

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CRITERIOS DE
COMPOSICIÓN EN LA ASIGNATURA TALLER DE DISEÑO I DEL PROGRAMA
DE ARQUITECTURA EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

SERGIO ANDRÉS GONZÁLEZ CASTRO

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA
PAMPLONA**

2017

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CRITERIOS DE
COMPOSICIÓN EN LA ASIGNATURA TALLER DE DISEÑO I DEL PROGRAMA
DE ARQUITECTURA EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

SERGIO ANDRÉS GONZÁLEZ CASTRO

**Trabajo de investigación para optar por el título de Especialista en Pedagogía
Universitaria**

Tutor:

PhD. YOVANNI ALEXANDER RUIZ MORALES

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA
PAMPLONA**

2017

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Pamplona, Junio 2017.

Agradecimientos.

A Dios, por permitirme la vida, la sabiduría, paciencia, entendimiento y pasión para desarrollar este nuevo reto.

A mi mamá, mi abuela, mi tía y mi prima, fuente inagotable de amor y de apoyo incondicional en cada paso que recorro en el sendero de la vida.

A mi tutor, por su paciencia, ánimo y compromiso para conmigo durante el desarrollo no solo de este trabajo sino de la carrera.

A la universidad de Pamplona, y en especial a la facultad de educación por permitirme el gusto de aprender con ellos.

A los estudiantes y la docente que me permitieron la puesta en marcha de este trabajo.

ÍNDICE

ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	13
1.1. Planteamiento del Problema.....	13
1.1. Pregunta Problematizadora.	16
1.2. Objetivos	17
1.2.1. Objetivo General.....	17
1.2.2. Objetivos Específicos.....	17
1.3. Justificación.....	18
2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	21
2.1. Antecedentes investigativos	21
2.1.2. Antecedente nacional.....	23
2.1.3. Antecedente internacional	24
2.2. Marco teórico	26
2.2.1. Estrategia	26
2.2.2. Estrategia didáctica.....	26
2.2.2.1. Clasificación de las estrategias didácticas	28
2.2.2.2. Autoaprendizaje	29
2.2.2.3. Aprendizaje Interactivo.....	29
2.2.2.4. Aprendizaje Colaborativo	29
Figura 1. La estrategia didáctica y su clasificación.	28

2.2.3. Recomendaciones para seleccionar una estrategia didáctica.....	30
2.3. Elementos para el diseño de estrategias didácticas según Granados Villa, Álvarez Escudero, Ramírez Hernández, Gómez Herrera, Jiménez Nájeva, Orozco González, Liévano Prieto, Ledezma Muñoz y Ruiz (2013).....	31
2.2.4. Estilos de aprendizaje	34
2.2.4.1. Modelo de estilos de aprendizaje de Kolb (1970)	35
2.2.4.2. Test de Kolb, (Estilos de Aprendizaje).....	36
2.2.4.2.1. Tipos de alumnos	37
2.2.4.3. Características de los estilos de aprendizaje	43
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
3.1. Enfoque de la investigación	44
3.2. Diseño de la investigación.....	44
3.3. Tipo de investigación	44
3.4. Población y muestra	45
3.4.1. Población	45
3.4.2. Muestra.....	45
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	45
3.5.1. Observación	45
3.5.2. Test	46
3.5.3. Cuestionario.....	46
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	48
4.1. Estilos de aprendizaje.....	48

4.1.1.	Capacidades de aprendizaje.....	48
4.1.2.	Estilos de aprendizaje	49
4.2.	Estrategia didáctica	51
4.3.	Cuestionario	52
4.3.1.	Pregunta N° 1	53
4.3.2.	Pregunta N°2	54
4.3.3.	Pregunta N°3	56
4.3.4.	Pregunta N°4	57
5.	CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	59
5.1.	Conclusiones	59
5.2.	Recomendaciones.....	61
6.	REFERENCIAS.....	63
	ANEXOS	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Clasificación de las estrategias didácticas.	30
Tabla 2.	Elementos para el diseño de estrategias didácticas Granados Villa y otros (2013)...	34
Tabla 3 .	Obstáculos para el aprendizaje en alumnos activos.....	38
Tabla 4.	Obstáculos para el aprendizaje en alumnos activos.....	39
Tabla 5.	Facilidades para el aprendizaje en alumnos reflexivos.....	40
Tabla 6.	Obstáculos para el aprendizaje en alumnos reflexivos	40
Tabla 7.	Facilidades del aprendizaje en alumnos teóricos.	41

Tabla 8. Facilidades para el aprendizaje en alumnos teóricos.	41
Tabla 9. Facilidades el aprendizaje en alumnos pragmáticos.	42
Tabla 10. Obstáculos para el aprendizaje en alumnos pragmáticos.....	42
Tabla 11. Características de los estudiantes de acuerdo a los estilos de aprendizaje. Kolb	43
Tabla 12. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	45
Tabla 13. Síntesis pregunta N° 1 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	53
Tabla 14. Síntesis pregunta N° 2 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	54
Tabla 15. Síntesis pregunta N° 3 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	56
Tabla 16. Síntesis pregunta N°4 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La estrategia didáctica y su clasificación.	28
Figura 2. Modelo de los cuatro cuadrantes, Kolb (1970)	36
Figura 3 Aprendizaje Óptimo de Kolb (1970).....	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Capacidades de aprendizaje	48
Gráfico 2. Tipos de aprendizaje	49
Gráfico 3. Porcentajes pregunta N°1 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	53
Gráfico 4. Porcentajes pregunta N°2 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	55
Gráfico 5. Porcentajes pregunta N° 3 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	56
Gráfico 6. Porcentajes pregunta N° 4 del cuestionario de satisfacción y sugerencias	57

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CRITERIOS DE COMPOSICIÓN EN LA ASIGNATURA TALLER DE DISEÑO I DEL PROGRAMA DE ARQUITECTURA EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Autor:
González Castro, Sergio Andrés
Tutor:
Dr. Ruíz Morales Yovanni Alexander
Pamplona, junio de 2017

RESUMEN

La estrategia didáctica, se define como el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar la acción didáctica a buen término. El objetivo general de esta investigación es proponer una estrategia didáctica para la enseñanza de criterios de composición, en la asignatura Taller de Diseño I, en el programa de Arquitectura de la Universidad de Pamplona. Los objetivos específicos son a) Diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Taller de Diseño I en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona., b) Diseñar una estrategia didáctica para la enseñanza de Criterios de Composición, en la asignatura Taller de Diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, C) Implementar la estrategia didáctica para la enseñanza de Criterios de Composición, y d) Determinar la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje adquirido, a través de la estrategia didáctica aplicada. Se realizó un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental. La población fue de 550 estudiantes del programa de Arquitectura de la Universidad de Pamplona, y una muestra intencional de 15 estudiantes, quienes se encuentran cursando la asignatura Taller de Diseño I, grupo B, semestre 2017-1. Las técnicas de recolección de datos fueron observación, test y cuestionario. Se concluye que a través de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta, los estudiantes mejoraron el aprendizaje y aplicación del tema criterios de composición, demostrándolo en la sustentación del proyecto asignado como tarea final de la asignatura de Taller de Diseño I.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Estrategia didáctica, Estilos de aprendizaje, Criterios de composición en Taller de Diseño I.

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CRITERIOS DE
COMPOSICIÓN EN LA ASIGNATURA TALLER DE DISEÑO I DEL PROGRAMA
DE ARQUITECTURA EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

Autor:
González Castro, Sergio Andrés
Tutor:
Dr. Ruíz Morales Yovanni Alexander
Pamplona, junio de 2017

ABSTRACT

The didactic strategy is defined as the set of procedures supported by teaching techniques, which aim to bring the didactic action to a successful conclusion. The general objective of this research is to propose a didactic strategy for the teaching of composition criteria, in the subject of Design Workshop I, in the Architecture program of the University of Pamplona. The specific objectives are: a) To diagnose the learning styles of the students of the subject of Design Workshop I in the Architecture program at the University of Pamplona; b) To design a didactic strategy for the teaching of Composition Criteria, in the Subject Design Workshop I, in the Architecture program at the University of Pamplona, C) Implement the didactic strategy for the teaching of Composition Criteria, and d) Determine the students' satisfaction with the acquired learning, through the didactic strategy Applied. A quantitative, descriptive study was carried out with a non - experimental design. The population was 550 students of the Architecture program of the University of Pamplona, and an intentional sample of 15 students, who are studying the subject of Design Workshop I, group B, semester 2017-1. The techniques of data collection were observation, test and questionnaire. It is concluded that through the application of the proposed didactic strategy, students improved the learning and application of the subject composition criteria, demonstrating it in the support of the project assigned as final task of the subject of Design Workshop I.

Key Words: University Teaching, Didactic Strategy, Learning Styles, Composition Criteria in Design Workshop I.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la enseñanza de la arquitectura ha trascendido del ámbito disciplinar en que se encontraba en las escuelas clásicas del siglo XX, en parte, a causa de la transformación del rol del arquitecto en un contexto social cambiante, asumiendo estructuras de trabajo eclécticas e interdisciplinarias, en las que ya no es el director o protagonista sino un profesional más, perteneciente a un equipo basado en una jerarquía transdisciplinar, además el modelo de producción de la sociedad actual amenaza incluso la esencia de la profesión del arquitecto. A pesar de esto, el arquitecto debe recordar el rol que tanta importancia dio a su profesión desde antaño postulándose como un verdadero interprete del territorio, del entorno, del programa y de las distintas necesidades que deben estar presentes en el ejercicio de su profesión. Arolas Coronas (2015).

De acuerdo con lo anterior, los criterios de composición, hacen parte fundamental de las capacidades que debe desarrollar el arquitecto, para el desempeño de sus funciones y como base principal en la generación, uso, entendimiento y resolución de problemas de diseño arquitectónico, pues estas mismas ayudan a la optimización del pensamiento crítico y abstracto son elementos clave en el ejercicio de las diferentes funciones de su profesión, posibilitando un entendimiento de las mismas, fijando así la base teórica indispensable para el resto de su carrera, tanto como estudiante, como profesional. Las estrategias didácticas para la enseñanza de criterios de composición en la asignatura Taller de Diseño I del programa de arquitectura en la Universidad de Pamplona, pretenden proponer una estrategia, que fortalezca la enseñanza de este tema, identificando los estilos de aprendizaje de los estudiantes, creando y aplicando dicha estrategia y finalmente midiendo el grado de aceptación y la percepción de los estudiantes con respecto a la estrategia didáctica como medio facilitador del aprendizaje de dicho tema.

Con el desarrollo de este tema, se aspira que los estudiantes amplíen sus conocimientos y de esta manera mejoren en cuanto a la toma de decisiones en el momento de generar proyectos que respondan a las competencias que exige la asignatura Taller de Diseño y a las exigencias que la misma propone por parte del docente, permitiendo un mayor entendimiento de las competencias que se han de aprender, facilitando el proceso de aprendizaje, ampliando el fortalecimiento de la autoconfianza, generando una apropiación y retención de los contenidos, posibilitando la comprensión lógica del problema, aumentando su conocimiento acerca de los diferentes contenidos a desarrollar durante el desarrollo de su formación profesional.

La investigación se desarrolla con un enfoque cuantitativo, y está basada en un diseño no experimental, estableciendo una situación u objeto de estudio sin intervenir en las variables que se presentaron, analizándolas en su contexto natural. Esta investigación es de tipo descriptivo y su estructura se inicia con el Capítulo I, en donde es planteado el problema de la enseñanza de la arquitectura surgiendo la pregunta problematizadora, se formulan los objetivos y se determina una justificación, en el Capítulo II, se identifican los distintos antecedentes y sus aportes al trabajo, junto con la base teórica que va a ser usada para el desarrollo del mismo.

En el Capítulo III, se habla acerca del diseño, tipo, enfoque, población y muestra de la investigación, en el Capítulo IV, se encuentra el análisis de los resultados obtenidos demostrados gráficamente, de esta manera, se deriva el Capítulo V, en el cual se generan unas conclusiones y recomendaciones de acuerdo al trabajo desarrollado en el transcurso de la investigación, para finalmente llegar al Capítulo VI, que registra las referencias bibliográficas utilizadas como base para el desarrollo del mismo.

1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

Uno de los objetivos primordiales de la educación universitaria, es la formación de profesionales competentes, que lideren el progreso cultural, industrial, intelectual y económico de la sociedad, lo que significa ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, trabajando en el desarrollo de competencias para la vida y el intelecto, que logren satisfacer las necesidades de la sociedad, formando personas creativas, con capacidad de innovación, que respondan a las necesidades actuales de la sociedad. Para lograr esto, es fundamental que el docente planifique cada una de sus clases así como lo señala Zabalza (2004) cuando afirma:

Una buena planificación de la formación constituye una pieza básica en la configuración de una docencia de calidad. Es por eso que, para facilitar la elaboración de buenos programas por parte de los profesores, se recomienda que las universidades, a través de los equipos técnicos que establezcan al efecto, faciliten guías, ofrezcan orientaciones y presten ayuda especializada sobre todo el proceso de planificación y desarrollo de la docencia (p. 2).

De acuerdo con Fonseca Mora y Aguaded Gómez (2007) "Los distintos cambios experimentados por las sociedades de hoy en día han planteado necesidades formativas que requieren un estudio pormenorizado de las estrategias de formación cualificación y acreditación por parte de las instituciones universitarias" (p.13). De esta forma, la formación por parte de los docentes se debe estructurar desde espacios educativos, que fortalezcan el aprendizaje autónomo, incluyendo conocimientos y competencias universitarias al mismo tiempo, que contextualicen y redimensionen los principios primordiales del aprendizaje y la enseñanza, incorporando estrategias didácticas en la planeación de los contenidos, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y la utilización del aprendizaje colaborativo. Pues, según

Ruiz Morales (2017) “Entre los expertos hay acuerdo sobre la importancia de desarrollar las competencias... en el contexto universitario durante la formación del estudiante porque contribuyen al desempeño efectivo en el ámbito académico pero, sobre todo, en el campo laboral siendo un elemento de adaptación y un motor de aprendizaje, que permite seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p.4).

