

Enseñanza del proceso proyectual: reflexión desde la didáctica del Taller de Proyectos IV

Teaching the Design Process: Reflections from the Didactics of Project Workshop IV

Claudia Guadalupe Santos Abadía^{1,*} y Raúl Valdez Gil¹

•Recibido: 25/11/2024

•Aceptado: 02/12/2025

•Publicado: 08/12/2025

Resumen

Este estudio analiza las estrategias de enseñanza empleadas del proceso formativo del diseño arquitectónico de la Facultad de arquitectura de la UNACH dentro del Taller de Proyectos Arquitectónicos IV, así como la percepción estudiantil sobre dichas estrategias. Se adoptó un enfoque cualitativo de corte descriptivo. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observación directa no participante y análisis documental dirigido tanto a docentes como a estudiantes.

Los resultados permitieron delimitar categorías de análisis para comprender las dinámicas pedagógicas del Taller. Entre los hallazgos destacan la relación entre la formación docente y las estrategias implementadas (incluido el uso de las TIC), así como la influencia de la interacción docente-estudiante en el desarrollo de competencias proyectuales. Si bien persisten prácticas tradicionales, también se identifican aportes valorados por el estudiantado, especialmente en lo referente a creatividad, autocrítica y diversidad de enfoques docentes.

Estos hallazgos evidencian áreas de oportunidad vinculadas al fortalecimiento de saberes pedagógicos y al uso más intencionado de recursos tecnológicos para apoyar procesos cognitivos complejos. Asimismo, se reconoce el valor de la mediación reflexiva y la socialización de procesos como elementos que enriquecen el aprendizaje proyectual. Se discuten implicaciones pedagógicas y posibles rutas de mejora para el fortalecimiento del Taller.

Palabras clave

Estrategias de enseñanza, Didáctica en el taller, Diseño Arquitectónico, Práctica docente, TIC

Abstract

This study analyzes the teaching strategies employed in the formative process of Architectural Design within the Architectural Design Studio IV at the Faculty of Architecture of UNACH, as well as students' perceptions of these strategies. A qualitative, descriptive approach was adopted. Data collection was carried out through semi-structured interviews, non-participant direct observation, and documentary analysis directed at both instructors and students.

The results allowed the identification of analytical categories that help to understand the pedagogical dynamics of the Studio. Among the key findings are the relationship between teacher training and the strategies implemented (including the use of ICT), as well as the influence of teacher-student interaction on the development of design-related competencies. Although traditional practices persist, students also recognize valuable contributions, particularly regarding creativity, self-critique, and the diversity of instructional approaches.

These findings highlight areas of opportunity related to strengthening pedagogical knowledge and using technological resources more intentionally to support complex cognitive processes. Likewise, the value of reflective mediation and the socialization of design processes is recognized as an element that enriches project-based learning. Pedagogical implications and possible avenues for improvement to strengthen the Studio are discussed.

Keywords


Architectural design, ICT, Studio didactics, Teaching practice, Teaching strategies

¹ Facultad de Arquitectura Campus 1, Universidad Autónoma de Chiapas, Boulevard Belisario Domínguez, kilómetro 1081, sin número, Terán, Código postal 25090, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

*Autora de correspondencia/corresponding author: claudia.santos@unach.mx

 <https://orcid.org/0009-0004-4432-8670>

raul.valdez@unach.mx

 <https://orcid.org/0009-0004-1054-5116>

Introducción

El Taller de Proyectos Arquitectónicos IV de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) constituye un espacio formativo central en la trayectoria académica del arquitecto. Esta unidad de competencia se ubica en el quinto semestre de la Licenciatura, dentro de la etapa Profesionalizante. En este nivel, el estudiantado se enfrenta a problemáticas proyectuales de mediana complejidad, que requieren no solo la aplicación de conceptos de espacio-función, forma, estructura e instalaciones, sino también la consolidación de competencias analíticas, creativas y críticas para integrar los aspectos culturales y ambientales del entorno al objeto arquitectónico (UNACH, s.f.). La dinámica pedagógica del Taller, basada en la interacción continua entre docentes y estudiantes y en la exploración práctica de soluciones espaciales, constituye un pilar de la enseñanza de la Arquitectura en la Institución.

