narrativos que favorezcan la evocación de experiencias y emociones, como cuentos, poemas, canciones, relatos breves, poemas, fabulas, canciones.

Preguntas Activadoras:

- ¿Qué recorridos, rincones o experiencias permanecen en tu memoria?
- ¿Qué sonidos, olores, colores, materiales o atmósferas recuerdas de ese lugar?
- ¿Qué emociones, sensaciones o actividades marcaron esa experiencia?
- ¿Qué elementos de ese recuerdo consideras importantes para la forma en que imaginas y habitas los espacios?



SENTIR

Momento 2

Referentes · Interpretación · Análisis · Relación · Concepto

¿Cómo se construye una idea arquitectónica?

Identificar y relacionar referentes capaces de aportar significado, criterios y estrategias al proceso proyectual. A través del árbol de referentes, el estudiante organiza experiencias, referencias culturales, materiales, bibliográficas y arquitectónicas que contribuyen a la construcción del concepto arquitectónico.

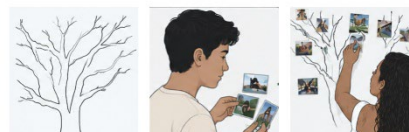
En este momento, el estudiante aprende a observar, seleccionar e interpretar referentes desde una perspectiva crítica, comprendiendo que estos no funcionan como modelos para copiar, sino como fuentes de inspiración, conocimiento y exploración proyectual.

Consigna: Construir un árbol de referentes que permita relacionar diferentes fuentes de inspiración con las dimensiones del proyecto arquitectónico. Cada referencia deberá ubicarse dentro de una categoría y vincularse con aquellos aspectos proyectuales que contribuye a fortalecer.

Producto esperado: Árbol de referentes compuesto por referencias experienciales, culturales, estéticas, bibliográficas y arquitectónicas, organizadas en relación con las distintas dimensiones del pensamiento proyectual.

Preguntas Activadoras:

- ¿De dónde surge esta referencia y por qué resulta significativa?
- ¿Qué emoción, experiencia o idea aporta a la construcción del concepto?
- ¿Qué decisión proyectual podría derivarse de esta referencia?
- ¿Cómo se relaciona con otras referencias dentro del árbol?



INTERPRETAR

Tipos de referentes y su aporte al proyecto

Los referentes constituyen una herramienta para explorar ideas, experiencias y estrategias proyectuales. Esta clasificación permite identificar distintas fuentes de inspiración y reconocer el papel que desempeñan dentro del proceso de diseño.



Possible Referencia:

- *Experiencia: Vivencia del color, el tacto y el olor.*
- *Estético: Colores y expresión plástica.*

Possible Rutas de educación:

- *Formación: Necesidad del espacio.*
- *Social: Aprendizaje compartido, vinculo entre niños.*

Preguntas:

- *¿Qué espacio o ambiente podría acoger este tipo de experiencia dentro del jardín infantil?*



Possible References:

- Cultural: *Exposición de identidad regional* (Identities, senses, mixed feelings: Culture and engraving plastic).
- Experiential: *Exposición: encuentro y celebración* (Experiences: Celebration emotional of the experience).

Possible themes of elaboration:

- Simbolización cultural e ideológico: *Identidad colectiva*.
- Medio social: *Muestra el vínculo educación, arte, comunidad*.
- Formalización: *Necesidad del espacio*.

Preguntas:

- ¿Cómo puede la arquitectura reflejar la identidad y al espíritu festivo de una comunidad?



Preguntas:

- ¿Qué significa leer en el contexto de la arquitectura?
- ¿Qué estructura o sistema espacial podría inspirarse de la naturaleza?



- **Estética:** Juego visual de líneas y volúmenes, ritmo geométrico variado en la orientación de las piezas.
- **Técnica / Bibliográfica:** Investigación en el trabajo (juego geométrico y aprendizaje por manipulación)

Puntos Rápidos de ubicación:

- **Arquitectura:** como forma: Expresión plástica derivada de la repetición y la modificación
- **Formalización:** Traducción del juego y la manipulación en un sistema abstracto.

Principios:

- **El juego relaciona hoy entre el orden geométrico y la expresión**



Puntos de Referencia:

- Arquitectura: Ventilación natural, Materiales Locales
- Cultural: Construcción Comunitaria

Puntos de Referencia de ubicación:

- Ensayo físico: Relación Clima Cálido y el uso de materiales
- Medio Social: Propósito: Construido con la comunidad
- Simbolización cultural: Técnicas constructivas de uso

Preguntas:

- ¿Qué relación hay entre la técnica constructiva y el



Puntos Referenciales:

- Cultura / Social: Representación de una realidad de conflicto; película simbólica de la inocencia y fractura del tejido social.
- Experiencial: Reflexión y deseo de transformación.

Puntos Ramas de utilización

- Medio social: Reflexiona sobre cómo el contexto social afecta.
- Formalización: Desde la pedagogía, invita a pensar cómo un espacio puede educar en convivencia, cuidado y memoria.