Asimismo, para Velasco y Mosquera (2010) “El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje” (p.1) de esta manera también se encuentra que según Velasco y Mosquera (2013):

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones, puesto que a diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar (p.2).

Por lo tanto, el concepto de estrategia didáctica, habla de un procedimiento de planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que organiza, formaliza y orienta la obtención de una meta debidamente estipulada y contiene los procedimientos, que hacen parte de las técnicas para enseñar. Su puesta en marcha requiere del perfeccionamiento de técnicas cuya elección y diseño son responsabilidad directa del docente. Lo anterior, para lograr cumplir con los objetivos planteados en esta investigación, dichos objetivos, se ven representados en el contexto de Universidad de Pamplona (2016), en su misión, la cual dice:

La Universidad de Pamplona, en su carácter público y autónomo, suscribe y asume la formación integral e innovadora de sus estudiantes, derivada de la investigación como práctica central, articulada a la generación de conocimientos, en los campos de las ciencias, las tecnologías, las artes y las humanidades, con responsabilidad social y ambiental (p.1).

Lo que de cierta forma, es una invitación al mejoramiento continuo, a una formación que comprende todos los aspectos que sean necesarios para generar una educación de calidad. Es por eso que dentro de asignaturas como Taller de Diseño I, se encuentran temas que son de muy alta importancia para el desarrollo del futuro Arquitecto, como lo es el caso de Criterios de Composición, puesto que dan una mirada clara a la generación de proyectos arquitectónicos, generando conceptos que permiten la adecuación de distintos elementos que conforman al final de la asignatura, la realización de un proyecto de orden compositivo que sirve como base para los demás proyectos a desarrollarse durante el transcurso de la carrera.

Esta materia, dentro del plan de estudio del programa, se encuentra estipulada con un carácter Teórico-Práctica, presentando de manera simultánea la aplicación de 3 horas teóricas y 6 horas prácticas por semana, lo que en ciertas ocasiones se cumple en su totalidad; sin embargo, no se le brindan a los estudiantes las herramientas suficientes para el desarrollo, entendimiento y puesta en marcha de los conceptos que allí se aprenden, haciendo necesario facilitar la realización del proyecto final, en donde se vean reflejadas todas estas competencias y conocimientos adquiridos.

Es por tal motivo que este trabajo de grado, va enfocado en generar estrategias didácticas, para la facilitación del proceso enseñanza-aprendizaje de la materia Criterios de Composición, en la asignatura Taller de Diseño I de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Pamplona, pues es considerada uno de los ejes principales en los cuáles estará enfocado el proceso formativo del estudiante de Arquitectura durante el transcurso de su carrera y durante el desarrollo de su ejercicio profesional, por esto se apunta a beneficiar el proceso formativo, así como a mejorar la calidad de los estudiantes, dándoles a conocer este tema, de una manera integral, comprometida con el desarrollo de sus facultades y aptitudes para el mundo escolar y profesional.

1.1. Pregunta Problematizadora.

¿Cómo fortalecer la enseñanza de Criterios de Composición en la asignatura Taller de Diseño I en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Proponer una estrategia Didáctica para la enseñanza de Criterios de Composición, de la asignatura Taller de Diseño I, en el programa de Arquitectura de la Universidad de Pamplona.

1.2.2. Objetivos Específicos

- 1) Diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Taller de diseño I en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona.
- 2) Diseñar una estrategia didáctica para la enseñanza de Criterios de Composición, en la asignatura Taller de diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona.
- 3) Implementar la estrategia didáctica para la enseñanza de Criterios de Composición, en la asignatura Taller de diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona.
- 4) Determinar la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje adquirido, a través de la estrategia didáctica aplicada.

1.3. Justificación

La formación universitaria del profesional en arquitectura, es desarrollada de acuerdo con la formulación, proceso y desarrollo de proyectos, que además de ser capaces de transformar el modo de percepción del espacio, la función y el orden, deben contar con la capacidad de responder de manera reflexiva, crítica y creativa frente a las diferentes formas de abordar un proceso de planteamiento y creación, aplicados al diseño arquitectónico. En este proceso, el estudiante desarrolla diferentes actividades que le permiten comprender, interpretar y asimilar el porqué de dicho conocimiento, siendo parte de la construcción del mismo para adquirir así las capacidades de relacionarlo, aplicarlo y procesarlo; esto hace referencia a la capacidad de analizar las diferentes variables que se presentan como alternativa de solución al problema, a fin de aplicarlas adecuadamente, para constituir dicha experiencia en un espacio para la construcción de aprendizaje significativo.

El presente trabajo busca responder a la necesidad de un aprendizaje integral dentro de los temas que son de relevancia en la formación del arquitecto, comenzando por los más básicos, e igualmente prioritarios, como lo son los criterios de composición en la asignatura Taller de Diseño I, que tiene mayor número de créditos en el programa y a su vez constituye la base conceptual del diseño arquitectónico, buscando el alcance de las competencias para el manejo de los elementos básicos sobre la arquitectura, a partir de la observación, medición, análisis y representación, proporcionando así las herramientas básicas para la concepción e interpretación del espacio formal, real y virtual, en búsqueda de un acercamiento al conocimiento innovador sobre los elementos básicos de la arquitectura haciendo uso de un pensamiento activo, autocrítico y curioso.

Para esto, el docente debe buscar desarrollar capacidades tales como investigación y resolución de problemas de diseño, relacionando los principios de diseño básicos en los trabajos y retos propuestos, es por esto que en este trabajo, se busca generar e implementar estrategias didácticas, para que el proceso enseñanza-aprendizaje desarrollado en los estudiantes, sea más integral y permita que gradualmente se vaya fortaleciendo el aprendizaje de los diferentes criterios de composición, aplicando estas estrategias, por medio de un proceso con un orden definido, que fomente el autoaprendizaje a través de técnicas y estrategias didácticas, que al ser puestas en marcha, sirvan de ayuda para la resolución de problemas de diseño, ampliando los conocimientos básicos que serán usados para un buen desarrollo de todos los talleres de diseño que se presentarán posteriormente.

Esto quiere decir, que si se tienen buenas bases teóricas sumadas a estrategias para el desarrollo de la creatividad se va a facilitar en gran medida la solución a las distintas situaciones problemáticas que se puedan presentar en su área de desempeño profesional, enfocadas en el diseño y que el estudiante va a conocer durante el desarrollo de su carrera y a lo largo del desempeño de su vida profesional, razón por la que se busca la creación e implementación de estrategias didácticas que faciliten todo este proceso, de tal manera que se pueda encontrar una influencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, viendo una mayor facilidad de aprendizaje de los temas propuestos.

Con la implementación de estrategias didácticas, se puede contribuir a la organización del proceso educativo en función de definir los objetivos de la unidad curricular, permitiendo generar una interacción con el estudiante, que tenga en cuenta la definición de los aspectos que el docente requiere para que el estudiante pueda cumplir con las competencias generales del taller, presentando una guía objetiva, sobre el desarrollo del contenido de la unidad y la

manera de llevarlo a cabo, aprendiendo los conocimientos necesarios en la asignatura Taller de Diseño I de la facultad de Arquitectura de la Universidad de Pamplona.

De esta manera se podrá tener la posibilidad de tomar sus propias decisiones, generando con mayor facilidad y pertinencia, proyectos que respondan a las competencias respectivas a la asignatura de Taller de Diseño y a las necesidades expresadas por el docente, puesto que los contenidos aprendidos puede adquirirse más fácilmente, viéndose favorecido el proceso de aprendizaje, dando un enfoque desde diferentes perspectivas al problema que le sea asignado, para así fortalecer la autoconfianza, mejorar la retención de los contenidos y elaborar una comprensión lógica del problema o tarea asignada, además podrá ampliarse el conocimiento en las diferentes temáticas a desarrollar durante el transcurso de su formación profesional y podrá tenerse una mejor asimilación de los conceptos que se van a recibir durante la misma, para generar proyectos con mayor calidad durante el desarrollo de sus funciones como Arquitecto.

2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes investigativos

2.1.1. Antecedente local

En el ámbito local, se encuentra el trabajo denominado “Estrategias y Metodologías Pedagógicas Para la Permanencia estudiantil en la Educación Superior.” Cuyos autores son los integrantes del grupo de trabajo proyecto “QUÉDATE”, 2012, de la Universidad Francisco de Paula Santander, ubicada en la ciudad de Cúcuta, en su intención de alcanzar la Acreditación de alta calidad, hace una apuesta constante, enfocada a proyectos que puedan favorecer la calidad y la permanencia académica, generando una reestructuración y ofreciendo una variedad de oportunidades mediante procesos para la retención académica, con la implementación de estrategias y metodologías didácticas, que puedan favorecer la transformación y deconstrucción de conocimiento, con la implementación de herramientas que dinamicen el proceso educativo y que a su vez motiven a los estudiantes a la culminación de los programas académicos con excelentes resultados.

El objetivo principal de esta publicación, fue sensibilizar al docente e inducirlo a revisar, analizar e implementar nuevas estrategias de enseñanza que fortalezcan la permanencia estudiantil en la educación superior y que a su vez promuevan aprendizajes significativos, permitiendo al mismo tiempo la participación activa de los estudiantes en el aula de clase, aumentando las posibilidades de quedarse en el programa y por ende en la institución.

Es por esto que se considera dentro de este proyecto, la importancia de rediseñar y emplear metodologías, nuevas estrategias, y herramientas en diferentes ambientes, para que generen expectativas por medio de nuevas experiencias que hagan posible el pensamiento y conocimiento significativo, guiando a los estudiantes a estar motivados en el proceso académico.

Esta publicación, está estructurada en cuatro secciones, dentro de las cuales se encuentra una conceptualización general; en la primera parte se hace una descripción de la importancia del conocer y la adopción del modelo pedagógico institucional, en la segunda parte se hace una definición, identificación y señalamiento acerca de algunas de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje, dando a conocer distintos ejemplos que contribuyen en el proceso de formación en la educación universitaria, encontrando ciertos aportes de los docentes que pertenecen a la institución, en la tercera parte se definen sugerencias y recomendaciones acerca de algunas metodologías pedagógicas que sirven de complemento para la práctica con el uso de materiales y herramientas didácticas, y finalmente en la cuarta parte, se puede encontrar el vocabulario, algunas lecturas que son sugeridas y tienen cierto grado de interés para los autores, seguido de las referencias bibliográficas que dan fundamento a la elaboración de dicha publicación.

Los aportes que este documento hace para la presente investigación, se ven reflejados en la forma en que se busca el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y el fortalecimiento de la relación docente-aprendizaje-estudiante en pro de una posible disminución de la problemática en cuanto a deserción escolar, además de un posible aumento de resultados favorables sobre la apropiación de los conocimientos, mediante la aplicación de estrategias didácticas.

2.1.2. Antecedente nacional

En el contexto nacional, se encuentra el trabajo “Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo” de los autores Velasco y Mosquera, en el año 2007, en donde es analizado el aprendizaje colaborativo desde un punto de vista sociológico, representando un atributo, un soporte y un componente necesario del aprendizaje social, allí se registra que aprender con otros y de otros, es decir, aquello que en psicología se conoce como zonas de desarrollo próximo, que al ser enfocado pedagógicamente, es planteado como estrategia dialógica.

El objetivo principal de esta investigación fue establecer conceptos claros acerca de las estrategias didácticas y su influencia en el trabajo colaborativo, estableciendo la existencia de dos perspectivas que permiten dar valor al trabajo que es desempeñado por un sujeto con otros. Se resalta la importancia de compartir experiencias y trabajo con otros individuos en pro de un aprendizaje determinado, que abre camino para la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje tomando como eje central el conocimiento y la producción colectiva.

De acuerdo a este trabajo se puede inferir a modo de conclusión que a partir de la perspectiva docente, y la aplicación de las pautas para un aprendizaje colaborativo guiado, es posible obtener un conocimiento con mayor nivel de detalle sobre los problemas que se presentan para los estudiantes en la solución de problemas. De esta manera, los estudiantes pueden obtener asesoría de una forma más personalizada, estimulando la generación de un conocimiento de mayor profundidad, empelando menos tiempo para la asimilación de los inconvenientes presentados.

Este trabajo, realiza su aporte a esta investigación, directamente para el marco teórico, pues permite esclarecer y dar a conocer definiciones que son de vital importancia para la misma, conceptualizando el término estrategias didácticas, su clasificación y características, permitiendo una mejor conceptualización del objeto de estudio de esta investigación.

2.1.3. Antecedente internacional

A nivel internacional se consultó el trabajo denominado “Estrategias didácticas del docente universitario y su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje” cuyo autor es Mora Peña, en el año 2008, docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, en esta investigación se busca fomentar en el docente universitario, la importancia de las estrategias didácticas durante uno de los procesos más importantes de la acción docente como lo es el proceso Enseñanza-Aprendizaje (EA) de la actividad educativa, con el objetivo de ampliar las orientaciones del docente para que no queden solo en los contenidos y objetivos de los programas educativos.

Por el contrario, se encuentra que para los estudiantes universitarios, éstas estrategias desempeñan un papel importante en dicho proceso, puesto que los estudiantes, al momento de llegar a las instituciones de educación universitaria, poseen conocimientos previos acerca de circunstancias, hechos, o realidades; y esas ideas o pensamientos pueden llegar a ser reforzados por el docente durante el ejercicio de su profesión.