En este contexto, el proceso de diseño se configura como el eje articulador del aprendizaje al integrar saberes conceptuales, metodológicos y disciplinares que orientan la toma de decisiones proyectuales. Dada su importancia en la formación profesional, contar con un análisis sobre las estrategias didácticas que se emplean en este proceso y cómo dichas estrategias influyen en la apropiación del conocimiento proyectual por parte del estudiantado, puede resultar de utilidad para favorecer el aprendizaje proyectual tanto en la UNACH como en otras instituciones dedicadas a la formación en arquitectura. A partir de ello, el estudio se centra en describir las formas en que se desarrolla la enseñanza del proceso de diseño en un taller arquitectónico, a fin de reconocer los enfoques pedagógicos que configuran la experiencia proyectual del alumnado y pueden resultar útiles para distintas escuelas de arquitectura. En consecuencia, el objetivo de este artículo es analizar las estrategias didácticas empleadas en el Taller de Proyectos Arquitectónicos IV para favorecer el aprendizaje del proceso de diseño arquitectónico.

Marco Teórico

La enseñanza del diseño arquitectónico ha encontrado en el Taller de Proyectos su principal espacio de construcción epistemológica, donde convergen los conocimientos técnicos, las prácticas proyectuales y las formas de pensamiento disciplinar. Los cambios recientes en el ejercicio profesional, marcados por transformaciones tecnológicas, demandas socioambientales y dinámicas colaborativas emergentes, han puesto de relieve la necesidad de revisar críticamente los modelos didácticos tradicionales.

Los aportes de Donald Schön (1983), uno de los pilares en la didáctica del diseño, han sido fundamentales para comprender la naturaleza reflexiva del quehacer proyectual. Su concepto de *reflection-in-action* explica cómo los profesionales enfrentan situaciones indeterminadas mediante ciclos de experimentación situada, en los que pensar y actuar se entrelazan. Esta perspectiva permite reinterpretar el taller como un escenario donde la interacción entre estudiante, proyecto y docente fomenta la reformulación constante de decisiones y la construcción de criterios. Desde esta lógica, la docencia se orienta a la mediación y la retroalimentación formativa más que a la transmisión unilateral de soluciones.

En paralelo, el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) ofrece un marco cíclico que explica cómo los estudiantes elaboran conocimiento proyectual a partir de la alternancia entre experiencia concreta, reflexión, conceptualización y experimentación activa. Este proceso aporta una estructura que equilibra intuición, análisis y fundamentación conceptual, favoreciendo actividades que integren reflexión crítica y producción proyectual, evitando tanto la improvisación intuitiva como la repetición mecánica de referentes.

Las pedagogías activas amplían esta mirada al posicionar al estudiante como protagonista de su aprendizaje. En enfoques como el Aprendizaje Activo y el Aprendizaje Basado en Desafíos, los estudiantes trabajan sobre problemas reales mediante procesos creativos y colaborativos que acercan la complejidad del ejercicio profesional (Bustamante-Parra & Cardona-Rodríguez, 2023). Estos modelos orientan el Taller hacia la comprensión de problemáticas sociales y promueven decisiones de diseño contextualizadas y éticamente responsables.

En este marco, diversos autores subrayan la necesidad de actualizar el rol del docente de Arquitectura. Salama (2015) concibe el Taller como un entorno pedagógico complejo donde convergen creatividad, investigación y acción, lo cual demanda modelos didácticos capaces de responder a los retos contemporáneos. En la misma línea, Morales-Aibar y Medina-Zuta (2020) proponen una profesionalización docente basada en tres

dimensiones: el conocimiento disciplinar, relativo a los fundamentos teóricos y técnicos de la Arquitectura; el pedagógico, asociado con estrategias, métodos y evaluación de aprendizaje; y el socioafectivo, vinculado con la gestión de un ambiente educativo y el acompañamiento motivacional. Desde esta perspectiva, la docencia en arquitectura implica un proceso continuo de reflexión y actualización para evitar la repetición irreflexiva de modelos de enseñanza heredados.