Preguntas:

- ¿Cómo puede la arquitectura convertirse en un espacio

Narrativa · Atmósfera · Experiencia · Representación · Espacio

Representar gráficamente la experiencia espacial del proyecto a partir del concepto construido en los momentos anteriores. A través de narrativas visuales, el estudiante explora cómo se recorre, percibe y habita el espacio.

En este momento, las ideas, emociones y referentes comienzan a traducirse en experiencias arquitectónicas, permitiendo visualizar relaciones espaciales, atmósferas, acciones y recorridos antes de desarrollar soluciones proyectuales más complejas.

Consigna: Construir una secuencia de viñetas que represente la experiencia de un usuario dentro del proyecto. Las imágenes deberán comunicar acciones, recorridos, encuentros, percepciones y atmósferas relacionadas con el concepto arquitectónico.

Producto esperado: Serie de viñetas narrativas y una representación atmosférica capaz de comunicar la experiencia espacial propuesta.

- ¿Qué experimenta el usuario al recorrer el espacio?
- ¿Qué atmósferas o sensaciones busca transmitir el proyecto?
- ¿Qué relaciones aparecen entre el usuario y el espacio?
- ¿Cómo se manifiesta el concepto arquitectónico en la experiencia narrada?



PROYECTAR

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Momento 4

Reflexión · Diálogo · Crítica · Aprendizaje · Decisión

¿Cómo se vive una idea arquitectónica?

Reflexionar sobre los hallazgos, aprendizajes y decisiones construidas a lo largo de la estrategia. A través del diálogo y la discusión colectiva, el estudiante reconoce cómo evolucionó su pensamiento proyectual y cuáles son los elementos que desea conservar, transformar o profundizar en las siguientes etapas del proyecto.

Este momento permite consolidar relaciones entre la experiencia inicial, los referentes explorados y las representaciones desarrolladas, fortaleciendo la capacidad de argumentar y orientar futuras decisiones de diseño.

Consigna: Participar en un espacio de diálogo y reflexión en el que se compartan los principales hallazgos del proceso, identificando aprendizajes, decisiones proyectuales y oportunidades de mejora.

Producto esperado: Registro de reflexiones, conclusiones y decisiones proyectuales que servirán como punto de partida para el desarrollo posterior del proyecto.

Preguntas Activadoras:

- ¿Qué descubriste sobre tu concepto durante el proceso?
- ¿Qué decisiones proyectuales surgen de los ejercicios realizados?
- ¿Qué referentes continúan siendo relevantes y cuáles no?
- ¿Qué aspectos deseas seguir explorando en el proyecto?



REFLEXIONAR

Recomendaciones.

Antes de iniciar

- Priorice la exploración sobre la obtención de resultados.
- Permita múltiples formas de expresión.
- Evite dirigir las respuestas de los estudiantes.
- Adapte las preguntas al contexto del taller.

Durante el proceso

- Favorezca el diálogo y la construcción colectiva.
- Promueva la relación entre experiencias y decisiones proyectuales.
- Utilice los referentes como herramientas de análisis y no como modelos para copiar.
- Registre hallazgos, reflexiones y conexiones emergentes.

Al finalizar

- Recupere los aprendizajes construidos durante el proceso.
- Identifique cómo evolucionó el concepto arquitectónico.
- Vincule los hallazgos con las etapas posteriores del proyecto.

Fundamentos Teóricos

Momento	Autor	Aporte a la estrategia
Sentir	Bruner	La narrativa como herramienta para construir significado.
	Bachelard	La memoria, la experiencia y el hábitat poético como origen de la experiencia espacial.
	Egan	La imaginación y el relato como recursos para el aprendizaje significativo.
Entender	Lawson	El uso de referentes como parte del pensamiento proyectual.
	Ozmen	Los referentes como herramientas para analizar y construir conocimiento de diseño.
	De Certeau	Las experiencias cotidianas como fuente de interpretación espacial.
Proyectar	Pallasmaa	La experiencia multisensorial como fundamento de la arquitectura.
	Zunthor	La atmósfera como cualidad central de la experiencia espacial.
	McCloud	La narrativa visual y la secuencia como herramientas de representación.
Reflexionar	Freire	El diálogo como construcción colectiva del aprendizaje.
	Vygotsky	El aprendizaje mediado por la interacción social.
	Mezrow	La reflexión crítica como mecanismo de transformación del conocimiento.



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



Del relato a la atmósfera: una estrategia didáctica para la enseñanza del proyecto arquitectónico

Esta cartilla presenta una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico, desarrollada en el marco del trabajo de grado de la Maestría en Didácticas e Innovación Educativa de la Universidad Santo Tomás.

La propuesta surge de la reflexión sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de construir y sostener conceptos proyectuales capaces de orientar decisiones espaciales, funcionales y formales. Como respuesta, se plantea una secuencia metodológica compuesta por cuatro momentos —relato, árbol de referentes, espacio narrado y círculo de cierre— que busca articular la experiencia sensible, la comprensión analítica, la materialización proyectual y la reflexión crítica.