También deja en claro que el docente universitario debe hacer uso de las estrategias didácticas por medio de distintas formas, como lo es la utilización de recursos o medios y técnicas, para que los estudiantes capten o aprehendan la realidad, reflexionen, generen

investigación, tomen decisiones, participen y aporten soluciones a los problemas a los que se enfrenta la sociedad. Recalca que el uso de las nuevas tecnologías de información, hacen parte de los elementos y recursos de los cuales el docente universitario debe hacer uso, sobretodo en la época actual en que la velocidad de las informaciones, los cambios inusitados por los nuevos descubrimientos, producen transformaciones abruptas en nuestra forma de vida.

Concluye que algunos de los hechos que a diario, suelen ocurrir en otras latitudes de nuestro planeta, se resumen en que los estudiantes pueden hacer comparaciones con la realidad que se presenta en su medio ambiente, obteniendo y generando nuevos conocimientos a partir de estas experiencias, para tomar las mejores alternativas en la generación de propuestas para la resolución de problemas.

Igualmente, finaliza resaltando el uso de recursos tecnológicos ya que permiten en el estudiante la asimilación y obtención de aprendizajes significativos, con lo cual queda la generación de experiencia de los hechos presentados, de acuerdo a los objetivos o los temas dados en clase, de ahí, expresa el autor, la importancia de las estrategias didácticas del docente universitario.

Este trabajo, hace sus aportes a la investigación, en la metodología utilizada para que los docentes empleen en su labor las estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, resaltando en ellos la importancia y aplicación de las mismas, para la obtención, asimilación y generación de aprendizaje significativo, que vaya enfocado hacia la resolución de problemas.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Estrategia

El término estrategia es de origen griego “estrategos” o el arte del general en la guerra, procedente de la fusión de dos palabras: “stratos” (ejército) y “agein” (conducir, guiar). Cuando se habla de estrategia, se encuentra que el término ha tenido a través del tiempo distintos usos y diversas aplicaciones, desde el campo militar, en el cual se considera que tuvo su origen, pasando por el campo administrativo, religioso, político, económico, social y cultural.

Visto de este modo, se encuentra que en cada uno de ellos es usado como un referente debido a la forma en que ha sido utilizado, de tal manera que la estrategia es constituida como un aspecto muy importante en las decisiones que las personas deben tomar cuando tienen a cargo la gestión de una organización, en la que se manejan recursos de todo tipo que deben ser utilizados en forma óptima para cumplir con las políticas y metas trazadas. Por otra parte, de acuerdo con Halten (1987, citado en Ruiz García, 2003) la estrategia es definida como:

El proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos. Estrategia es el medio, la vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Es el arte de entremezclar el análisis interno y la sabiduría utilizada por los dirigentes para crear valores de los recursos y habilidades que ellos controlan. Para diseñar una estrategia exitosa hay dos claves; hacer lo que hago bien y escoger los competidores que puedo derrotar. Análisis y acción están integrados en la dirección estratégica (p.10).

2.2.2. Estrategia didáctica

La estrategia didáctica, se define como el conjunto de procedimientos que apoyados en técnicas de enseñanza, tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica. Visto

desde la perspectiva de diversos autores. Avanzini (1998), considera que las estrategias didácticas requieren de la correlación y conjunción de tres componentes: misión, estructura curricular y posibilidades cognitivas del alumno. Por otra parte, De la Torre (2000) en su obra *Estrategias Didácticas Innovadoras*, define el concepto de la siguiente manera:

Elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, a las instituciones y a la sociedad. Si se trata de resolver un problema, tal vez convenga distanciarse de él en algún momento; si se pretende informar, conviene organizar convenientemente los contenidos; si hay que desarrollar habilidades o competencias necesitamos recurrir a la práctica; si se busca cambiar actitudes, la vía más pertinente es la de crear situaciones de comunicación informal (p.108).

Para la Universidad Estatal a Distancia, ubicada en Costa Rica (2017), las estrategias didácticas son:

Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (p.1).

Para el cumplimiento de lo anterior, existen unas condiciones que deben presentarse, tales como la correcta planificación del proceso Enseñanza-Aprendizaje, además una serie de decisiones de las cuales se hace cargo el docente, siendo reflexivo y consiente, ya que se relaciona con las actividades y técnicas que pueden ser utilizados para lograr los objetivos del aprendizaje. Luego, se debe tener en cuenta que toda estrategia didáctica debe ser coherente, en primer lugar a la concepción pedagógica que comporta la institución educativa y en segundo lugar, con los componentes de la planificación curricular, específicamente, a los objetivos de aprendizaje y a los contenidos.

2.2.2.1. Clasificación de las estrategias didácticas

Dentro de las estrategias didácticas se encuentran distinciones en tres diferentes ejes de observación, por una parte aparece la participación, que corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo, por otra parte, las técnicas que se clasifican por su alcance donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico, y finalmente están las actividades que corresponden a la serie de labores a realizar para la implementación de la estrategia didáctica. De acuerdo con Velazco y Mosquera (2010)

Desde la perspectiva de la participación se distinguen procesos que fortalecen el autoaprendizaje, el aprendizaje interactivo y el aprendizaje de forma colaborativa. Cuando se vincula en las tutorías académicas un espacio académico determinado, el concepto de consulta o revisión de exámenes se visibiliza frecuentemente. Al considerarlo como un espacio de enseñanza aprendizaje vinculante (varios espacios académicos), de forma planeada y coordinada de equipos docentes, grupos investigativos, el trabajo del estudiante se concentra en tiempos distintos y experiencias formativas e investigativas, diferentes a las consultas sobre dudas académicas (p.3).



Figura 1. La estrategia didáctica y su clasificación.
Fuente: Feo (2010)

2.2.2.2. Autoaprendizaje

El autoaprendizaje, según Toledo Rivero, Sosa Hernández y Toledo Diez (2008), es el proceso al que se somete un individuo, con el interés de aprender alguna cuestión teórica o técnica, con la conciencia de que deberá lograrlo poniendo su máximo empeño en ello y de que lo hará por sus propios medios, en los tiempos que él decida. El autoaprendizaje es entonces el mecanismo intelectual que funciona en base al criterio Ensayo-Error, donde la persona tiende a asimilar información referente a procesos individuales.

2.2.2.3. Aprendizaje Interactivo

Hace referencia al enfoque pedagógico que incluye el uso de sistemas tecnológicos o del uso de las TIC, en donde el docente pasa de ser solamente un poseedor del conocimiento, a ser facilitador del mismo, gracias a un cambio de enfoque en donde el docente deja de ser un transmisor, apoyado en distintos elementos tecnológicos como software y hardware que puede utilizar como ayuda para la facilitación de la creación de conocimiento.

2.2.2.4. Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo en palabras de Prescott (1993), es un aprendizaje que “busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quién responsable de su propio aprendizaje” (p.2) este aprendizaje busca generar ambientes amplios en posibilidades que al mismo tiempo propicien el crecimiento del grupo.

Tabla 1: Clasificación de las estrategias didácticas

ESTRATEGIAS	TÉCNICA	ACTIVIDADES
Autoaprendizaje	▪ Estudio individual	▪ Elaboración de esquemas ▪ Lectura comprensiva ▪ Solución de ejercicios ▪ Diario de campo
	▪ Búsqueda y análisis de información	
	▪ Tareas individuales	
	▪ Investigaciones ▪ Proyectos	
Aprendizaje Interactivo	▪ Exposiciones del docente	▪ Participar en discusiones ▪ Chat interactivo ▪ Elaborar esquemas grupales ▪ Escuchar conferencias
	▪ Conferencias de expertos	
	▪ Visitas a instituciones	
	▪ Entrevistas	
	▪ Debates ▪ Seminarios	
Aprendizaje Colaborativo	▪ Aprendizaje basado en proyectos	▪ Foros virtuales ▪ Discusión grupal ▪ Elaboración de productos grupales ▪ Chat
	▪ Resolución de problemas	
	▪ Solución de casos	
	▪ Discusiones y debates	
	▪ Análisis en grupo	

Tabla 1. Clasificación de las estrategias didácticas.

Fuente: Velazco, M. y Mosquera, F. (2013).

2.2.3. Recomendaciones para seleccionar una estrategia didáctica

De acuerdo con De Anda (2004, citado en Pernalet, 2008), existen unos aspectos que deben tenerse en cuenta al momento de elegir una estrategia didáctica, estas son:

- No existe una única estrategia didáctica para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el "contenido" que se quiera enseñar, el "propósito" docente. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación.
- Debe existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los contenidos que se proponen

- Todos los alumnos no son iguales, ni los grupos
- Se debe tener en cuenta los recursos necesarios y los "disponibles" en el lugar de trabajo.

Por otra parte, señala Pernaleté (2008), que “el que contiene un mensaje educativo, por lo cual el docente lo tiene que llevar a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.9). Para ello, Quiñones (1997, citado en Pernaleté, 2008) sostiene que los materiales didácticos son herramientas a través de las cuales se trabajan los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma mediatizada. Estas herramientas ofrecen una gama de posibilidades para el trabajo autónomo del alumno, que pueden ser impresos, audiovisuales o electrónicos y requieren de un proceso de planificación y diseño permanente por parte del docente.

2.3. Elementos para el diseño de estrategias didácticas según Granados Villa, Álvarez Escudero, Ramírez Hernández, Gómez Herrera, Jiménez Nájeva, Orozco González, Liévano Prieto, Ledezma Muñoz y Ruiz (2013)

Los elementos que se presentan a continuación, son una guía para el diseño, evaluación y comunicación de estrategias didácticas, dejando en claro que cualquier formato es sólo un instrumento para su registro (diseño y comunicación), pero no un fin en sí mismo, ya que lo primordial es que contenga los elementos y responda a los criterios expuestos para cada uno, teniendo en cuenta que algunas asignaturas y módulos, de acuerdo con sus peculiaridades, tienen alternativas que pueden ser incluidas dentro de estos elementos.

De acuerdo a lo anterior, encontramos once tipos de elementos que se deben tener en cuenta para el diseño de estrategias didácticas, los cuáles son: Propósito de la estrategia didáctica, tema integrador, contenidos, competencias genéricas y atributos a desarrollar, competencias disciplinares a desarrollar, competencias profesionales del módulo, momentos de la estrategia, actividades de la estrategia, evaluación, recursos y validación.

Tabla 2: Elementos para el diseño de estrategias didácticas

Elementos	Criterios
Propósito de la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es la base para proponer y formular el propósito de la estrategia didáctica ▪ Ayuda a constatar que el propósito de la estrategia didáctica corresponda con el propósito de la asignatura ▪ Pretende que el docente manifieste de manera breve ¿qué espera que sus estudiantes aprendan? , y ¿para qué? ▪ Debe ser acorde con el propósito de la asignatura
Tema integrador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posibilita la integración de contenidos ▪ Incorpora elementos y experiencias de la vida cotidiana al trabajo en el aula ▪ Debe indicar qué otras asignaturas comparten el tema integrador ▪ Debe describir la manera en que se trata el tema integrador en la estrategia didáctica
Contenidos a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debe distinguirse cuáles contenidos están integrados en las competencias que se pretenden propiciar con la estrategia ▪ Determinar cuáles construirán los estudiantes ▪ Enunciar los contenidos conceptuales que se pretende que el estudiante construya ▪ Enunciar los contenidos procedimentales o metodológicos que se pretende que el estudiante desarrolle ▪ Enunciar los contenidos actitudinales o axiológicos que se pretende que el estudiante desarrolle
Competencias genéricas y atributos a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dan bases para diseñar las actividades ▪ Se debe indicar en cuáles competencias y atributos se hará énfasis ▪ Debe indicar a cuáles competencias se realizarán actividades formativas intencionadas para desarrollarla
Competencias profesionales del módulo o submódulo a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integran y describen el aprendizaje que se quiere lograr con los tres tipos de contenido fáctico/conceptual, metodológico/procedimental y actitudinal/axiológico) del programa. ▪ Dan bases para diseñar las actividades de la estrategia didáctica ▪ Debe indicar en qué competencias se hará énfasis o se dará prioridad

Continuación

Apertura

- Se realiza para identificar los saberes previos del estudiante relacionados con la estrategia didáctica
- Sirve para la toma de decisiones por parte del docente acerca de las actividades a realizar
- Se usa como contraste de los saberes previos con los adquiridos por parte del estudiante
- Es el momento para que el estudiante relacione sus experiencias con los contenidos y genere expectativas

Desarrollo

- Busca desarrollar o fortalecer habilidades prácticas y de pensamiento que permitan al estudiante adquirir conocimientos en forma sistematizada y aplicarlos en diferentes contextos.
- Es el momento en que el estudiante, al realizar actividades con diferentes recursos, aborda contenidos científicos, tecnológicos o humanísticos
- Se propicia que el estudiante sistematice y argumente sus saberes; además, que los ejercite o experimente, y que transfiera su aprendizaje a situaciones distintas.
- Se promueve que el estudiante adquiera o desarrolle razones para aprender los contenidos que se hayan abordado en la estrategia didáctica

Cierre

- Se realiza con la intención de que el estudiante identifique los contenidos que aprendió en la apertura y el desarrollo.
El profesor propicia que el estudiante identifique los contenidos que se desarrollaron o construyeron, así mismo que realice una síntesis de sus aprendizajes y los valore desde distintas perspectivas.
- Contribuyen al desarrollo de competencias y/o sus atributos.
- Los estudiantes deben generar productos que muestren sus aprendizajes
- Propicia que el estudiante transite de lo próximo a lo distante: individual-colectivo-individual, imaginativo-simbólico-imaginativo y cotidiano-sistematizado-cotidiano.