Autores como Alba (2019) y Oxarango (2020) destacan que el Taller requiere un clima de diálogo abierto, cooperación y crítica constructiva. En este entorno, la toma de decisión argumentada, la disposición a la retroalimentación y la actitud investigativa del estudiante adquieren un papel central en el desarrollo de la autonomía proyectual. Con ello, la formación en diseño no depende únicamente de la calidad formal del proyecto, sino también de los procesos reflexivos y de interacción significativa que se sostienen.

Finalmente, el impacto de las tecnologías digitales ha transformado de manera profunda tanto los procesos de diseño como los entornos de enseñanza. Sanjuan Buitrago (2024) destaca que los modelos didácticos contemporáneos deben explorar escenarios mediados por plataformas digitales que potencien la creatividad, faciliten la visualización arquitectónica e incorporen herramientas de Inteligencia Artificial para fortalecer las competencias tecnológicas necesarias en la sociedad digital. Estas herramientas no solo mejoran las posibilidades de representación, sino que también transforman los modos de concebir, experimentar y comunicar la Arquitectura, lo que exige estrategias pedagógicas críticas y reflexivas.

En conjunto, estos planteamientos coinciden con la necesidad de transitar hacia una didáctica del Taller orientada a la reflexión, la participación activa, la colaboración interdisciplinar y la integración pertinente de tecnologías emergentes.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, orientado a comprender las dinámicas que configuran la práctica docente en el Taller de Proyectos Arquitectónicos. Desde esta perspectiva, se privilegiaron la observación durante los procesos formativos y la recuperación de experiencias de docentes y estudiantes con el fin de describir cómo se construyen las prácticas pedagógicas en el desarrollo de dichos proyectos.

Contexto del estudio

La investigación se llevó a cabo en el Taller de Proyectos Arquitectónicos IV de la Facultad de Arquitectura de la UNACH, espacio en el que se desarrolla un proyecto residencial de mediana complejidad. El trabajo tuvo una vigencia de un año académico e incluyó dos periodos escolares consecutivos (agosto-noviembre del 2023 y enero-mayo del 2024), lo que permitió documentar prácticas recurrentes y variaciones temporales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participantes

Participaron 54 estudiantes inscritos en el quinto semestre de la Licenciatura, con edades entre 20 y 21 años, así como 10 docentes responsables de la unidad de competencia. La selección de participantes fue de carácter intencional, considerando su involucramiento directo en el proceso formativo y su disposición para colaborar en las actividades del estudio.

Procedimiento

El trabajo se realizó en tres etapas:

1. Planeación: se diseñó un plan de actividades que incluyó la calendarización de sesiones de observación y la elaboración de guías de entrevista para estudiantes y docentes. La coordinación con el equipo docente permitió establecer los momentos clave del semestre en los que sería posible documentar las dinámicas de trabajo, los intercambios pedagógicos y los avances del proyecto.

2. Recopilación de datos: se realizaron sesiones de observación directa no participante en distintos momentos del semestre, con el fin de registrar las dinámicas del taller en torno a la organización del trabajo, las formas de comunicación docente, la interacción docente-alumno y la participación estudiantil. Asimismo, se documentaron los productos de aprendizaje de los estudiantes como láminas, maquetas y presentaciones. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a 14 alumnos y 10 docentes para explorar sus precepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso de recursos didácticos, el rol docente y las dificultades enfrentadas durante el desarrollo del proyecto.
3. Sistematización y análisis de la información: el análisis se realizó mediante un proceso de codificación descriptiva para identificar patrones en las entrevistas y registros de observación. Posteriormente, los códigos se agruparon por categorías temáticas que permitieron caracterizar las prácticas docentes y las experiencias de los estudiantes. Los datos se organizaron con el apoyo del programa Microsoft Excel.