El documento reúne los fundamentos teóricos, metodológicos y operativos de la estrategia, así como orientaciones para su implementación en escenarios de formación arquitectónica. Su propósito es ofrecer a docentes y estudiantes una herramienta que favorezca la construcción de significados, el pensamiento proyectual y la relación entre la narrativa, la experiencia y el diseño del espacio.

Autores: Hernán Darío Ruiz Buitrago - Ruben David Torres Sena
Universidad Santo Tomás
Maestría en Didáctica

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

Anexo B:



Guía Implementación didáctica escenario Universidad del Sinu

Cursos: Hábitat, Sociedad y Cultura + Hábitat, Espacio y Territorio

Título: *“Del territorio al relato: construcción de la atmósfera proyectual”*

Contexto: Durante el semestre, se ha desarrollado una lectura integral del territorio, abordando sus dimensiones sociales, culturales, espaciales y ambientales. Este proceso ha permitido identificar problemáticas, tensiones, actores y oportunidades, que han sido traducidas en criterios proyectuales iniciales para el desarrollo del proyecto de grado. Sin embargo, estos criterios aún requieren consolidarse como una postura proyectual coherente, capaz de articular análisis, experiencia y decisión arquitectónica.

pasar del territorio analizado al territorio narrado, y del criterio técnico a la atmósfera proyectual.

Propósito: Construir una **narrativa situada del territorio** que permita profundizar en su comprensión y traducirla en una atmósfera proyectual, capaz de orientar decisiones de diseño de manera clara, sensible y argumentada.

Encargo general: A partir del análisis previamente desarrollado, cada estudiante deberá construir un ejercicio que articule:

1. **Relato (comprensión sensible del territorio)**
2. **Atmósfera (traducción espacial del relato)**
3. **Decisiones proyectuales (criterios consolidados)**

Este ejercicio es un insumo directo para el proyecto de grado.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Momento 1: El territorio toma la palabra (Relato)

Intención: Desplazar la mirada técnica hacia una comprensión sensible, crítica y situada del territorio.

Actividad: Redactar un relato en primera persona (300–400 palabras), en el que se personifique:

- el territorio: “Soy Arboletes... estoy desconectado, desordenado...”
- un actor del hábitat: habitante, turista, comerciante, pescador...
- o un sistema urbano identificado en el análisis previo: “Soy el vacío entre el parque y la playa...”

El relato debe evidenciar: experiencias cotidianas, conflictos y tensiones, relaciones entre actores, condiciones espaciales y ambientales, percepciones sensoriales (luz, sonido, temperatura, materialidad).

Producto: Relato individual escrito

Clave del ejercicio: El relato debe surgir directamente de la **lectura territorial ya realizada**, no de una ficción desligada del análisis.

Preguntas orientadoras

- ¿Qué estás viviendo en este territorio? ¿Dónde se evidencia la fragmentación o el conflicto?
- ¿Qué dinámicas sociales o culturales te afectan? ¿Cómo se siente habitar este lugar?
- ¿Qué condiciones espaciales lo definen? ¿Qué transformación necesitas?

Reflexión final: ¿Qué comprendí del territorio al narrarlo? ¿Qué cambió en mis criterios proyectuales?

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Momento 2: La atmósfera proyectual

Intención: Traducir el relato en una **visión espacial concreta**, donde la experiencia se convierta en decisiones de diseño.

Actividad: A partir del relato, desarrollar una representación que exprese la atmósfera del proyecto. Puede abordarse mediante:

- secuencia de viñetas (recorrido espacial)
- collage, dibujo o técnica mixta
- esquemas espaciales o diagramas sensibles

La representación debe evidenciar: cómo se habita el espacio, qué relaciones espaciales se proponen, qué condiciones ambientales se transforman, qué tipo de experiencia se construye

Clave del ejercicio: No se trata de ilustrar el relato, sino de **convertirlo en espacio**.

Producto: Lámina atmosférica / secuencia espacial

Momento 3: Traducción a decisiones proyectuales

Intención: Consolidar el paso del relato a la arquitectura.

Actividad: A partir del ejercicio anterior, cada estudiante deberá explicitar mínimo 3 a 5 decisiones proyectuales concretas que surgen del relato, estas pueden estar relacionadas con:

- organización espacial
- conectividad
- materialidad
- estrategias ambientales
- relación con actores del territorio

Clave del ejercicio: Cada decisión debe poder responder a:

¿En qué parte del relato se fundamenta esta decisión?

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

Producto: Síntesis escrita o gráfica de decisiones proyectuales

Momento 4: Cierre reflexivo

Intención: Reconocer el valor del relato como herramienta de proyecto.

Actividad

Reflexión individual:

- ¿Qué comprendí del territorio al narrarlo?
- ¿Qué cambió en mis criterios proyectuales?
- ¿Qué decisión es ahora más clara o fuerte?

Producto: Reflexión breve (insumo para proyecto de grado)

Alcance: Este ejercicio se integra directamente al desarrollo del proyecto de grado y busca:

- fortalecer la coherencia entre análisis y propuesta
- consolidar una postura proyectual propia
- articular dimensión técnica, social y sensible del diseño



**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
Anexo C:**



Sistema Evaluativo de la Estrategia Didáctica del Relato a la Atmósfera.