Momentos de la estrategia didáctica

Actividades de la estrategia didáctica

Evaluación	<ul style="list-style-type: none">▪ Valora el desarrollo de competencias▪ Establece criterios para evaluar los aprendizajes▪ Incluye procesos diversos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación▪ Emplea diversos instrumentos de evaluación, adecuados a las actividades, aprendizajes, desempeños y productos a evaluar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Apoyan el logro del propósito▪ Tiempo: estimación de la duración de cada actividad▪ Material: Incluye lecturas, audios, videos, software educativo, equipo didáctico, materiales de laboratorio y otros▪ Actividades complementarias y extra clase: se refiere a realización de ejercicios para asegurar el aprendizaje, tales como proyectos científicos, tecnológicos o ciudadanos, actividades en todos los espacios extraescolares que apoyen el proceso de aprendizaje particular en cada una de las asignaturas (museos y centros de aprendizaje interactivo, empresas, zoológicos...), indagación en bibliotecas y en campo, ver algún programa de tv, visitar una página web, entre otros
Validación	<ul style="list-style-type: none">▪ Es recomendable que tanto los docentes como los coordinadores académicos y director del plantel, o quien él designe, avalen mediante su firma la aplicación de las estrategias didácticas en los planteles.

Tabla 2. Elementos para el diseño de estrategias didácticas
Fuente: Granados Villa y otros (2013)

2.2.4. Estilos de aprendizaje

Al hablar de 'estilo de aprendizaje' de acuerdo con Gobierno de Panamá (2005):

Hace referencia al hecho de la utilización de un método o conjunto propio de estrategias para adquirir un conocimiento acerca de algo, a pesar que las estrategias concretas que se utilizan pueden llegar a variar dependiendo lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar unas preferencias, que mezcladas con unas determinadas maneras de aprender son las que constituyen el estilo propio de aprendizaje (p.1).

Se puede decir que no todos aprenden igual, ni a la misma velocidad, pues en cualquier grupo en el que más de dos personas comiencen a estudiar una materia todos juntos y a partir de un mismo nivel, se puede encontrar que al cabo de muy poco tiempo aparecen grandes diferencias en los conocimientos que cada integrante del grupo posee, a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y realizado las mismas actividades, entonces cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, generará distintas dudas y podrá avanzar más en unas áreas que en otras.

Estas diferencias dentro del aprendizaje resultan de la combinación de muchos factores, como la motivación, la edad y la cultura en la que se ha ido adquiriendo el aprendizaje, a pesar de esto, esos factores no pueden explicar porque con frecuencia se encuentran estudiantes con la misma motivación, de la misma edad y cultura que, aun así, aprenden de distinta manera, así que, mientras un estudiante resulta ser excelente en redacción, otro es mejor en artes, otro en ejercicios matemáticos. Sin embargo, estas diferencias sí podrían deberse, a su manera de aprender.

De tal forma que el concepto de estilos de aprendizaje se relaciona directamente con la concepción del aprendizaje como un proceso activo, si se entiende el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características (p.1).

2.2.4.1. Modelo de estilos de aprendizaje de Kolb (1970)

Kolb, identifica dos dimensiones principales del aprendizaje, la percepción y el procesamiento, es decir, la manera en la que las personas perciben para luego procesar lo que han percibido, da como resultado el aprendizaje. Para esto, describió dos tipos opuestos de

percepción, la experiencia concreta y la conceptualización abstracta; pero también encontró ejemplos en las diferencias en el procesamiento, puesto que algunas personas procesan a través de la experimentación activa y otras a través de la observación reflexiva.

La unión de las formas de percibir y procesar, permitieron que Kolb, describiera un modelo de cuatro cuadrantes, el cual deja en claro el hecho de involucrarse de lleno y sin prejuicio alguno a las situaciones que se le presenten, pero también logra generar una reflexión sobre esas experiencias y permite percibir las desde varias aproximaciones, generando conceptos e integrando sus observaciones en teorías sólidas lógicamente, no sin antes llegar a ser capaz de usar esas teorías para la toma de decisiones y solución de problemas.



Figura 2. Modelo de los cuatro cuadrantes
Fuente: Kolb (1970)

2.2.4.2. Test de Kolb, (Estilos de Aprendizaje)

El inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1970) permite al estudiante identificar características personales de la forma en cómo procesa la información, en este sentido se toman cuatro estilos de aprendizaje que se establecen en este inventario, caracterizados por identificar desde un estilo de aprendizaje activo hasta un estilo de aprendizaje reflexivo así

como en las preferencias en el abordaje de la información que van de lo concreto a lo abstracto. Adicionalmente, los estilos de aprendizaje son modificables con base en el tiempo y de acuerdo a las experiencias vividas, por tales razones en la mayoría de las ocasiones no se tiene un estilo de aprendizaje absoluto sino que se comparte una inclinación por varios de los estilos y la persona se desplaza entre los mismos de acuerdo a la tarea asignada, por estos motivos una persona puede compartir características del resto de los estilos, de esta manera en los resultados de este test se conocen las potencialidades en un proceso de aprendizaje para aprovecharlas en la búsqueda de los resultados de aprendizaje planteados.

2.2.4.2.1. Tipos de alumnos

El modelo de estilos de aprendizaje creado por Kolb, deja suponer que para aprender algo, se debe procesar la información recibida, para esto, dice Kolb que es pertinente iniciar desde una experiencia concreta (alumno activo), o desde una experiencia abstracta como cuando leemos sobre un tema o alguien nos habla de él (alumno teórico).

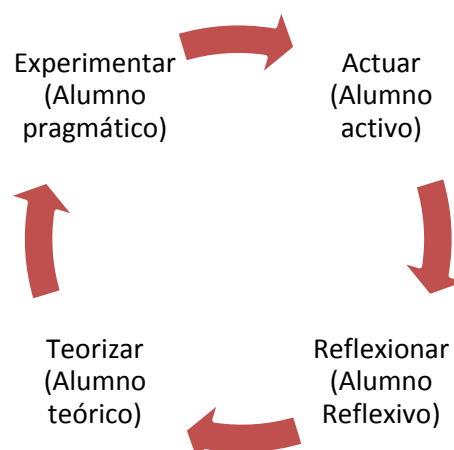


Figura 3 Aprendizaje Óptimo
Fuente: Kolb (1970)

Las experiencias que se tengan, concretas o abstractas, se vuelven conocimiento en el momento que se elaboran bien sea, pensando y reflexionando (alumno reflexivo), o experimentando de forma activa la información recibida (alumno pragmático). Según este

modelo, un aprendizaje óptimo, resulta de trabajar la información en cuatro fases: alumnos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.

- **Alumnos activos**

Son aquellos alumnos que se involucran plenamente a las nuevas experiencias, disfrutan del presente y dejan que los acontecimientos los lleven, disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Estos estudiantes suelen demostrarse entusiastas ante las nuevas experiencias y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias, llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanza a la siguiente, les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de la actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es **¿cómo?**

Tabla 3: Facilidades para el aprendizaje en alumnos activos

Aprenden fácilmente cuando

- Intentan nuevas experiencias y oportunidades.
- Generan ideas sin limitaciones formales.
- Resuelven problemas.
- Cambian y varían las cosas.
- Abordan quehaceres múltiples.
- Pueden realizar variedad de actividades diversas.
- Viven situaciones de interés, de crisis.
- Acaparan la atención.
- Dirigen debates, reuniones.
- Hacen presentaciones.
- Intervienen activamente.
- Toman riesgos
- Se sienten ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas.
- Realizan ejercicios actuales.
- Resuelven problemas como parte de un equipo.
- Aprenden algo nuevo, que no sabían o que no podían hacer antes.
- Encuentran problemas o dificultades exigentes.
- Intentan algo diferente, se dejan ir.
- Encuentran personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar.
- No tienen que escuchar sentados una hora seguida.

Tabla 3 . Facilidades para el aprendizaje en alumnos activos.

Fuente: Cisneros Verdaja (2004)

Tabla 4: Obstáculos para el aprendizaje en alumnos activos

Aprenden difícilmente cuando

- Exponen temas muy teóricos: explicar causas, antecedentes, etc.
 - Asimilan, analizan e interpretan muchos datos que no están claros.
 - Prestan atención a los detalles o hacen trabajos que exijan detallismo.
 - Trabajan solos, leer, escribir o pensar solos.
 - Evalúan de antemano lo que va a aprender.
 - Ponderan lo ya realizado o aprendido.
 - Repiten la misma actividad.
 - Están pasivos: oír conferencias, exposiciones de cómo deben hacerse las cosas, etc.
 - Sufren la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo.
 - Tienen que seguir instrucciones precisas con poco margen de maniobra.
 - No pueden participar. Tienen que mantenerse a distancia.
 - Asimilan, analizan e interpretan gran cantidad de datos sin coherencia.
 - Hacen un trabajo concienzudo.
-

Tabla 4. Obstáculos para el aprendizaje en alumnos activos.

Fuente: Cisneros Verdaja, A. (2004)

- **Alumnos reflexivos**

Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión, para ellos lo más importante es la recopilación de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden.

Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento, en las reuniones observan y escuchan antes de hablar procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es **¿por qué?**

Tabla 5: Facilidades para el aprendizaje en alumnos reflexivos

Aprenden fácilmente cuando

- Observan. Se distancian de los acontecimientos.
 - Reflexionan sobre actividades.
 - Intercambian opiniones con otros con previo acuerdo.
 - Deciden a un ritmo propio. Trabajan sin presiones ni plazos.
 - Revisan lo aprendido.
 - Investigan con detenimiento.
 - Reúnen información.
 - Sondean para llegar al fondo de las cuestiones.
 - Piensan antes de actuar.
 - Asimilan antes de comentar.
 - Escuchan, incluso las opiniones más diversas.
 - Hacen análisis detallados.
 - Ven con atención un film un tema.
 - Observan a un grupo mientras trabaja.
-

Tabla 5. Facilidades para el aprendizaje en alumnos reflexivos.

Fuente: Cisneros Verdaja (2004).

Tabla 6: Obstáculos para el aprendizaje en alumnos reflexivos

Aprenden difícilmente cuando

- Ocupan el primer plano. Actúan de líder.
 - Presiden reuniones o debates.
 - Dramatizan ante otras personas. Representan algún rol.
 - Participan en actividades no planificadas.
 - Hacen algo sin previo aviso. Exponen ideas espontáneamente.
 - No tienen datos suficientes para sacar una conclusión.
 - Están presionados por el tiempo.
 - Se ven obligados a pasar rápidamente de una actividad
-

Tabla 6. Obstáculos para el aprendizaje en alumnos reflexivos

Fuente: Cisneros Verdaja (2004)

- **Alumnos teóricos**

Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente, piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos impares en teorías coherentes, les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.

Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es **¿qué?**

Tabla 7: Facilidades para el aprendizaje en alumnos teóricos

Aprenden fácilmente cuando

- Se sienten en situaciones estructuradas con una finalidad clara.
- Inscriben todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.
- Tienen tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones.
- Participan en una sesión de preguntas y respuestas.
- Ponen a prueba métodos y lógica que sean la base de algo.
- Se sienten intelectualmente presionados.
- Participan en situaciones complejas.
- Analizan y luego generalizan las razones de algo bipolar, dual.
- Llegan a entender acontecimientos complicados.
- Reciben ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato.
- Leen y oyen hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica.
- Enseñan a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.
- Encuentran ideas complejas capaces de enriquecerle.

Tabla 7. Facilidades del aprendizaje en alumnos teóricos.

Fuente: Cisneros Verdaja (2004)

Tabla 8: Obstáculos para el aprendizaje en alumnos teóricos

Aprenden difícilmente cuando

- Están obligados a hacer algo sin un contexto o finalidad clara.
- Tienen que participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos.
- Participan de actividades no estructuradas, de unos fines inciertos o ambiguos.
- Participan en problemas abiertos.
- Se ven ante la confusión de métodos o técnicas alternativos contradictorios sin poder explorarlos en profundidad, por improvisación.
- Dudan si el tema es metodológicamente sólido.
- Consideran que el tema es trivial, poco profundo o superficial.
- Se sienten desconectados de los demás participantes porque tienen estilos diferentes (activos, por ejemplo), o percibirlos intelectualmente inferiores.

Tabla 8. Facilidades para el aprendizaje en alumnos teóricos.

Fuente: Cisneros Verdaja (2004)

- **Alumnos pragmáticos**

A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica, les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma

interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas, los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es **¿qué pasaría si...?**

Tabla 9: Facilidades para el aprendizaje en alumnos pragmáticos

Aprenden fácilmente cuando

- Aprenden técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes.
- Están expuestos ante un modelo al que puede emular.
- Adquieren técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.
- Tienen oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar.
- Elaboran planes de acción con un resultado evidente.
- Dan indicaciones, sugieren atajos.
- Pueden experimentar con técnicas con asesoramiento de retorno de alguien experto.
- Ven la demostración de un tema de alguien con historial reconocido.
- Perciben muchos ejemplos y anécdotas.
- Ven videos que muestran cómo se hacen las cosas.
- Se concentran en cuestiones prácticas.
- Comprueban la validez inmediata del aprendizaje.
- Viven una buena simulación, problemas reales.
- Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.

Tabla 9. Facilidades el aprendizaje en alumnos pragmáticos.

Fuente: Cisneros Verdaja (2004)

Tabla 10: Obstáculos para el aprendizaje en alumnos pragmáticos

Aprenden difícilmente cuando

- Se percatan que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata.
- Aprenden lo que está distante de la realidad.
- Aprenden teorías y principios generales.
- Trabajan sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo.
- Consideran que las personas no avanzan con suficiente rapidez.
- Comprueban que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación.
- Se cercioran que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender.

Tabla 10. Obstáculos para el aprendizaje en alumnos pragmáticos.