Resultados

Se identificaron los siguientes ejes que influyen directamente en las experiencias de enseñanza-aprendizaje:

Recursos y herramientas digitales empleadas en el Taller

El análisis de los cuestionarios aplicados muestra que el total de los docentes participantes en el estudio (n=10), cuenta con habilidades digitales básicas (uso de dispositivos, crear cuentas y perfiles, usar aplicaciones, navegación en internet y elaboración de contenidos digitales). En cuanto a los estudiantes, uno de ellos reportó conocimientos avanzados y la creación de sistemas. Las observaciones en el aula evidenciaron que el uso de las TIC se concentra en mayor medida en la expresión gráfica y la visualización arquitectónica.

Asimismo, el 40 % de los docentes considera que las TIC facilitan la comprensión del proceso de diseño al permitir el acceso a información, casos similares (referentes) y software especializado.

Formación y perfil pedagógico de los docentes

Los resultados indican que el profesorado posee trayectorias académicas diversas con especialidades que abarcan desde gestión de riesgo o tecnología educativa hasta diseño arquitectónico y de interiores. Sin embargo, predominan los posgrados disciplinarios por encima de la formación pedagógica formal.

En cuanto a experiencia profesional, ocho de los diez docentes entrevistados cuentan con más de diez años de servicio en la Facultad y la antigüedad impartiendo el Taller oscila entre uno y catorce años.

Estrategias pedagógicas empleadas

Las estrategias más utilizadas son: trabajo de Taller en aula (20 %), exposiciones y asesorías grupales (18 %), asesorías individuales (16 %), investigación guiada para el desarrollo del proyecto (15 %). El análisis muestra que no se realizan evaluaciones sistemáticas del impacto de estas estrategias; únicamente un docente aplica encuestas de retroalimentación al final del semestre.

Respecto a la innovación didáctica, el 40 % del profesorado emplea estrategias innovadoras y el 10 % emplea herramientas de Inteligencia Artificial durante el proceso creativo.

Los estudiantes señalan que las asesorías grupales son las más frecuentes, debido al número de alumnos inscritos. Y el 15 % identifica el uso combinado de estrategias como asesorías individuales, talleres y exposiciones.

Interacción docente-alumno

Todos los docentes reportan promover el intercambio de ideas y la participación estudiantil. Desde la perspectiva de los alumnos, el 86 % señala una relación adecuada caracterizada por la comunicación clara y retroalimentación constructiva. El 14 % restante reporta experiencias negativas asociadas con falta de sensibilidad, favoritismos y variaciones en los criterios entre docentes.

Experiencia estudiantil del Taller

Las entrevistas realizadas en dos periodos permitieron identificar las características principales de la experiencia estudiantil:

- El Taller es percibido como exigente en tiempo y carga de trabajo.
- La presencia simultánea de tres docentes se valoró como una experiencia enriquecedora por la diversidad de enfoques.
- Los estudiantes valoran el aprendizaje de nuevas estrategias creativas.
- Se destacó el desarrollo de la autocritica como recurso para resolver problemas proyectuales.

La **Figura 1** presenta una síntesis de las percepciones de los estudiantes mediante una nube de palabras.



Figura 1. Percepción de los estudiantes sobre el Taller de Proyectos IV

Fuente: elaboración propia.

En relación al conocimiento con el que cuentan los docentes, el 93 % de los estudiantes perciben que los docentes demuestran amplios conocimientos, cada uno en su área de especialización, lo que les permitió integrar diferentes visiones a su propuesta. El 86 % considera que los criterios de evaluación fueron claros.

Sobre los contenidos del curso, los estudiantes identifican que requieren mayor tiempo para abordar temas como Instalaciones, cimentación, estructuras y métodos de diseño.

Recomendaciones estudiantiles para la mejora del Taller

En cuanto a posibles mejoras, los estudiantes mencionan evitar los cambios de postura entre los tres docentes que imparten el taller para disminuir confusiones. En lo que concierne a la relación entre docente y alumno en el aula de clase, señalan que podría mejorar en cuanto a:

- Mayor comprensión hacia los alumnos con deficiencias.
- Mayor empatía.
- Mayor comunicación y claridad en las asesorías.
- Actitud imparcial y sin favoritismos.
- Aumentar la actitud de respeto y paciencia hacia los alumnos.