1. Propósito del sistema evaluativo

El sistema evaluativo se concibe como un proceso integral de seguimiento, análisis y retroalimentación continua que permite valorar la implementación de la estrategia pedagógica “*Del relato a la atmósfera*” dentro del taller de arquitectura de la UPB Montería. Su función es:

- Garantizar la coherencia entre la propuesta didáctica, la metodología y los objetivos planteados.
- Medir el desarrollo de competencias proyectuales, creativas y reflexivas de los estudiantes.
- Asegurar que las actividades del taller evolucionen en función de las necesidades detectadas durante el proceso.
- Producir información válida para la mejora continua en los estudiantes.

Este sistema se enmarca en una perspectiva reflexiva del quehacer docente, en la que el profesor-investigador analiza y transforma su práctica a partir de evidencias recogidas de manera sistemática.

2. Tipos de evaluación planteadas

2.1. Evaluación diagnóstica

Se realiza al inicio del semestre y permite:

- Establecer el punto de partida conceptual y expresivo del estudiante.
- Identificar el nivel inicial de reflexión personal, creatividad y capacidad argumentativa.
- Conocer percepciones previas sobre el taller y la relación docente–estudiante.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Se apoya principalmente en: La primera producción narrativa del estudiante, registros de observación del docente y los comentarios iniciales en la bitácora.

La información obtenida en este punto constituye la línea base para comparar transformaciones posteriores y se construye por el docente del curso en que se aplica.

2.2. Evaluación formativa del proceso.

Acompaña toda la implementación de la estrategia y permite realizar ajustes en la práctica en tiempo real. Se nutre de los siguientes instrumentos de recolección:

- Guía de observación del docente: registra actitudes, participación, avances, bloqueos y dinámicas del aula.
- Bitácoras y diarios reflexivos: ofrecen la voz en primera persona del estudiante, permitiendo comprender emociones, aprendizajes y toma de decisiones.
- Análisis de producciones intermedias: relatos, árboles de referentes y viñetas, que evidencian evolución conceptual y proyectual.

Este seguimiento continuo permite: Detectar dificultades o necesidades emergentes; ajustar actividades, tiempos, acompañamiento y modalidades de retroalimentación y documentar la construcción progresiva del proyecto arquitectónico.

2.3. Evaluación final

Se aplica en las últimas semanas mediante: Entrevistas semiestructuradas, cuestionario de cierre. revisión de la producción final del estudiante.

Valora: El nivel de relación alcanzado entre sus memorias personales, referentes, atmósfera y decisiones arquitectónicas. La capacidad de argumentar el proceso y reconocer aprendizajes y finalmente la percepción de la relación pedagógica y del taller como espacio de diálogo y construcción conjunta.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA**

Los resultados finales se contrastan con la evaluación diagnóstica, para evidenciar cambios,
avances y transformaciones significativas.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

3. Indicadores del sistema evaluativo

4.3.1.1 Rúbricas de Evaluación del Proceso del Taller “Del Relato a la Atmósfera”

A. Desarrollo Proyectual

Criterio	Excelente	Satisfactorio	Básico	Inicial
Coherencia entre relato, referentes y propuesta arquitectónica	La relación es totalmente clara, integrada y se evidencia en todas las decisiones del proyecto.	La relación es mayormente clara, aunque algunos elementos podrían integrarse mejor.	La relación es parcial y se evidencia solo en algunos elementos del proyecto.	La relación es débil o no se evidencia.
Claridad conceptual	El concepto es sólido, profundo y guía el desarrollo completo del proyecto.	El concepto es claro y tiene presencia en la mayoría de las decisiones.	El concepto existe, pero es superficial o se expresa parcialmente.	No hay claridad conceptual o no influye en el proyecto.
Proceso de exploración e iteración	El estudiante revisa, prueba, corrige y mejora continuamente, justificando cada avance.	Explora y revisa en varios momentos, integrando parte de la retroalimentación.	Las revisiones son limitadas y la exploración es mínima.	No se evidencia exploración ni revisiones significativas.
Toma de decisiones arquitectónicas	Las decisiones espaciales, formales y materiales demuestran madurez y correspondencia con la idea central.	Las decisiones son correctas, aunque podrían profundizarse.	Las decisiones muestran vacíos argumentativos o de desarrollo.	Las decisiones no se justifican o no responden al concepto.

B. Creatividad y pensamiento crítico

Criterio	Excelente	Satisfactorio	Básico	Inicial
Originalidad y aporte creativo	Presenta ideas propias, arriesgadas,	Propone ideas creativas dentro	El proyecto presenta recursos	No hay iniciativa creativa o

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

	innovadoras y fundamentadas.	de lo esperado para el nivel.	convencionales con poca innovación.	repetición de modelos de reflexión.
Capacidad de argumentación	Justifica integralmente sus decisiones con claridad, profundidad y solidez.	Justifica la mayoría de las decisiones de manera aceptable.	Justifica parcialmente o con debilidad argumentativa.	No justifica sus decisiones o lo hace de forma insuficiente.
Personalización del proceso (uso de memoria, experiencia o biografía)	Hace un uso profundo y reflexivo de su experiencia personal como insumo de diseño.	Utiliza elementos personales, aunque con cierto nivel de generalidad.	Apela a elementos personales solo superficialmente.	No incorpora la experiencia personal en el proceso.
Capacidad de reformulación y mejora	Revisa, depura y replantea cuando es necesario con total pertinencia.	Realiza algunos ajustes con orientación.	Ajusta mínimamente y solo por exigencia.	Repite decisiones sin mejorarlas.