Fuente: Cisneros Verdaja (2004)

2.2.4.3. Características de los estilos de aprendizaje

Estudiante convergente	Estudiante divergente	Estudiante asimilador	Estudiante acomodador
Pragmático	Sociable	Poco sociable	Sociable
Racional	Sintetiza bien	Sintetiza bien	Organizado
Analítico	Genera ideas	Genera modelos	Acepta retos
Organizado	Soñador	Reflexivo	Impulsivo
Buen discriminador	Valora la comprensión	Pensador abstracto	Busca objetivos
Orientado a la tarea	Orientado a las personas	Orientado a la reflexión	Orientado a la acción
Disfruta aspectos técnicos	Espontáneo	Disfruta la teoría	Dependiente de los demás
Gusta de la experimentación	Disfruta el descubrimiento	Disfruta hacer teoría	Poca habilidad analítica
Es poco empático	Empático	Poco empático	Empático
Hermético	Abierto	Hermético	Abierto
Poco imaginativo	Muy imaginativo	Disfruta el diseño	Asistemático
Buen líder	Emocional	Planificador	Espontáneo
Deductivo	Intuitivo	Investigador	Comprometido

Tabla 11. Características de los estudiantes de acuerdo a los estilos de aprendizaje.

Fuente: Kolb (1970)

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, de acuerdo a Dluz (2010) su racionalidad está fundamentada en el cientificismo y el racionalismo, como posturas epistemológicas institucionalistas, manteniendo un profundo apego a la tradicionalidad de la ciencia y utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, pues no se interesa en la subjetividad de los individuos. Para esto usa la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico y así establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, ya que según Castro Casas y Osorio Martínez (2014):

Se desarrolla sin trabajar, manipular, direccionar o intervenir con las variables independientes por parte del investigador de hechos o fenómenos que ya ocurrieron, otro nombre con que se conoce es investigación *ex post facto* (los hechos ya ocurrieron), las variables se relacionan de forma natural entre ellas y se analiza la forma en que se presentaron los hechos. En el diseño experimental el investigador establece una situación objeto de estudio sin intervenir las variables que se presenten, o estímulos relacionados (p.24).

3.3. Tipo de investigación

Esta investigación se cataloga como tipo descriptiva, de acuerdo con Castro Casas y Osorio Martínez (2014) describe el problema o motivo de la investigación, genera un marco teórico, determina la población y muestra de estudio, categoriza los datos, verifica la validez de los instrumentos y finalmente describe analiza e interpreta los datos de acuerdo con lo estudiado.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población a la cual se tendrá en cuenta para esta investigación, corresponde a los 550 estudiantes del programa de Arquitectura de la Universidad de Pamplona.

3.4.2. Muestra

Para esta investigación se tienen en cuenta los estudiantes que se encuentran cursando la asignatura Taller de Diseño I, grupo B y que se encuentran ubicados en el tercer corte de la asignatura, en total 15 estudiantes.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tabla 12: Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento
Observación	Registros de Observación
Test	Test de estilos de aprendizaje de Kolb
Cuestionario	Guía de desarrollo del cuestionario

Tabla 12. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Observación

Según Chávez de Paz (2008) la observación es definida como una técnica de recolección de datos que permite acumular y sistematizar información acerca de un hecho o fenómeno social que tiene relación con el problema que motiva la investigación. En la aplicación de esta técnica, el investigador registra lo observado, mas no interroga a los individuos involucrados en el hecho o fenómeno social; es decir, no hace preguntas, orales o escrita, que le permitan obtener los datos necesarios para el estudio del problema.

Por medio de esta técnica, se pretende reunir información acerca del desarrollo de las clases en la muestra, para de esta forma poder comenzar a determinar estrategias a aplicar durante el desarrollo de la investigación.

3.5.2. Test

Los test se elaboran tanto para su uso en investigación como en la práctica profesional (Trabajo y Organizacional, Clínica, Educativa, etc.). La finalidad de los test utilizados en investigación difiere de su uso en la práctica institucional y profesional, por ejemplo, en investigación los datos de los test se utilizan para evaluar aspectos tales como las características de los test, o las relaciones entre las puntuaciones de los test y otras variables, con el objetivo de mejorar los conocimientos científicos, la comprensión y el uso. Por el contrario, en la práctica institucional y clínica los datos de los test se utilizan para evaluar y tomar decisiones que pueden afectar a las personas evaluadas. (Comisión Internacional de Test 2014).

El test de Kolb (1970) va a ser empleado para determinar las capacidades y los estilos de aprendizajes que se presentan en la muestra, así de esta manera enfocar la estrategia didáctica, hacia el aprendizaje óptimo de los contenidos a desarrollar de acuerdo a las características enmarcadas dentro de cada estilo de aprendizaje encontrado.

3.5.3. Cuestionario

De acuerdo con Chávez de Paz (2008), la entrevista conjuntamente con el cuestionario son técnicas de la encuesta, siendo este un método de investigación social que sigue los mismos pasos de la investigación científica; sólo que en su fase de recolección de datos, éstos

se obtienen mediante un conjunto de preguntas, orales o escritas, que se les hace a las personas involucradas en el problema motivo de estudio

Este instrumento, se utilizó para determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la estrategia aplicada para el aprendizaje de criterios de composición, igualmente se indagó sobre los aspectos que a juicio de los estudiantes era importante mejorar a futuro con relación a la didáctica de la misma estrategia, al mismo tiempo que pretende encontrar los aspectos a mejorar y las propuestas para futuras estrategias didácticas a aplicar (Ver Anexo C).

4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Estilos de aprendizaje

4.1.1. Capacidades de aprendizaje

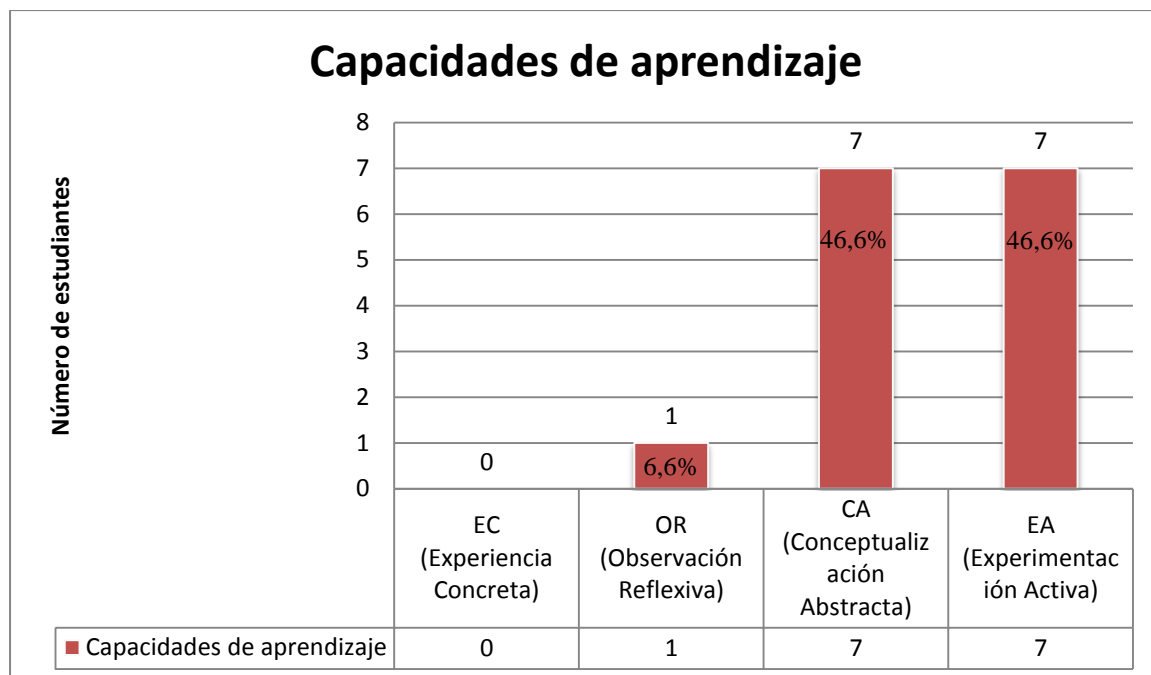


Gráfico 1. Capacidades de aprendizaje

De acuerdo con los resultados obtenidos luego de la aplicación del Test de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1970), se encuentra una tendencia marcada acerca de estudiantes cuya capacidad de aprendizaje está enfocada hacia la Conceptualización Abstracta (46,6%) y la Experimentación Activa (46,6%), lo que nos indica que la mayoría de estudiantes que hicieron parte de la muestra, prefieren pensar en sus ideas, para llevar a cabo las actividades del proceso educativo, tienen alta confianza en sus pensamientos lógicos, trabajan duramente para que las cosas queden realizadas adecuadamente, buscan razones acerca de las cosas que están sucediendo, tienen un sentido de responsabilidad por las cosas, son más razonables, prefieren actuar y analizar las cosas descomponiéndolas en sus partes, llevándolas a cabo directamente.

También se encuentra que son personas más enfocadas hacia la parte lógica del proceso de aprendizaje, se muestran activas, se basan en teorías racionales, aprendiendo más con la práctica de los temas tratados, aunque prefieren las teorías y las ideas, pero también tienen una tendencia a ver los resultados a través del trabajo propio, puesto que así toman en cuenta sus propias ideas sobre el tema y las prueban personalmente, siendo razonables y responsables, por lo cual prefieren evaluar las situaciones, asumiendo una actitud activa, aprendiendo mejor cuando analizan las ideas siendo prácticos.

Por otra parte, uno de los estudiantes (6,6%) prefiere mirar y atender cuidadosamente, es reservado, tranquilo, puede mejorar a través de observaciones y toma en cuenta todos los aspectos relacionados a una tarea ya que es observador, se toma su tiempo antes de actuar, basándose en observaciones personales, es reservado y cuidadoso al momento de aprender.

4.1.2. Estilos de aprendizaje

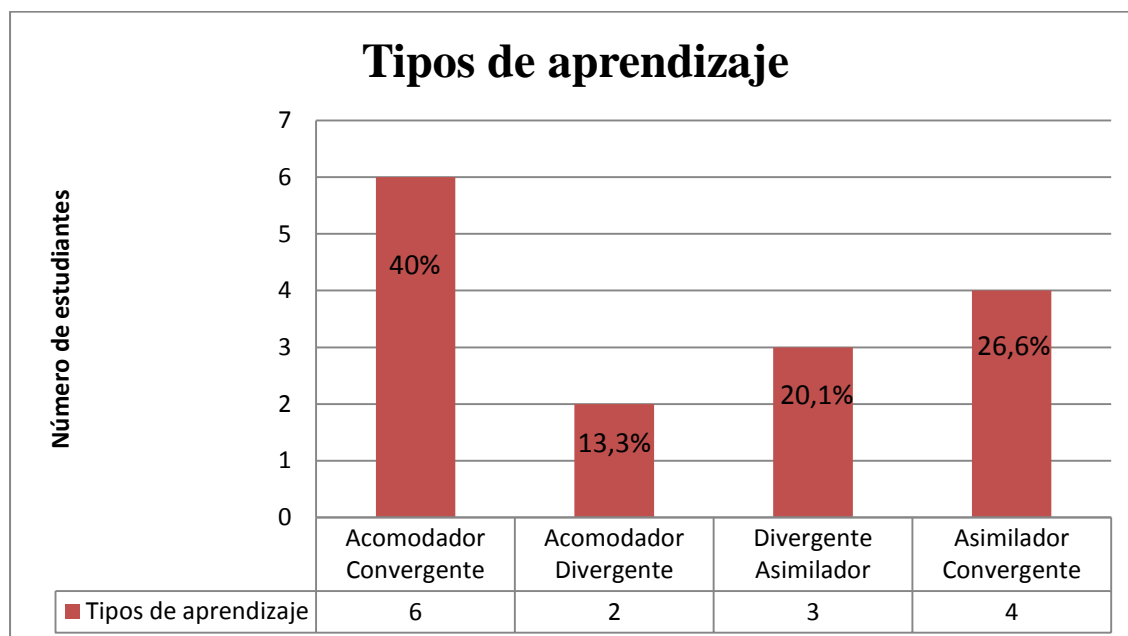


Gráfico 2. Tipos de aprendizaje

En este gráfico, se ve representada una tendencia marcada hacia el tipo de aprendizaje Convergente-Acomodador (40%), lo que al ser comparado con los resultados según la escala

de Kolb, nos indica que los estudiantes presentan características sociables, racionales, que enfrentan problemas de manera analítica, aceptando retos, de manera organizada e impulsiva, que busca objetivos, orientados hacia una tarea-acción disfrutando de los aspectos técnicos y con una tendencia a depender de los demás, y con un gusto por la experimentación, se presentan herméticos, buenos líderes, flexibles y espontáneos pero comprometidos con la tarea a realizar.

Son estudiantes que dependen principalmente de habilidades de aprendizaje predominantes de experimentación activa, la mayor fuerza de esta propuesta yace en resolver problemas, tomar decisiones y en la aplicación práctica de ideas, enfatiza mayormente la experiencia concreta ya que la mayor fuerza de esta orientación, recae en el hecho de hacer cosas.

Por otra parte aparecen los estudiantes asimiladores convergentes (26,6%), cuyas habilidades que predominan son conceptualizaciones abstractas, la mayor fuerza en esta orientación cae en el razonamiento inductivo y en la habilidad para crear modelos teóricos, estos estudiantes pueden llegar a ser menos sociables, pero buenos sintetizadores, son generadores de modelos y reflexivos, su pensamiento es bastante abstracto y va orientado a la reflexión, son planificadores y muy buenos en el diseño, amantes de la teoría e investigadores.

Finalmente, están los acomodadores-divergentes (13,3%), que son estudiantes cuya tendencia va enfocada hacia la generación de ideas, soñadores, orientados hacia las personas, espontáneos y con un gusto por el descubrimiento, empáticos e imaginativos, se dejan guiar por las emociones al mismo tiempo que son intuitivos.