Las principales sugerencias de mejora académica que proponen los alumnos se concentran en (**Figura 2**): integrar software 3D y herramientas digitales, generar actividades más dinámicas, asesorías individuales, realizar visitas de obra y cumplir con lo planeado en la secuencia didáctica (SD).

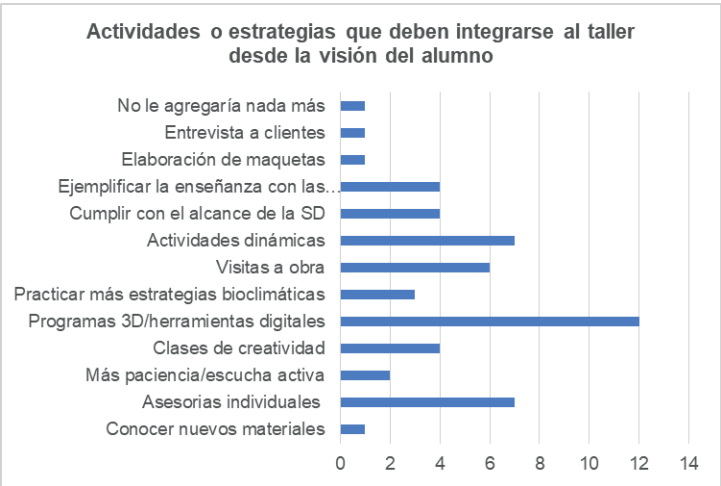


Figura 2. Recomendaciones de actividades para la mejora de Taller de diseño arquitectónico IV desde la visión del alumno

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis cualitativo de entrevistas y observaciones, se organizaron las unidades de sentido en categorías y subcategorías temáticas que permiten caracterizar tanto las prácticas docentes como las experiencias estudiantiles relacionadas con el Taller. En la **Tabla 1** se integran ambas perspectivas, distinguiendo las categorías derivadas del discurso del profesorado y aquellas identificadas en el alumnado.

Tabla 1. Categorías, subcategorías y unidades de análisis derivadas del discurso docente y estudiantil en el Taller de Proyectos Arquitectónicos IV

Fuente	Categorías	Subcategorías/unidades de análisis
Docentes	Uso de las TIC	- Motivación de estudiantes: “los alumnos llegan más motivados a la clase”, “trato de ser especialista en su uso para que los estudiantes vean su importancia”.
		- Facilitan la comprensión: “por supuesto debido a que facilita el desarrollo y exploración de los ejercicios planteados”, “ayuda a que los alumnos entiendan mejor ideas y procesos”.
		- Habilidades digitales: “tanto alumnos como maestros mejoramos nuestras habilidades para el uso de la tecnología”.
		- Resistencia: “tal vez pudieran aplicarse pero en el proceso final del proyecto”, “no lo sé, necesitaría más capacitación y tiempo para aplicarlas”.
	Formación pedagógica	- Actitud: “quiero llevar algún diplomado en pedagogía”, “es urgente una capacitación a docentes, no estamos formados para enseñar”.
		- Capacitación continua: “como docente me he preocupado de llevar cursos cada vez que se me da la oportunidad, pero son cursos relacionados a la disciplina”, “debemos tomar cursos para actualizarnos si queremos mejorar la calidad de la enseñanza”.
	Estrategias de enseñanza	- Calidad de la enseñanza: “procuro invitar especialistas para abordar un tema específico”, “hacemos énfasis en el proceso creativo del diseño para que los alumnos exploren y argumenten sus propuestas”, “les enseño a pensar, que sean reflexivos, autocríticos...”.
		- Abordar deficiencias académicas: “nos atrasamos con los alcances de la materia porque los alumnos traen deficiencias en temas como cimentación, estructura, instalaciones...”, “en ocasiones no se cumple con la secuencia didáctica porque los alumnos dicen que nunca han hecho planos de instalaciones, por ejemplo.”
		- Estrategias tradicionales: “no creo que sea una estrategia innovadora, es lo que normalmente hemos hecho siempre en taller...”, “tal vez de manera inconsciente enseño como aprendí en mi tiempo”, “aplico asesorías individuales para la revisión del proyecto en el taller”, “es difícil revisar a todos los alumnos por lo que hacemos revisiones grupales para incentivar la autocrítica”, “no he utilizado estrategias innovadoras”.

	Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de los alumnos: "los estudiantes traen muchos problemas emocionales", "en los últimos semestres he visto bajo rendimiento académico, no logramos motivarlos", "existe déficit en ciertas competencias que debieron ser cubiertas antes", "los chicos son muy vulnerables ante las situaciones de la vida". - Interacción docente-alumno: "hubo un dialogo favorable y críticas constructivas", "me gusta platicar mucho con los alumnos para motivarlos", "...ser tutor me permite estar en comunicación constante con ellos".
Alumnos	Percepciones	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel del aprendizaje: "el taller fue muy bueno, los arquitectos nos enseñaron nuevas estrategias", "fue un aprendizaje duro y con tropiezos y desánimos", "logré aprender cosas que me ayudaron a progresar". - Actitudes docentes: "al principio había buena relación, pero después se vio mucho favoritismo", "debería haber un poco más de profesionalismo", "hacer hincapié en tolerancia a la salud mental".

Fuente: Elaboración propia.

Discusión de resultados

De acuerdo a la información obtenida, se evidencia que el predominio de competencias digitales básicas entre los docentes indica que las TIC están siendo usadas como herramientas operativas (uso de dispositivos, cuentas y aplicaciones) y no como mediadores pedagógicos integrales. En el alumnado, el uso de la tecnología se orienta a la representación gráfica y visualización arquitectónica, en lugar de activar procesos cognitivos complejos como el pensamiento crítico, razonamiento proyectual, resolución de problemas.

En este sentido, Sanjuan Buitrago (2024) plantea que la virtualidad del taller ofrece la posibilidad de didácticas disruptivas que vayan más allá del uso instrumental de la tecnología y promuevan una reformulación de las prácticas pedagógicas. Desde esta visión, el uso acotado a la expresión gráfica constituye una oportunidad de incorporar las TIC como instrumentos epistemológicos que amplíen la reflexión proyectual y favorezcan aprendizajes más profundos.

Por otro lado, el hallazgo de que solo el 40 % de docentes reconoce que las TIC facilitan la comprensión del proceso proyectual pone de manifiesto la conveniencia de seguir explorando estrategias que amplíen su integración pedagógica en el Taller, de modo que estas herramientas acompañen de manera cada vez más efectiva los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación de la formación pedagógica, los resultados muestran que el cuerpo docente del Taller posee trayectorias académicas diversas, donde predominan los posgrados disciplinares. Lo anterior coincide con lo mencionado por Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez (2023), quienes identificaron que en muchas escuelas de Arquitectura en América Latina es frecuente que la docencia se asigne en función de la experiencia profesional y no de la preparación didáctica. Según los autores, esta práctica genera un desfase entre el dominio técnico de la profesión y la capacidad para diseñar, conducir y evaluar procesos formativos complejos en el Taller.

Por su parte, Morales-Aibar y Medina-Zuta (2020), señalan que la dimensión pedagógica contribuye a articular criterios de evaluación, fortalecer la retroalimentación formativa y promover procesos metacognitivos en el estudiante. Desde esta perspectiva, el contexto estudiado muestra una configuración en la que las competencias didácticas se desarrollan principalmente a partir de la práctica cotidiana, lo que abre oportunidades para seguir reflexionando sobre la coherencia metodológica del Taller y la manera en que se acompañan los procesos de aprendizaje.

El análisis de las estrategias predominantes (exposiciones, asesorías grupales, asesorías individuales e investigación para el proyecto) muestra que el Taller conserva dinámicas de modelos de acompañamiento tradicional centrados en la transmisión de conocimiento de manera unidireccional.

Si bien estas estrategias son consistentes con la estructura clásica de un Taller descrito por Salama (2015), también invitan a explorar alternativas pedagógicas que incorporen métodos activos, reflexivos y colaborativos a lo largo del proceso proyectual.