C. Relación Pedagógica

Criterio	Excelente	Satisfactorio	Básico	Inicial
Participación activa	Participa permanentemente, aporta ideas y dinamiza el trabajo del grupo.	Participa con regularidad y atiende a las dinámicas de clase.	Participa esporádicamente, intervenciones puntuales.	No participa o mantiene una actitud pasiva.
Diálogo y retroalimentación	Escucha, argumenta, pregunta y utiliza la retroalimentación para mejorar.	Recibe retroalimentación y la aplica parcialmente.	Recibe retroalimentación, pero casi no la integra.	No reconoce ni aprovecha la retroalimentación.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



Construcción de clima de confianza	Favorece activamente el respeto y la construcción colectiva del taller.	Contribuye al clima de respeto con normalidad.	Su participación no siempre contribuye al ambiente de trabajo.	Su actitud de trabajo colaborativo.
---	---	--	--	-------------------------------------

D. Funcionamiento del Dispositivo Didáctico

(estos criterios se usan en la evaluación del docente-investigador)

Criterio	Excelente	Satisfactorio	Básico	Inicial
Pertinencia de actividades y tiempos	Las actividades y el calendario funcionan de manera óptima y favorecen el proceso.	Existe buena correspondencia, aunque se ajustan algunos momentos.	Algunas dificultades de tiempo o pertinencia afectan el proceso.	El diseño afecta negativamente el desarrollo del taller.
Apropiación estudiantil de la estrategia	Los estudiantes se comprometen plenamente y reconocen el valor de la metodología.	La mayoría se involucra de forma positiva.	La participación es irregular o solo instrumental.	No hay apropiación de la propuesta por parte del grupo.
Viabilidad para replicación y mejora	La experiencia es totalmente transferible y aporta insumos fuertes para futuras cohortes.	Es replicable con ajustes razonables.	Requiere modificaciones estructurales para repetirse.	No es viable replicar sin reformulación profunda.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

4. Validación del logro

El logro y avance de los objetivos se valida mediante:

Triangulación de fuentes: observación docente, producciones de los estudiantes, diarios reflexivos, entrevistas y cuestionarios.

Comparación entre línea de base y resultados finales.

Análisis longitudinal de evidencias: relatos, viñetas, láminas, registros y notas de taller.

Elaboración de un informe final, donde se sistematizan logros, limitaciones y recomendaciones para mejorar el proceso pedagógico.

Con este ejercicio evaluativo se pretende no solo calificar, sino transformar la práctica docente, fortalecer la experiencia formativa con un carácter significativo en estudiante y aportar al debate institucional sobre la enseñanza del taller de arquitectura.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
Anexo D.**



Matriz de Instrumentos de Recolección de Información

Instrumento	Momento de aplicación	Objetivo	Tipo de información	Fuente
Guía de observación docente	Durante todas las sesiones (1 a 3)	Registrar actitudes, interacciones, creatividad, participación, dificultades y momentos significativos	Descriptiva y reflexiva (notas de campo)	Docente-investigador
Diario reflexivo de los estudiantes	Después de cada actividad (relato, árbol de referentes, viñetas)	Recoger percepciones personales sobre el proceso, aprendizajes y emociones	Narrativa individual	Estudiantes
Entrevista semiestructurada	Al finalizar el proceso (momento 4)	Profundizar en cómo los estudiantes vivieron la estrategia y cómo influyó en su manera de proyectar	Opiniones, percepciones, relatos	Estudiantes
Cuestionario abierto breve	Después del círculo de cierre	Obtener una visión rápida de lo que descubrieron, qué cambió en su forma de pensar el proyecto, qué dificultades tuvieron	Texto corto, reflexivo	Estudiantes
Análisis de producciones (relatos, árboles, viñetas)	Permanente	Identificar cómo el relato se traduce en referentes y decisiones proyectuales	Evidencias gráficas y escritas	Estudiantes

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA

1. Guía de Observación Docente (Notas de Campo)



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Instrumento para que el docente-investigador registre lo que sucede en las sesiones.

Datos generales:

- Fecha: _____ Número de estudiantes: _____

- Sesión / Momento: (marcar X)

1	2	3
---	---	---

Participación y motivación: ¿Los estudiantes se muestran interesados y activos en la actividad?

¿Hay estudiantes retraídos o poco participativos?

Expresión narrativa y creativa: ¿Cómo elaboran y comparten sus relatos o producciones gráficas?

¿Se observan recursos creativos, metáforas, atmósferas evocadas?