4.2. Estrategia didáctica

ESTRATEGIA DIDÁCTICA*		
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA FACULTAD DE INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA PROGRAMA DE ARQUITECTURA		 ARQUITECTURA <small>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA</small>
ASIGNATURA: TALLER DE DISEÑO I DOCENTE:		 GRUPO: B
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: Estrategia didáctica para la enseñanza de criterios de composición	CONTEXTO: Aula SVR-205, Museo de Arte Moderno Eduardo Ramírez Villamizar	DURACIÓN TOTAL: 9 Horas: 3 clases cada una de 3 horas
TEMA: Criterios de Composición		
OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS: *Adquirir el conocimiento de términos y conceptos que permitan al estudiante acercarse al estudio de los elementos básicos y primarios del diseño bidimensional y tridimensional. *Explorar y construir los elementos del vocabulario del diseño a través de la investigación, exploración, estudio, crítica y de la puesta en práctica.	JUSTIFICACIÓN: Esta estrategia busca ayudar al estudiante a alcanzar las competencias en el manejo de los elementos básicos sobre la arquitectura, a partir de la observación, medición, análisis y representación; proporcionando así las herramientas básicas para la concepción e interpretación del espacio formal, real y virtual para el acercamiento al conocimiento innovador y novedoso de los elementos básicos de la arquitectura con un pensamiento activo, autocritico y curioso.	
CONTENIDOS		
CONCEPTUALES: Criterios formales, tectónicos y escalares de diseño arquitectónico.		
PROCEDIMENTALES: Destreza para entender, interpretar y proyectar espacios arquitectónicos y/o urbanos que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto en el cual se implantan.		
ACTITUDINALES: Capacidad de investigación, reconocimiento, uso y resolución de problemas de diseño.		
SECUENCIA DIDÁCTICA		
INICIO: Día 1: Contextualización y aproximación a conocimientos previos por parte de los estudiantes Día 2: Visita y recorrido al Museo de Arte Moderno Eduardo Ramírez Villamizar Día 3: Exposición de proyectos que contengan criterios de composición		
DESARROLLO: Día 1: Explicación de los conceptos y reconocimiento de los mismos en el entorno inmediato Día 2: Reconocimiento de los criterios de composición en las obras vistas dentro del museo e interpretación al diseño Día 3: Sustentación teórica de los conceptos aplicados dentro del proyecto realizado		

Continúa.

CIERRE: Día 1: Explicación a través de ejemplos audiovisuales y comienzo en la construcción de un proyecto que contenga los contenidos expuestos Día 2: Taller de maquetas y memorias, junto con asesoría personalizada para el proyecto a realizar Día 3: Sustentación teórica de los conceptos aplicados dentro del proyecto realizado
EVALUACIÓN: Se realizarán tres tipos de evaluación, aplicados al proyecto final (Heteroevaluación, Evaluación de Pares y Autoevaluación)
RECURSOS Y MEDIOS
Infografías (Concurso London 2008 para la creación de pequeños espacios comerciales y videos relacionados con el tema (Recorrido Arquitectónico proyecto Villa Magnolia. Arquitera Inmobiliaria. Estos recursos, sirven como ejemplo o referencia al trabajo que se va a desarrollar, luego de una primera aproximación por parte de los estudiantes.(Ver Anexo D). Visita al museo de Arte Moderno Eduardo Ramírez Villamizar, con el propósito de identificar los criterios de composición en las obras del maestro. Taller de maquetas y memorias para el mejoramiento de la presentación de las mismas.
RESULTADOS
ESPERADOS: Se espera que los estudiantes comprendan en su totalidad los criterios de composición arquitectónica necesarios, a desarrollar en el tercer corte del taller, y que esto se vea reflejado en los proyectos finales de cada uno, junto con una apropiación de los conceptos, reflejada en la sustentación teórica de los conceptos.
OBTENIDOS: Los estudiantes en su mayoría, a través del ejercicio propuesto para la entrega final del tercer corte, mostraron un avance considerable dentro de sus proyectos, con lo cual demuestran una comprensión del tema estudiado, además de mejorar en la sustentación oral y en la presentación de la maqueta y memoria.
OBSERVACIONES
Como sugerencia de los estudiantes, los recursos y medios empleados para esta estrategia didáctica, deberían ser aplicados con mayor frecuencia para materias teórico-prácticas con la importancia de Taller de Diseño.

* Fuente: Feo (2016)

4.3. Cuestionario

Los resultados se encuentran clasificados por similitud de respuestas y se les asignó una variable (A, B, C, D, E, F) para de esta forma poder tabularlos y asignarles un tipo de respuesta. Por su parte a cada cuestionario se le asignó un número que se ve reflejado en la casilla llamada Estudiante(s) Número.

4.3.1. Pregunta N° 1

PREGUNTA N° 1											
1. ¿Qué opinión tiene sobre los recursos y medios (videos, imágenes, visitas y correcciones) presentados para el desarrollo y aprendizaje de criterios de composición? Señale lo que usted aprendió.											
CLASIFICACIÓN	ESTUDIANTE(S) NÚMERO	TIPO DE RESPUESTA	RESPUESTAS								
	1	A	Las correcciones impartidas, ayudan a mejorar								
	2	B	Se aprendieron los conceptos								
	3,4,6,7,9,10,11,12,15	C	Facilitan la comprensión y puesta en práctica de los criterios de composición	Las imágenes y videos mejoran el entendimiento del tema	Sirvieron para aprender	Hacen significativo el aprendizaje del tema	Son un buen método de aprendizaje que da a entender y mejorar los temas propuestos	Es una buena forma de mantener la estabilidad de cualquier propuesta	Muy bueno, se aprende por medio de ellos para mis proyectos	Ilustran de una mejor manera los temas y deja en claro las competencias	Fueron de mucha ayuda, aprendí a explorar los exteriores
	5	D	Los recursos y medios tienen un gran aporte en la generación de proyectos								
	8	E	Ayudan a diferenciar y distinguir las distintas formas y conceptos de diseño								
	13,14	F	Hace falta más énfasis en dejar los criterios de evaluación más claros				Se deben mejorar los medios y recursos, menos lecturas en pdf				

Tabla 13. Síntesis pregunta N° 1 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

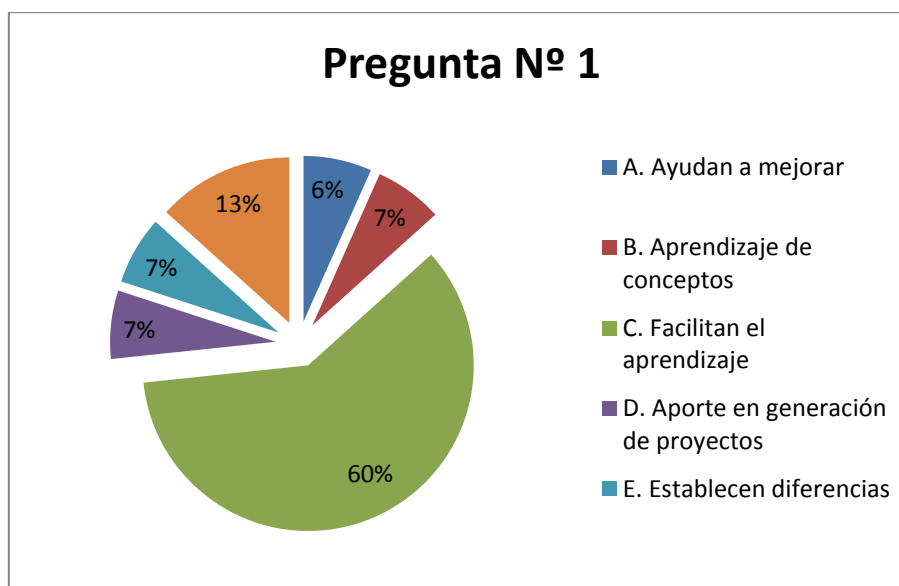


Gráfico 3. Porcentajes pregunta N°1 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

De acuerdo a lo anterior, se ve reflejada una tendencia del 60% hacia las respuestas que tienen un enfoque positivo para la comprensión, entendimiento, estabilidad, consideran este método como una buena forma de llevar un proceso de aprendizaje e ilustración de los proyectos dentro del desarrollo y aprendizaje de criterios de composición gracias a los recursos y medios empleados para este fin, luego se presenta un 13 % que sugiere un mejoramiento en los medios y recursos empleados, junto con una mejora en la definición de los criterios de evaluación, esto junto con la sugerencia de menos empleo de archivos de lectura en formato pdf, el otro 27%, se encuentra distribuido uniformemente entre los estudiantes que consideran que las estrategias aplicadas, ayudan a mejorar, permiten aprender los conceptos, tiene un gran aporte en la generación de proyectos y ayudan a distinguir las distintas formas y conceptos de diseño.

4.3.2. Pregunta N°2

PREGUNTA N° 2								
2. ¿Qué cree usted que se deba mejorar al momento de enseñar este tema con la estrategia aplicada?								
CLASIFICACIÓN	ESTUDIANTE(S) NÚMERO	TIPO DE RESPUESTA	RESPUESTAS					
	1	A	Nada, ya que maneja muy buena expresión corporal y se hace entender muy bien					
	2,13	B	Realizar explicaciones con ejemplos volumétricos			Aplicar los conceptos en ejemplos		
	3,4,6,7,11,14	C	Más gráficas	Más salidas de campo	Más videos, visitas a museos	Implementar salidas de campo y más visitas a museos	Más imágenes, videos y conceptos en clase	Más visitas de campo
	5	D	Trabajos más investigativos y didácticos					
	8,9,10,12,15	E	Las apreciaciones al explicar los recursos	La relación estudiante-docente	Más tiempo para correcciones y asesorías personalizadas	Mayor aclaración conceptual en las revisiones	Más detalle en las correcciones hechas	

Tabla 14. Síntesis pregunta N° 2 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

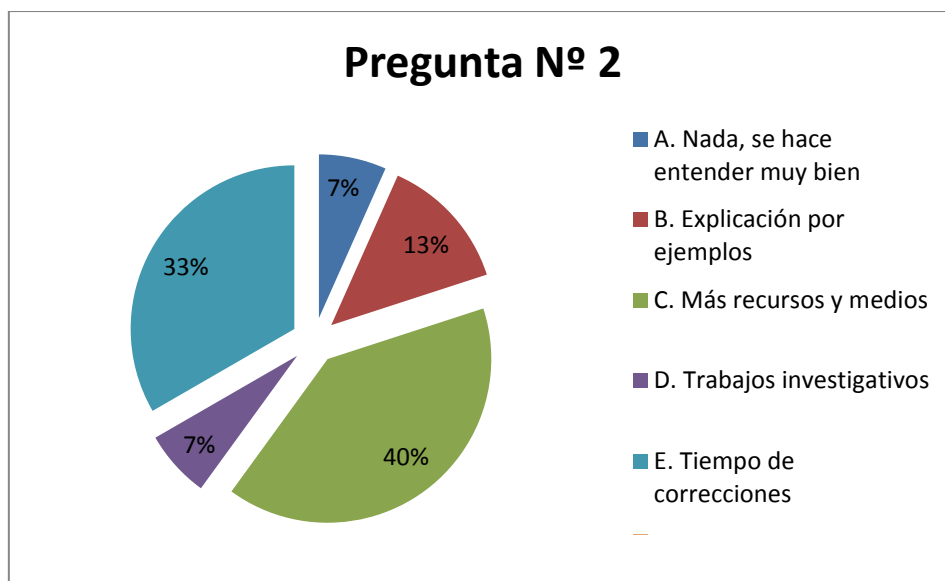


Gráfico 4. Porcentajes pregunta N°2 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

Con esta información, se deduce que el 40% de los estudiantes sugieren que al momento de enseñar criterios de composición, deben implementarse más recursos y medios, tales como gráficos, salidas de campo, videos, visitas a museo y conceptos en clase, ya que según lo visto dentro de los cuestionarios, facilita el aprendizaje de este tipo de temas. En ese mismo orden de ideas aparece demarcado un 33% de los estudiantes que sugieren mayor tiempo y dedicación a las asesorías personalizadas, para tener mayor claridad dentro de la revisión conceptual y procedimental que se le hace a los proyectos, dicen que esto hace parte del mejoramiento de la relación docente-estudiante y suponen un mejor desarrollo y entendimiento de los temas propuestos.

El 13% de los estudiantes aseguran que hace falta realizar explicaciones con ejemplos volumétricos y reales al momento de presentar un tema como este, un 7% sugiere la implementación de trabajos más investigativos y didácticos, mientras que el 7% restante, asegura que no se debe mejorar nada, pues se manejó una buena expresión corporal y la forma de enseñanza fue muy buena para el tema tratado.