En relación con la valoración de las prácticas de enseñanza, se observa que solo un docente reporta la aplicación encuestas de satisfacción al final del semestre. Este dato coincide con lo referido por Bustamante-Parra y

Cardona-Rodríguez (2023) en lo que denominan un enfoque *intuitivo* del Taller, donde las estrategias se ejecutan por hábito o tradición, sin evaluación de su impacto en el aprendizaje. Contar con espacios más sistemáticos de valoración permitiría enriquecer la reflexión docente para el ajuste progresivo de estrategias de enseñanza, identificación de áreas de oportunidad y fortalecimiento de sus procesos formativos.

Los datos obtenidos sobre el rol docente y la interacción pedagógica muestran la complejidad del tema. Aunque todos los docentes afirman promover el intercambio de ideas, 40 % del estudiantado percibe momentos en los que predomina una orientación más centrada en la corrección individual. Esta coexistencia de visiones refleja lo señalado por Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez (2023), quienes señalan que en algunos talleres de proyectos persisten modelos de enseñanza basados en juicio de expertos. Estos modelos, si bien aportan rigor técnico al proceso proyectual, también pueden reducir las oportunidades de acompañamiento formativo y de diálogo abierto que caracterizan a enfoques pedagógicos más colaborativos. Las percepciones estudiantiles y las recomendaciones dadas por los estudiantes (empatía, imparcialidad y paciencia) subrayan que la interacción pedagógica es un elemento clave en el Taller y que su adecuada articulación puede favorecer de manera significativa los procesos de reflexión, análisis y toma de decisiones que caracterizan al aprendizaje proyectual.

La presencia simultánea de tres docentes fue valorada por los estudiantes por la diversidad de enfoques que aporta, en sintonía con la propuesta de Salama (2015) sobre la importancia de integrar diversas perspectivas disciplinares en la formación del estudiantado. No obstante, algunos estudiantes también reportan momentos de confusión derivados de la diferencia de criterios por parte de los asesores, lo cual apunta a la pertinencia de continuar afinando estrategias de coordinación pedagógica. Alba (2019) y Oxarango (2020), mencionan que la multidisciplinaria alcanza más efectividad cuando existe claridad compartida en los criterios de evaluación, aspectos que en este caso se perciben como áreas de oportunidad.

Conclusiones

El estudio permitió identificar que el Taller de Proyectos Arquitectónicos IV constituye un espacio formativo sólido en el desarrollo de competencias disciplinares, al tiempo que presenta importantes áreas de oportunidad en los aspectos didácticos y tecnológicos para enriquecer la experiencia proyectual del estudiantado.

Las prácticas observadas (exposiciones, asesorías grupales e individuales, investigación guiada y participación de varios docentes) sostienen el aprendizaje proyectual y con mejoras progresivas a su carácter tradicional y retroalimentación sistemática, permitirían fortalecer el desarrollo de experiencias activas y reflexivas.

En relación con el uso de tecnologías, se observó que las TIC se emplean principalmente como herramientas de apoyo gráfico y de visualización, lo cual plantea un campo fértil para continuar explorando recursos digitales que puedan complementar los procesos cognitivos implicados en el diseño arquitectónico. Asimismo, la diversidad disciplinar del cuerpo docente y la presencia simultánea de distintos enfoques aportan un valor formativo significativo, especialmente cuando si se articulan mediante criterios compartidos.

En conjunto, los hallazgos ofrecen elementos para reflexionar sobre la enseñanza del diseño en el contexto del Taller y pueden servir de base para futuras indagaciones orientadas a comprender cómo evoluciona la práctica docente, cómo se integra la tecnología en los procesos proyectuales y cómo se configuran las experiencias de aprendizaje en escenarios en constante cambio de formación arquitectónica.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo obtenido de docentes y alumnos que participaron en esta investigación.

Fuente de financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por los autores.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés que puedan influir en la objetividad, la integridad o la interpretación de los resultados presentados en este artículo.