Trabajo colaborativo: ¿Cómo interactúan en los equipos (respeto, escucha, construcción conjunta)? ¿Surgen conflictos, acuerdos o liderazgos?

Coherencia entre relato y proyecto: ¿Se observa que los relatos y referentes comienzan a traducirse en decisiones proyectuales?

Momentos significativos: ¿Qué situaciones fueron más potentes en términos de aprendizaje o reflexión? ¿Hubo frases, gestos o interacciones que revelen comprensión profunda?

Dificultades y obstáculos: ¿Qué se les dificulta más (expresarse, trabajar en grupo, conectar relato con proyecto, representar gráficamente)?

Reflexión docente (investigador): ¿Qué aprendí de esta sesión sobre mi práctica docente y sobre los estudiantes?

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

2. Diario Reflexivo de Estudiantes

Instrumento individual para que cada estudiante registre sus aprendizajes, emociones y reflexiones al finalizar cada actividad, este instrumento se aplica a través de un *Forms*.

Datos generales:

- Nombre del estudiante: _____ - Fecha: _____

- Actividad / Momento trabajado: 1 2 3

¿Qué descubrí de mí mismo(a) o de mis recuerdos al realizar esta actividad?

¿Cómo se conecta lo que narré, recordé o representé con el proyecto que estoy desarrollando?

¿Qué aprendí sobre el proceso de diseñar a partir de relatos, referentes o atmósferas?

¿Qué fue lo más difícil para mí en esta actividad?

¿Qué parte de la actividad me resultó más significativa o valiosa?

¿Qué idea o decisión concreta puedo llevar a mi anteproyecto después de esta actividad?

Marca temporal	Experiencia personal ¿Qué descubrí de mí mismo(a) o de mis recuerdos al realizar esta actividad?	Relación con el proyecto ¿Cómo se conecta lo que narré, recordé o representé con el proyecto que estoy desarrollando?	Aprendizaje ¿Qué aprendí sobre el proceso de diseñar a partir de relatos, referentes o atmósferas?
10/6/2025 11:30:53	Recordé mis experiencias de niña	La experiencia sensorial que quiero que los niños experimenten, por ejemplo, curiosidad	Que se deben tener mucho elementos en cuenta, como la experiencia de los niños
10/6/2025 11:34:22	Descubrí de mí misma que la etapa de la niñez fue muy influenciada por el espacio en donde pasaba todos los días	Se conecta en la intención en como quisiera que los niños se sientan de la misma forma en como yo lo hice	Que es importante que los niños se mantengan activos e interactúen con su entorno
10/6/2025 11:34:29	Que cambie bastante que ya no se ve el mundo de manera igual y que puedo aprender mucho de todo	Se conecta de manera que me brinda información de los espacios y como se debe sentir un niño dentro de tales espacios	Aprendí que hay que ver mas aya explorar no tanto tan arquitectónico si no también con palabras y dibujos y aver que se puede realizar el proyecto de una forma mas divertida
10/6/2025 11:35:31	Recordé como era mi personalidad y mi experiencia en el jardín	En los juegos y diversión para que sea más ameno la adaptación	La distribución de espacios y experiencias
10/6/2025 11:37:06	Recordar cómo me sentía de niño	De qué debo crear espacios que sean pensados colectivamente donde los niños puedan compartir entre ellos	De qué debo crear ambientes sensoriales

Imagen 5- Aplicación en Google Forms. Diario reflexivo de estudiantes, grupo de la UPB. (1-2).

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



Dificultades ¿Qué fue lo más difícil para mí en esta actividad?	Valoración personal ¿Qué parte de la actividad me resultó más significativa o valiosa?	Proyección ¿Qué idea o decisión concreta puedo llevar a mi anteproyecto después de esta actividad?
Relacionar las imágenes	Contar nuestras experiencias	El salón de baile para enseñar a los niños las danzas típicas de la región
El categorizar las imágenes en sus categorías	Me pareció más significativa la parte de los relatos	Puedo llevar ideas como el uso de colores vivos, el uso de la luz, la forma de los volúmenes o como hacer que los espacios se vuelvan otra herramienta para la estimulación o la adquisición de conocimientos
Llenar el árbol	Cuando toco proponer las estrategias de diseño	Tener en claro el concepto saber que puedo agregar mas cosas varias ideas pueden surgir despues de ver las imagenes y aue puedo explorar mas todavia y expandir mi proyecto de forma mas colectiva
Diferenciar que aspectos iban en forma, simbología, colectivo, formalización y entorno	La generación de estrategias de diseño	Áreas dedicadas al baile, y el arte
Nada	Recordar las vivencias de cuando estaba en el jardín	Utilizaciones de techo verdes, repetición de formas

Imagen 6 Imagen 5- Aplicación en Google Forms del diario reflexivo de estudiantes (2-2).

3. Entrevista Semiestructurada a Estudiantes

Instrumento aplicado al final del proceso (después del círculo de cierre) para profundizar en percepciones y aprendizajes.