4.3.3. Pregunta N°3

PREGUNTA N° 3			
3. ¿Qué tan satisfecho se encuentra usted con la aplicación de estrategia didáctica utilizada para el aprendizaje del tema?			
CLASIFICACIÓN	ESTUDIANTE(S) NÚMERO	TIPO DE RESPUESTA	CANTIDAD DE RESPUESTAS
	-	A	0
	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,13,14,15	B	13
	10,12	C	2

Tabla 15. Síntesis pregunta N° 3 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

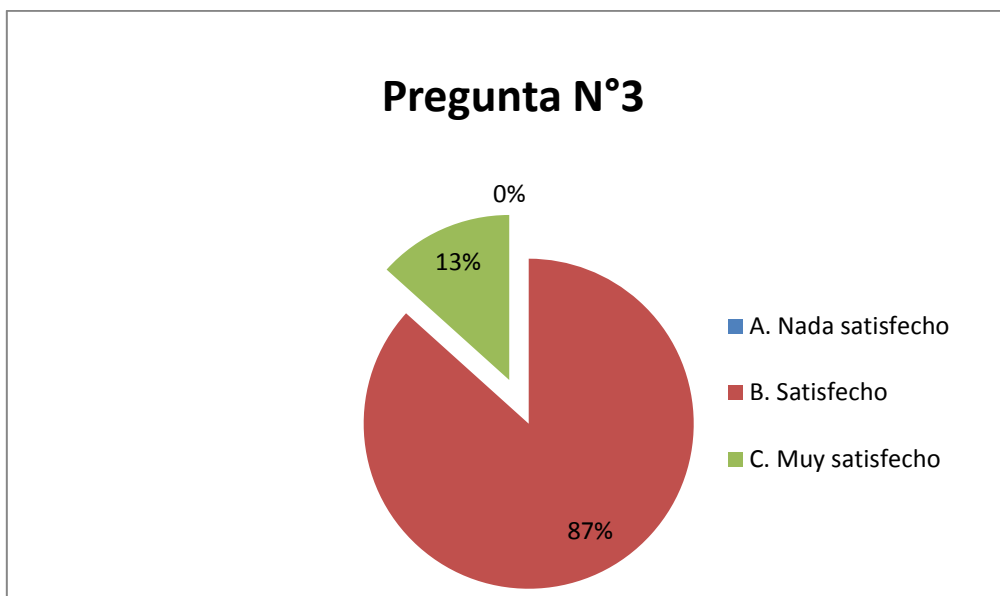


Gráfico 5. Porcentajes pregunta N° 3 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

En esta pregunta, con un 87% existe una muy amplia tendencia hacia los estudiantes que manifiestan estar satisfechos con la aplicación de la estrategia didáctica utilizada para el aprendizaje de criterios de composición, además un 13% manifiesta quedar muy satisfecho con lo mismo y un 0% se identifica con haber quedado nada satisfecho, lo que demuestra un alto índice de apropiación y agrado con la implementación de la estrategia didáctica planteada en este trabajo.

4.3.4. Pregunta N°4

PREGUNTA N° 4					
4. ¿Qué otras estrategias propondría usted para la enseñanza de este tema?					
CLASIFICACIÓN	ESTUDIANTE(S) NÚMERO	TIPO DE RESPUESTA	RESPUESTAS		
	1,5,10	A	Exploración de campo	Exploración de campo	Interacción más frecuente en los museos
	2,12	B	Claridad en los parámetros de entrega		Mejorar los parámetros de entrega
	3,11,13,14	C	Enseñanza mediante ejemplos	Más ejemplos en construcciones reales u obras de arte	Más ejemplos Elaboración de ejemplos por parte de los docentes
	4,8,15	D	Mayor claridad en las correcciones	Más explicación en las correcciones	Más tiempo para cada proyecto de los estudiantes
	6,7	E	Más práctica y participación		Más didácticas
	9	F	Más exposiciones por parte de los estudiantes		

Tabla 16. Síntesis pregunta N°4 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

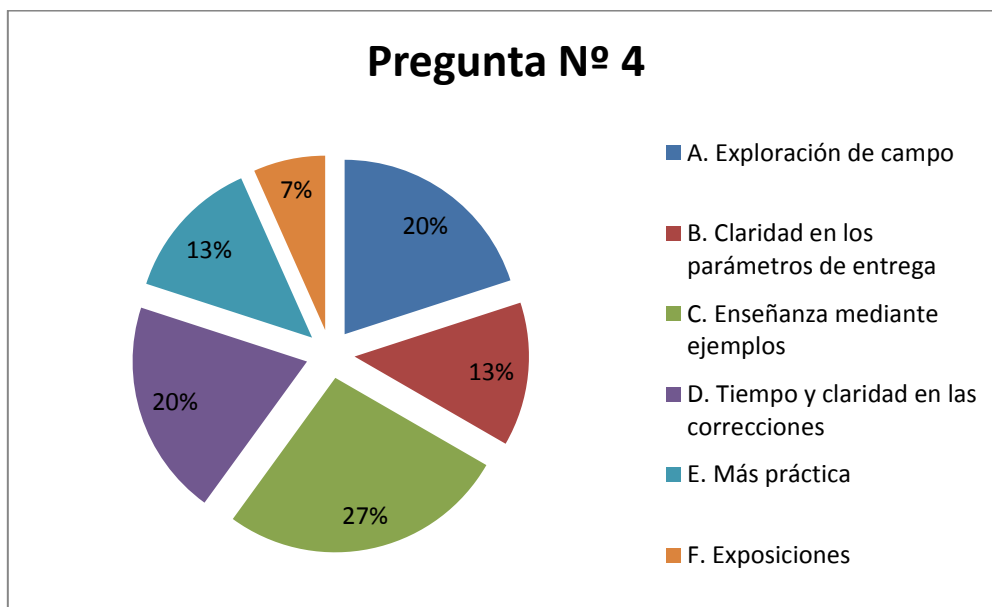


Gráfico 6. Porcentajes pregunta N° 4 del cuestionario de satisfacción y sugerencias

Con respecto a otras estrategias que pudieran ser aplicadas, el 27% de los estudiantes, coinciden en que a través de ejemplos reales que puedan ser brindados por parte del docente,

otro 20% afirma que la exploración de campo es una buena estrategia a implementar, también aparece otro 20% que sugiere mayor claridad y tiempo para las correcciones personalizadas por parte de los docentes hacia los estudiantes, así como un 13% afirma que debe existir mayor claridad en los parámetros de entregas, junto con otro 13% que propone clases más prácticas, participativas, didácticas, finalmente encontramos que un 7% de los estudiantes sugiere más exposiciones por parte de ellos.

5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1) Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Taller de diseño I en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona se ven enmarcados en su mayoría hacia el alumno acomodador-convergente, y asimilador-convergente, es decir alumnos que aceptan retos, sociables, en búsqueda de objetivos abiertos y buenos líderes, por otra parte y en menor proporción hacia el alumno acomodador-divergente y asimilador-divergente, lo que quiere decir que son alumnos enfocados a la síntesis de ideas, que disfrutan más lo teórico y que son más planificadores.

2) Las capacidades de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Taller de diseño I en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, muestran una tendencia hacia la conceptualización abstracta y la experimentación activa, es decir prefieren pensar en sus ideas, , tienen alta confianza en sus pensamientos lógicos, buscan razones acerca de las cosas que están sucediendo, y tienen un sentido de responsabilidad por las cosas.

3) La estrategia didáctica diseñada para la enseñanza de Criterios de Composición, en la asignatura Taller de diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona obtuvo en su mayoría los resultados esperados, como lo es la comprensión de los conceptos de criterios de composición, viéndose reflejados en la entrega final del tercer corte, permitiendo en los estudiantes la asimilación de manera óptima y efectiva del tema propuesto.

4) Los estudiantes pertenecientes al grupo B de la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, mejoraron la presentación, estructura, estética y en general, la calidad de la entrega de sus proyectos en el desarrollo del curso, sumado a lo anterior su capacidad expositiva tuvo una considerable mejora después de la adecuada implementación de la estrategia didáctica, esto puede verse reflejado en las evidencias fotográficas tomadas durante la implementación de la estrategia didáctica, así como también en el resultado de las maquetas y memorias graficas entregadas para concluir con el proceso de formación correspondiente a su semestre.

5) El uso de recursos y medios (videos, imágenes, visitas y correcciones), demostró ser efectivo como parte de la estrategia didáctica para la enseñanza de criterios de composición, para los estudiantes pertenecientes al grupo B de la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, de acuerdo con lo obtenido en el cuestionario aplicado. Los alumnos precisan que este tipo de recursos es efectivo ya que promueve el aprendizaje de una forma efectiva en las diversas temáticas propuestas dentro de los contenidos programáticos.

6) Basados en el cuestionario aplicado, las explicaciones detalladas de manera personalizada, las salidas de campo, el aumento del contenido gráfico, las explicaciones, la incorporación de contenidos programado en organizadores gráficos como, la infografía, el trabajo didáctico e investigativo y la precisión de los criterios de evaluación, son los principales elementos a mejorar para la enseñanza de Criterios de Composición, en la asignatura Taller de diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona.

7) Los estudiantes pertenecientes al grupo B de Taller de diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, expresan sentirse satisfechos con la implementación de la estrategia didáctica, de acuerdo a los datos obtenidos por medio del cuestionario aplicado.

5.2. Recomendaciones

1) Aplicar a los estudiantes de la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, el test de estilos de aprendizaje del profesor David Kolb (1984), para que de acuerdo con los resultados de este, se pueda mejorar la enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos programáticos del curso.

2) Implementar estrategias didácticas para la enseñanza de los distintos contenidos propuestos en la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, considerando los estilos de aprendizaje de los estudiantes así como también las exigencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura .

3) Emplear el formato propuesto en este trabajo para la propuesta y ejecución de estrategias didácticas para la enseñanza de los distintos contenidos propuestos en la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona, por considerarse que reúne los elementos necesarios para la planificación, diseño y puesta en marcha de procedimientos didácticos orientados a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios.

4) Ampliar el uso de recursos y medios (videos, imágenes, infografías, visitas de campo), para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en los contenidos propuestos para la asignatura Taller de Diseño I, en el programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona; es lógico pensar que entre más y diversos recursos pedagógicos se le ofrezcan al estudiante universitario mayor serán las oportunidades para aprender.

5) Utilizar elementos del contexto (maquetas, edificaciones, espacios urbanos) para la ejemplificación de los contenidos a enseñar en la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona; dichos elementos deben estar sistematizados en la planificación, diseño y puesta en marcha de una estrategia didáctica cuyo propósito es promover el aprendizaje en el escenario universitario.

6) Aumentar la frecuencia de correcciones de manera personalizada para cada uno de los proyectos a ejecutarse en la asignatura de Taller de Diseño I, del programa de Arquitectura en la Universidad de Pamplona. Es decir, ofrecer variados momentos para la evaluación formativa de las producciones académicas que realizan los estudiantes.

7) Mejorar la estrategia propuesta en este trabajo en cuanto se vea necesario enriquecerla y adecuarla a las distintas necesidades que se vayan viendo reflejadas durante el uso de la misma, para así complementarla y poder establecerla dentro de los planes de trabajo de cada docente.

6. REFERENCIAS

- Arola Coronas, F. (2015). La enseñanza de la arquitectura: una disciplina o una reflexión. *ASRI - Arte y Sociedad*, 1-17.
- Canabal García, C., & Castro Marín, B. (2012). *La evaluación formativa: ¿Utopía de la educación superior?* Alcala, España: Pulso.
- Castro Casas, J. A., & Osorio Martínez, M. P. (2014). *Investigación y diseño experimental y no experimental*. Servicio Nacional de Aprendizaje.
- Chavez de Paz, D. (2008). *Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación*. Lima.
- Cisneros Verdeja, A. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Comisión Internacional de Test. (2014). *El Uso de los Tests y otros Instrumentos de Evaluación en Investigación*.
- Dluz Escamilla, M. (2010). *Los enfoques en la investigación científica*. Pachuca de Soto: Universidad Autónoma del estado Hidalgo.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 223.
- Fonseca Mora, M. d., & Aguaded Gómez, J. I. (2007). *Enseñar en la universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbilo.
- Gobierno de Panamá . (2005). *Documentos desarrollados para capacitación profesional como parte del Plan Nacional de Inclusión Educativa* . Gobierno de Panamá.
- González Pérez, M. (2000). *la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. habana cuba.

- Granados Villa, M., Álvarez Escudero, L. M., Ramírez Hernández, V. F., Gómez Herrera, R., Jiménez Nájera, T., Orozco González, H., . . . Ruiz, H. P. (2013). Elementos para el diseño de estrategias didácticas. *Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico*.
- Janè, M. (2004). La evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta? *Revista de estudios sociales* , 93-98.
- Kolb, D. (1970). *Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias*. Case Western Reserve University.
- Marin Malave, J. A., & Guzmán, J. (2010). El aprendizaje de un proceso, frente al aprendizaje de un resultado: experiencia de la transversalidad de la E.T.S. Arquitectura de Málaga. *Jornada sobre innovación docente y adaptación al EEES, en las titulaciones técnicas*. Granada, España: Godel impresiones digitales S.L.
- Mas Mar, J. (2008). *La utilización de modalidades alternas de evaluación en el taller de arquitectura y su incidencia en el aprendizaje*. Bogotá.
- Mora Peña, L. E. (2008). *Estrategias Didácticas del docente universitario y su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Edutecnología: <https://edutecnologia.wordpress.com/2008/06/06/estrategias-didacticas-del-docente-universitario-y-su-importancia-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/>
- Pernalet, M. E. (2008). *Manual instruccional para la elaboración de estrategias didácticas*. U.E Colegio Evangélico Sion.
- Ruiz García, M. L. (2003). *Proyecto de simulación empresarial, caso: Simulador internacional de negocios de Carnegie Mellon University (empresa DYPSA)*. Cholula, Puebla, México: UDLAP.
- Ruiz Morales, Y. A. (2008). La evaluación educativo y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios (Ensayo). *Encuentro educacional*, 230-239.

- Ruiz Morales, Y. A. (2014). e-Evaluación del aprendizaje: Aproximación conceptual. *Aula Magna 2 revistas científicas de educación en red*.
- Ruiz Morales, Y. A. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Relieve*, 23.
- Secretaría de Educación Pública México. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México.: Secretaría de educación Pública México.
- Toledo Rivero, V., Sosa Hdez, A. R., & Toledo Diez, L. (2008). *El autoaprendizaje y la educación a distancia en tiempos de TICs, opciones factibles en condiciones de Universalización*.
- Torres Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: PEARSON EDUCACIÓN.
- Universidad de Pamplona. (02 de 11 de 2016). *Misión/Visión Universidad de Pamplona*.
Obtenido de Universidad de Pamplona:
http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_1/recursos/universidad/31032009/vision_mision.jsp
- Velasco, M., & Mosquera, F. (2013). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Bogotá D.C: Universidad Distrital.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica en la docencia universitaria en el marco del EEES*. Galicia, España: Universidad Santiago de Compostela.