Uso de inteligencia artificial

Durante la elaboración del presente trabajo se utilizó ChatGPT, asistente de IA desarrollado por OpenAI, con el propósito de mejorar la redacción y gramática. El manuscrito fue revisado y editado por los autores después de usar dicha herramienta, por lo que se responsabilizan completamente por el contenido del manuscrito.

Referencias

- Alba Dorado, M. I. (2019). *Enseñando a ser arquitecto/a: iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico*. En D. García Escudero & Bardí Milà, B. (eds.), VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'19), 505-513. UPC IDP; GILDA. <https://doi.org/10.5821/jida.2019.8371>
- Arentsen Morales, E. (2009). Los estilos de aprendizaje desde el taller de arquitectura: evaluación y propuesta. *Revista AUS*, (5), 10-15. <https://www.redalyc.org/pdf/2817/281722844003.pdf>
- Báez-Álvarez, F. E., González-Rivera, K. del C., & Ángel-Rubiano, D. C. (2023). El docente de Arquitectura: En formación o formado. *Revista Arquitectura +*, 8(15), 2-12. <https://doi.org/10.5377/arquitectura.v8i15.16270>
- Bortolotto, L. F. (2023). Reflexiones desde las metodologías de diseño, estrategias didácticas en la enseñanza de la práctica proyectual. *ARQUISUR*, 13(24), 20-31. <https://doi.org/10.14409/ar.v13i24.12999>
- Bustamante-Parra, D. M. & Cardona-Rodríguez, N. (2023). Estrategias para la enseñanza del diseño arquitectónico: entre lo tradicional y lo colaborativo. *Revista de Arquitectura*, 25(2), 100-109. <https://doi.org/10.14718/revarq.2023.25.3986>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Cortés Martínez, B. (2023). *Estrategias para el desarrollo de procesos creativos en el diseño arquitectónico*. 1a edición. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/libros/LIBROestrategiasparaeldesarrollo.pdf>
- Guevara, O. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina proyecto arquitectónico, en el contexto del aula* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/116191>
- Granados-Manjarrés, M. (2021). *¿De dónde venimos y a dónde vamos? Una mirada a las didácticas proyectuales*. *Estoa* 10(19), 201-219. <https://doi.org/10.18537/est.v010.n019.a11>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Loredo Cansino, R., Martín Gutiérrez, J. R., & Durán Rodríguez, H. (2009). Prácticas pedagógicas innovadoras en la enseñanza del Diseño Arquitectónico. El Diseño como Metadiscursio. *Nova Scientia*, 1-1(2), 130-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203314885008>
- Morales-Aibar, C. R., & Medina-Zuta, C. P. (2020). Aprender a enseñar: un camino para el arquitecto-docente. *Revista de Arquitectura*, 17(3), 521-531. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5219>
- Oxarango, E. (2021). *Enseñanza del pensamiento metaproyectual en el área de diseño arquitectónico en el grado universitario*. [Trabajo profesional]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1100/Oxarango%2c%20Eduardo%20Especializaci%3bn%20en%20Docencia%20Universitaria.pdf?sequence=1>
- Rendón Jaluff, I. A., Reyes Pincay, B. L. & Torres Ruilova, B. O. (2018). Proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Conrado*, 14(63), 30-34. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300030&lng=es&tlng=es
- Salama, A. M. (2015). *Spatial desing education: New directions for pedagogy in architecture and beyod*. Ashgate.
- Sanjuan Buitrago, A. (2024). Didácticas disruptivas en el taller de diseño arquitectónico modalidad virtual. *Cuadernos del centro de estudios de diseño y comunicación*, (212). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi212.10966>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Tapia Cortés, C., Navarro Rangel, Y. & Serna Tuya, A. S. (2017). El uso de las TIC en las prácticas académicas de los profesores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 115-125. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1270>
- UNACH (s.f.). *Plan de Estudios 2013 de la Licenciatura en Arquitectura en la Facultad de Arquitectura*. UNACH. <https://www.arquitectura.unach.mx/images/licarqui/pe2013arqu.pdf>