Datos generales:

- Entrevistador: _____ - Entrevistado: _____ - Fecha: _____

- ¿Cómo viviste la experiencia de trabajar a partir de relatos y memorias personales? ¿Qué emociones te generó narrar tu infancia o escuchar la de tus compañeros?
- ¿De qué manera tu relato influyó en las ideas o decisiones de tu proyecto? ¿Qué referentes del árbol sentiste más cercanos o útiles para tu diseño?
- ¿Qué aprendiste sobre la relación entre concepto, atmósfera y proyecto arquitectónico?
¿Cómo cambió tu manera de pensar el diseño después de esta experiencia?
- ¿Qué descubriste trabajando en grupo con relatos, referentes y viñetas? ¿Hubo alguna idea colectiva que te ayudó a mejorar tu propuesta?
- ¿Qué fue lo más significativo de la estrategia “Del relato a la atmósfera”? ¿Qué aspectos mejorarías de la metodología o las actividades?

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

- Si tuvieras que resumir en una frase lo que esta experiencia aportó a tu formación como arquitecto(a), ¿cuál sería?

4. Cuestionario Abierto de Cierre

Instrumento breve para aplicar al final del proceso (después del círculo de cierre). Permite recoger impresiones rápidas de todos los estudiantes.

Datos generales:

- Nombre (opcional): _____ - Fecha: _____

- ¿Qué fue lo más importante que aprendiste al trabajar con la estrategia “Del relato a la atmósfera”?
- ¿Qué decisión de diseño o idea concreta surgió para tu anteproyecto gracias a este proceso?
- ¿Cómo te sentiste al trabajar con relatos, referentes y viñetas en el taller?
- ¿Qué fue lo que más te gustó de la metodología? ¿Qué mejorarías para próximas versiones?
- Si tuvieras que resumir tu experiencia en una sola palabra o frase, ¿cuál sería?

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

5. Ficha de Análisis de Producciones

Instrumento para evaluar cualitativamente los productos entregados por los estudiantes (relato, árbol de referentes, viñetas, lámina atmosférica).

- Nombre del estudiante: _____ - Fecha: _____

- Producto analizado: Relato / Árbol de referentes / Viñetas / Lámina (marcar)

CRITERIO	PREGUNTA ORIENTADORA	SI	NO
Claridad narrativa:	¿El relato expresa emociones, atmósferas y experiencias de manera comprensible?		
Pertinencia de referentes:	¿Los referentes seleccionados son adecuados y justifican decisiones de proyecto?		
Traducción al proyecto:	¿Se observa coherencia entre el relato inicial, los referentes y las decisiones espaciales/formales?		
Expresividad gráfica:	¿Las viñetas o representaciones transmiten atmósferas, recorridos y sensaciones espaciales?		
Creatividad y originalidad:	¿El estudiante propone ideas propias, metáforas o recursos innovadores en sus producciones?		
Reflexión crítica:	¿El producto evidencia que el estudiante cuestiona, selecciona y argumenta sus decisiones proyectuales?		
Síntesis del análisis: (comentario global)			

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
Anexo E.**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Relato Estudiante 2do Semestre – Universidad Pontificia Bolivariana

*Soy un niño, y aquí todo es alegría.
No hay relojes ni tareas, solo un deseo
sencillo: jugar.
Mis pies corren ligeros, mi risa se mezcla
con la de mis amigos,
y el mundo parece tan grande como el
parque,
tan inmenso como nuestra sala de juegos.*

*El aula múltiple no era solo un salón.
Para nosotros podía ser un castillo, un
bosque, o un barco en el mar.
Con mesas y sillas levantábamos mundos,
y cada día inventábamos un lugar distinto
donde habitar.*

*Los olores me guiaban:
el sudor que ardía en la frente después de
tanto correr,
el perfume fresco de la huerta que entraba
por el ventanal,
y ese aire húmedo que llegaba cuando la
lluvia jugaba con la tierra.*

*Los sonidos también viven en mí:
el eco de las carcajadas,
los pasos rápidos en los pasillos,
los cantos de los pájaros que se colaban por
la ventana.*

*Me gustaba sentir el piso frío bajo mis
manos,
o hundirme en las colchonetas blandas
que parecían abrazar cada salto.
En cada rincón había un secreto:
un escondite, una pista de carreras o un
lugar para soñar.*

*Aquí aprendí sin darme cuenta:
a compartir mis juguetes,
a secar mis lágrimas,
a volver a sonreír cuando alguien me tendía
la mano.*

*En este jardín, ser niño es lo único
que quiero.
Y mientras corro, río y sueño,
descubro que la felicidad siempre estuvo
aquí,
en cada rincón que me invita a imaginar.*

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
Anexo F.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Relato Estudiante 9no Semestre – Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm-

San Bernardo del viento - Córdoba

Soy San Bernardo del viento, un labio rural que busca su voz.

Soy San Bernardo, un territorio que muchos confunden con una simple línea de playa, pero mi verdadera esencia es una extensión rural donde la vida se despliega sin prisas. Soy el crujir de los palmas y el olor a tierra mojada tras las lluvias. Pero sobre todo, soy la mirada curiosa de mis niños, los verdaderos guardianes de mi futuro, quienes hoy habitan mis tensiones con una inocencia que conmueve.