ANEXOS

ANEXO A

TEST PARA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

David Kolb (1970)

(Mi propio estilo de aprendizaje)

Fecha:

Nombre:

En cada pregunta califíquese **dando puntaje a las cuatro alternativas (completar ___)** Sabiendo que cuatro (4) es lo que mejor lo describe a usted mismo y uno (1) lo que peor lo describe.

1. Cuando ante un problema debo dar una solución u obtener un resultado urgente, ¿cómo me comporto?
 - a. ___ Soy selectivo
 - b. ___ Intento acciones
 - c. ___ Me intereso
 - d. ___ Soy muy práctico
2. Al encontrarme con una realidad nueva, ¿cómo soy?
 - a. ___ Soy receptivo
 - b. ___ Soy realista y específico
 - c. ___ Soy analítico
 - d. ___ Soy imparcial
3. Frente a un suceso, ¿cómo reacciono?
 - a. ___ Me involucro emocionalmente
 - b. ___ Soy un mero observador
 - c. ___ Pienso una explicación
 - d. ___ Me pongo en acción
4. Ante los cambios, ¿cómo soy?
 - a. ___ Los acepto bien dispuesto
 - b. ___ Me arriesgo
 - c. ___ Soy cuidadoso
 - d. ___ Soy consciente y realista
5. Frente a las incoherencias, ¿cómo soy?
 - a. ___ Actúo intuitivamente
 - b. ___ Hago propuestas
 - c. ___ Me comporto lógicamente
 - d. ___ Soy inquisitivo
6. En relación con mi punto de vista, ¿cómo soy?
 - a. ___ Soy abstracto
 - b. ___ Soy observador
 - c. ___ Soy concreto
 - d. ___ Soy activo
7. En la utilización del tiempo, ¿cómo soy?
 - a. ___ Me proyecto en el presente
 - b. ___ Soy reflexivo
 - c. ___ Me proyecto hacia el futuro

- d. ___ Soy pragmático
- 8. En un proceso considero más importante:
 - a. ___ La experiencia
 - b. ___ La observación
 - c. ___ La conceptualización
 - d. ___ La experimentación
- 9. En mi trabajo soy:
 - a. ___ Intensamente dedicado
 - b. ___ Personalista y reservado
 - c. ___ Lógico y racional
 - d. ___ Responsable y cumplidor

1. Traspase los puntajes de la hoja anterior cuidando de no equivocar el de cada pregunta y letra y solamente el de las alternativas que se indican
2. Sume por columna solo los puntajes ingresados y traslade al perfil de más abajo (círculo).

PREGUNTA	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
TOTAL				
	EC	OR	CA	EA

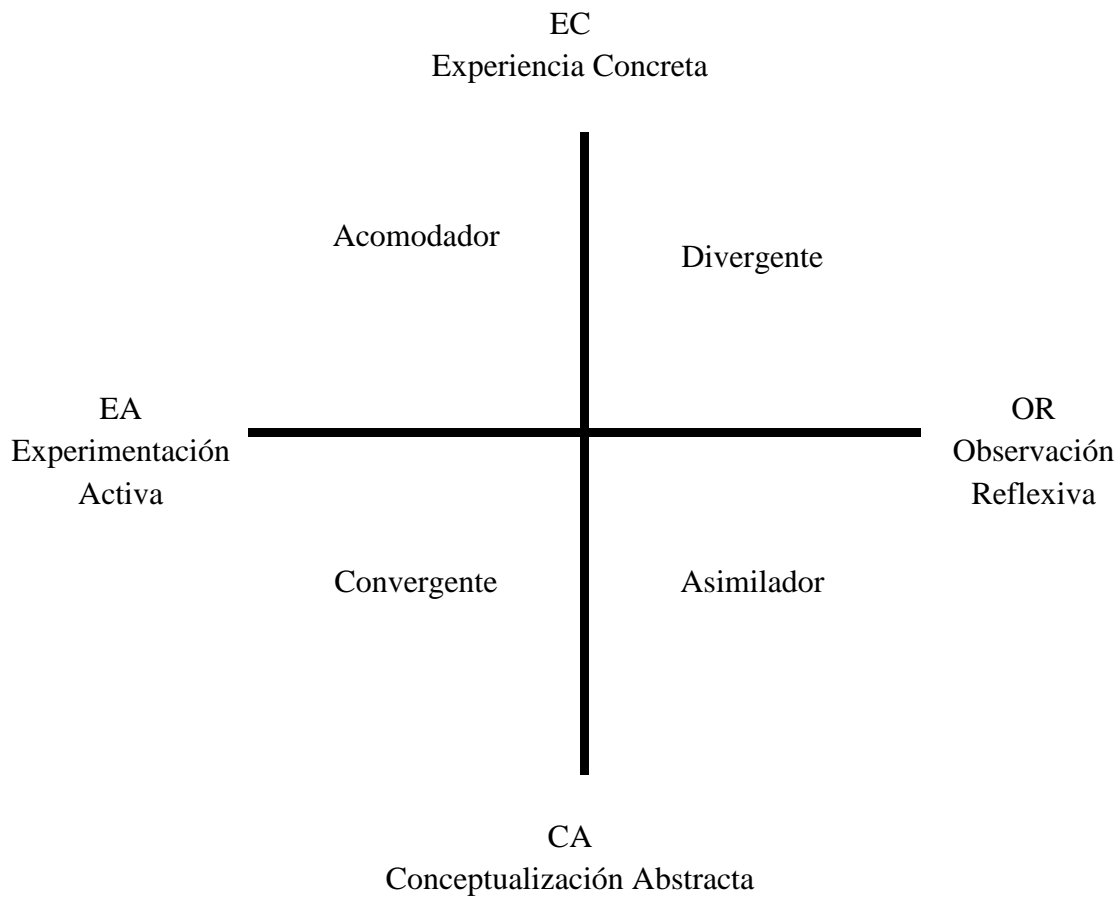
	Debe llenar esta celda
	Debe dejar vacía la celda

Habilidad	Descripción	Énfasis
Experiencia Concreta (EC)	El aprendizaje le comprometa a usted en una nueva experiencia	Sentimiento
Observación Reflexiva (OR)	Observa y reflexiona sobre experiencias desde distintas perspectivas	Observación
Conceptualización Abstracta (CA)	Crea conceptos que integra en sus observaciones para teorías	Pensador
Experimentación Activa (EA)	Usa la teoría para resolver problemas y tomar decisiones	Hacedor

Test de estilos de aprendizaje de David Kolb (1970)

Deberás asignar un puntuación de 1 a 4, en los casilleros a cada una de las situaciones de una fila determinada, respondiendo a la pregunta del encabezado. Coloca 4 puntos a la situación que te reporte más beneficios cuando aprendes, y asigna los puntajes "3", "2" y "1" a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en tu forma de aprender. No se puede repetir un puntaje dentro de una fila.

Quando Aprendo:	Prefiero valarme de mis sensaciones y sentimientos <input type="text"/>	Prefiero mirar y atender <input type="text"/>	Prefiero pensar en las ideas <input type="text"/>	Prefiero hacer cosas <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Confío en mis corazonadas y sentimientos <input type="text"/>	Atiendo y observo cuidadosamente <input type="text"/>	Confío en mis pensamientos lógicos <input type="text"/>	Trabajo duramente para que las cosas queden realizadas <input type="text"/>
Quando estoy aprendiendo:	Tengo sentimientos y reacciones fuertes <input type="text"/>	Soy reservado y tranquilo <input type="text"/>	Busco razonar sobre las cosas que están sucediendo <input type="text"/>	Me siento responsable de las cosas <input type="text"/>
Aprendo a través de:	Sentimientos <input type="text"/>	Observaciones <input type="text"/>	Razonamientos <input type="text"/>	Acciones <input type="text"/>
Quando aprendo:	Estoy abierto a nuevas experiencias <input type="text"/>	Tomo en cuenta todos los aspectos relacionados <input type="text"/>	Prefiero analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes <input type="text"/>	Prefiero hacer las cosas directamente <input type="text"/>
Quando estoy aprendiendo:	Soy una persona intuitiva <input type="text"/>	Soy una persona observadora <input type="text"/>	Soy una persona lógica <input type="text"/>	Soy una persona activa <input type="text"/>
Aprendo mejor a través de:	Las relaciones con mis compañeros <input type="text"/>	La observación <input type="text"/>	Teorías racionales <input type="text"/>	La práctica de los temas tratados <input type="text"/>
Quando aprendo:	Me siento involucrado en los temas tratados <input type="text"/>	Me tomo mi tiempo antes de actuar <input type="text"/>	Prefiero las teorías y las ideas <input type="text"/>	Prefiero ver los resultados a través de mi propio trabajo <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Me baso en mis intuiciones y sentimientos <input type="text"/>	Me baso en observaciones personales <input type="text"/>	Tomo en cuenta mis propias ideas sobre el tema <input type="text"/>	Pruebo personalmente la tarea <input type="text"/>
Quando estoy aprendiendo:	Soy una persona abierta <input type="text"/>	Soy una persona reservada <input type="text"/>	Soy una persona racional <input type="text"/>	Soy una persona responsable <input type="text"/>
Quando aprendo:	Me involucro <input type="text"/>	Prefiero observar <input type="text"/>	Prefiero evaluar las cosas <input type="text"/>	Prefiero asumir una actitud activa <input type="text"/>
Aprendo mejor cuando:	Soy receptivo y de mente abierta <input type="text"/>	Soy cuidadoso <input type="text"/>	Analizo las ideas <input type="text"/>	Soy práctico <input type="text"/>
TOTAL	EC	OR	CA	EA





Puntuaciones

Percepción	EC ____ Experimentación Concreta
	CA ____ Conceptualización Abstracta
Procesamiento	EA ____ Experimentación Activa
	OR ____ Observación Reflexiva

Mientras más cerca del centro está su punto de intersección, más balanceado es su estilo de aprendizaje. Mientras más cerca está de una de las cuatro esquinas, más definido está usted en su estilo particular de aprendizaje.

ANEXO B

FORMATO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA

ESTRATEGIA DIDÁCTICA*		
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA FACULTAD DE INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA PROGRAMA DE ARQUITECTURA		 ARQUITECTURA <small>UNIVERSIDAD DE PAMPLONA</small>
ASIGNATURA: DOCENTE:		 GRUPO: B
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:	CONTEXTO:	DURACIÓN TOTAL:
TEMA:		
OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:	JUSTIFICACIÓN:	
CONTENIDOS		
CONCEPTUALES:		
PROCEDIMENTALES:		
ACTITUDINALES:		
SECUENCIA DIDÁCTICA		
INICIO:		
DESARROLLO:		
CIERRE:		
EVALUACIÓN:		
RECURSOS Y MEDIOS		
RESULTADOS		
ESPERADOS:		
OBTENIDOS:		
OBSERVACIONES		

*Fuente: Feo (2016).

ANEXO C

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN Y SUGERENCIAS

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA



Nombre: _____ **Fecha:** _____

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario tiene como propósito, obtener información sobre los estudiantes de Taller de Diseño I, grupo B, con relación a la aplicación de la estrategia didáctica utilizada por parte del estudiante de Especialización en Pedagogía Universitaria Arq. Sergio Andrés González Castro, para la enseñanza de criterios de composición.

1. ¿Qué opinión tiene sobre los recursos y medios (videos, imágenes, visitas y correcciones) presentados para el desarrollo y aprendizaje de criterios de composición? Señale lo que usted aprendió.

2. ¿Qué cree usted que se deba mejorar al momento de enseñar este tema con la estrategia aplicada?

3. ¿Qué tan satisfecho se encuentra usted con la aplicación de estrategia didáctica utilizada para el aprendizaje del tema?

- Nada satisfecho
- Satisfecho
- Muy satisfecho


4. ¿Qué otras estrategias propondría usted para la enseñanza de este tema?

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO D

INFOGRAFÍAS Y VIDEO

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA		
RECURSOS Y/O MEDIOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA		
RECURSO O MEDIO:	INFOGRAFÍAS	
DESCRIPCIÓN: El Festival de Arquitectura de Londres es una celebración y exploración de los edificios, calles y espacios de la ciudad, dirigidos tanto a los londinenses como a los visitantes. El Festival 2008 se desarrolló entre el 20 de junio y el 20 de julio e incluyó instalaciones callejeras, exposiciones, paseos guiados, paseos en bicicleta, paseos en barco por el río y canales de la ciudad, fiestas, talleres de diseño, debates y charlas de desayuno, para el desarrollo y propuesta de espacios comerciales que hicieran parte del entorno londinense.		
CANTIDAD:	321 Láminas de concursantes enumeradas del 101420_19 al 103730_19	
FUENTE:	The London Festival of Architecture 2008: Southwark and South Bank Hub	
SITIO WEB:	http://www.architecturefoundation.org.uk/programme/2008/lfa2008/	
AÑO:	2008	

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA		
RECURSOS Y/O MEDIOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA		
RECURSO O MEDIO:	VIDEO	
DESCRIPCIÓN: Recorrido virtual en donde se evidencia espacialidades, áreas privadas, semi privadas y públicas, distribución de espacios, forma, orden, diseño, técnicas, entorno, del proyecto de vivienda denominado VILLAS MAGNOLIA, en el corazón de Cholula. El proyecto como su nombre lo indica, se encuentra ubicado en la ciudad de Cholula, (México), es un proyecto de vivienda unifamiliar con tres tipologías distintas de casas.		
CANTIDAD:	1 Video	
FUENTE:	Arquitaria Inmobiliaria	
SITIO WEB:	https://www.youtube.com/watch?v=TnNypBQduUo	
AÑO:	2009	