Niños que no distinguen entre la escuela y el campo, para ellos, el territorio es un patio de juegos infinito. Los veo correr descalzos entre los ranchos, aprendiendo a leer el viento antes que los libros.

Los veo aprender el mundo mientras, al salir se enfrentan a un territorio desconocido donde la precariedad de las vías y la falta de espacios seguros fragmentan su infancia.

Observo a mi gente, a los padres y cuidadores que habitan los troscos. Ellos no solo descansan, ahí dejan la cultura, comparten y sostienen una economía de resistencia.

Soy además un territorio rico en agricultura, ganadería, pesca, turismo que mantiene mi economía. Con ligeros lloros de sombras y grandes patios que guardan recuerdos y sonrisas.

Imagen 7 Relato estudiantes de 9no semestre desde la personificación del territorio, San bernardo del Viento.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
Anexo G.**



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

Registro Fotográfico Implementación Universidad Pontificia Bolivariana

Imagen 1:

Preparación de la Actividad,
previo a la sesión de
implementación.



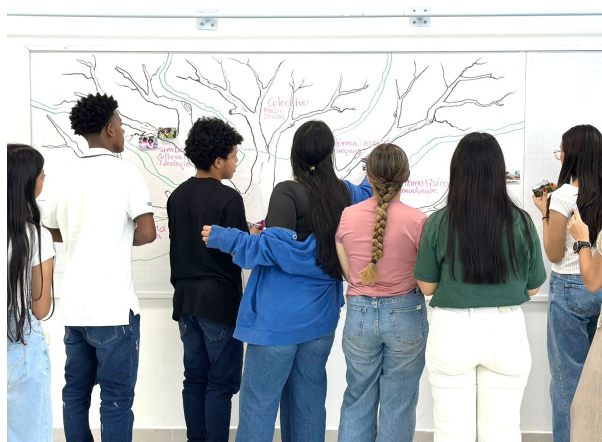
Imagen 2:

Momento 1: El Relato. Primera
implementación Universidad
Pontificia Bolivariana



Imagen 3:

Momento 2: Inicio del árbol de
referentes. Construcción
colectiva.



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Imagen 4:

Momento 2: Árbol de referentes.

Mirada crítica.



Imagen 5:

Momento 3: Construcción

Viñetas

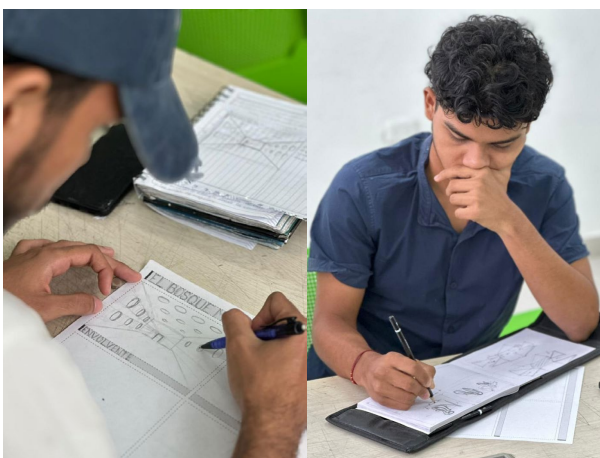


Imagen 6:

Momento 3: Atmósferas

proyectuales



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Imagen 7:

Momento 4: Círculo de cierre y
reflexión sobre el ejercicio



**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
POSGRADOS A DISTANCIA
Anexo H.**



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Registro Fotográfico Implementación Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm-

Imagen 8:

Inicio del curso, con la construcción de árbol de referentes, como elemento aislado.

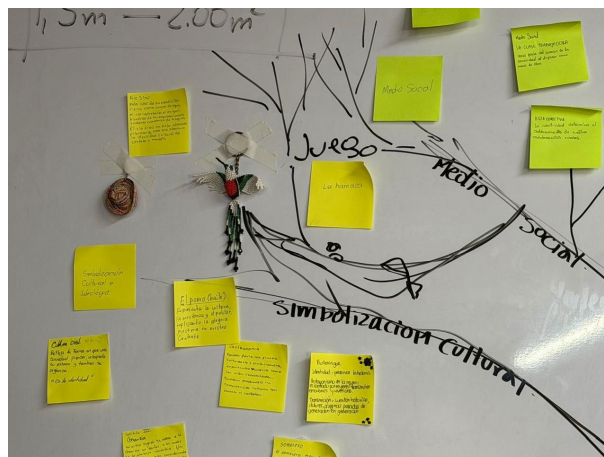


Imagen 9:

Momento 1: El territorio toma la palabra. (Relato)



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Imagen 10:

Momento 1: El relato se
suma con elementos
contextuales del aula y
talentos de los participantes.



Imagen 11: Momento 2 y 3:

La atmósfera proyectual,
construcción de viñetas. y
traducción a decisiones
proyectuales



Imagen 12:

Momento 4: Circulo de
cierre, reflexiones finales



FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POSGRADOS A DISTANCIA



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Imagen 13:

Momento 4: Cierre reflexivo
y circulación del
conocimiento

