

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO:
PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE
EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ARQUITECTURA**

TESIS

Presentada por:

MTR. INÉS DEL CARMEN JIMÉNEZ GARCÍA

Para optar el Grado Académico de:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TACNA – PERÚ

2026

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO
ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL
ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA
FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE
ARQUITECTURA.

TESIS

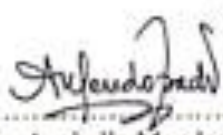
Presentada por:
Mtr. Inés del Carmen Jiménez García

Tesis sustentada y aprobada el 24 de junio del 2026; siendo el jurado Calificador integrado por:

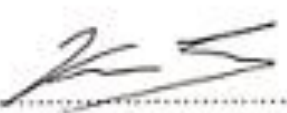
Presidente:


Dra. Gladys Pilar Jimache Arocutipa

Secretario:


Dra. Luz Anabella Mendoza Del Valle

Miembro:


Dr. Kevin Mario Laura de La Cruz

Asesor:


Dr. Kevin Mario Laura de La Cruz

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Dr. Kevin Mario Laura De La Cruz, en mi condición de asesor acreditado con Resolución de Escuela de Posgrado N°14707-2024-ESPG/UNIBG del 31 de octubre del 2024, del trabajo de tesis titulado "VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ARQUITECTURA" presentado por la Sra. Inés del Carmen Jiménez García para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

Habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajo de investigación y producción intelectual, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del software de similitud textual TURNITING, cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es 4%.

Por lo que CERTIFICO LA SIMILARIDAD de la tesis y está de acuerdo al nivel PERMITIDO, para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional

Se emite el presente certificado a solicitud del interesado con fines de continuar con los trámites respectivos para la obtención del Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

Tacna, 04 de junio del 2026

FIRMA ASESOR
Nombres y apellidos



Dr. Kevin Mario Laura De La Cruz
DNI N° 70980390



FIRMA TESISTA
Nombres y apellidos



Mtr. Inés del Carmen Jiménez García
DNI N° 00487708



DEDICATORIA

A mis hijas, Camila, Ariana y María Fe, luz constante en cada pausa, energía, alegría y amor que me habitan y me permiten seguir creando, pensando y avanzando.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la oportunidad de estar aquí y acompañar este proceso.

A mis estudiantes de ayer y hoy, por su confianza y por permitirme comprender, desde la experiencia, la riqueza de sus capacidades, inspirándome a generar espacios de aprendizaje orientados a su crecimiento integral como arquitectos.

A mi asesor, por su guía constante y sus valiosas orientaciones, que contribuyeron de manera significativa al fortalecimiento de este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

iii	
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE GENERAL	vi
RESUMEN	
xii	
ABSTRACT	xiv
RESUMO	xv
i	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos	7
1.3. Justificación de la investigación	7
1.4. Objetivos	9
1.4.1. Objetivo general	9
1.4.2. Objetivos específicos	9
1.5. Limitaciones de la investigación	10
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	11

2.1. Antecedentes de la investigación.....	11
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	11
2.2. Bases teóricas.....	22
2.2.1. Fundamentos del Aprendizaje Experiencial.....	22
2.2.1.1. Teoría del Aprendizaje experiencial de David Kolb	23
2.2.1.2. Aportes de Dewey, Piaget y Lewin en la construcción del aprendizaje experiencial	28
2.2.1.3. Aplicaciones en educación superior y Arquitectura.....	30
2.2.1.4. El aprendizaje experiencial: estrategia para formación de competencias en contextos reales	32
2.2.2. El paisaje como objeto de estudio en la Arquitectura	38
2.2.2.1. Conceptualización del paisaje: enfoques	38
2.2.2.2. El enfoque del paisaje en la enseñanza del proyecto arquitectónico ..	42
2.2.2.3. Metodologías de caracterización del paisaje	49
2.2.2.4. Herramientas contemporáneas para el análisis del paisaje.....	55
2.2.3. La vinculación Territorio – Diseño Arquitectónico	58
2.2.3.1. El territorio como soporte del proyecto arquitectónico	59
2.2.3.2. La caracterización del paisaje como insumo en el proceso proyectual	61
2.2.3.3. Referentes de E-A del diseño arquitectónico basados en territorio	63
2.2.3.4. Rol del estudiante - agente de cambio en contextos territoriales complejos	65
2.2.4. Marco Contextual: Formación de Arquitectos en UNJBG	67
2.2.4.1. Modelo Educativo y paradigma	69
2.2.4.2. Perfil profesional y estrategias didácticas para la arquitectura	72
2.2.4.3. El taller de diseño como espacio de aprendizaje experiencial	74

2.2.4.4. Particularidades del territorio desértico de Tacna y su potencial pedagógico en la enseñanza del proyecto	76
2.3. Marco conceptual.....	78
CAPÍTULO III.....	82
MARCO METODOLÓGICO.....	82
3.1. Descripción del tipo y diseño de la investigación	82
3.1.1. Enfoque de Investigación.....	82
3.1.2. Diseño de Investigación	82
3.2. Matriz de categorías.....	83
3.3. Población y Muestra	89
3.4. Implementación estrategia pedagógica basada en el aprendizaje experiencial	89
3.5. Evaluación de los proyectos desde la perspectiva del territorio	92
3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	93
3.6.1. Técnicas de muestreo	93
3.6.2. Técnicas de recolección de datos.....	93
3.6.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	94
3.6.4. Análisis de datos	95
3.6.5. Técnica de validez de instrumento	95
3.7. Estrategia para la recolección de datos.....	95
3.8. Procedimiento de análisis cualitativo de la información	95
CAPÍTULO IV	99
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
4.1. Resultados según fases del aprendizaje experiencial.....	99
4.1.1. Experiencia Concreta	99
4.1.2. Observación Reflexiva	103

4.1.3. Conceptualización Abstracta	107
4.1.4. Experimentación Activa	111
4.1.5. Identidad y Sentido de lugar	115
4.1.6. Impacto del Diseño Arquitectónico	119
4.2. Criterios de rigor del análisis cualitativo	120
4.3. Resultados integrados de la triangulación	121
4.4. Síntesis interpretativa general	124
DISCUSIÓN	126
EC: La experiencia territorial como base del aprendizaje	126
OR: Reflexión sobre el paisaje y construcción del sentido de lugar	128
CA: Conceptualización territorial en el proyecto arquitectónico	130
EA: Traducción del paisaje en decisiones de diseño.....	133
Evaluando el proyecto arquitectónico: Identidad y sentido de lugar	135
Evaluando el proyecto arquitectónico: Impacto del proyecto	137
Aportes pedagógicos del enfoque del paisaje	139
CONCLUSIONES	142
RECOMENDACIONES.....	144
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	152

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Competencias de contextos reales que construye el aprendizaje experiencial</i>	37
Tabla 2 <i>Fortalezas del paisaje rural y urbano</i>	45
Tabla 3 <i>Técnicas de representación y análisis del paisaje</i>	56
Tabla 4 <i>Metodologías implementadas para el proceso de diseño</i>	75
Tabla 5 <i>Matriz de categorías</i>	84
Tabla 6 <i>Distribución de participantes</i>	89
Tabla 7 <i>Actividades desarrolladas en cada fase</i>	92
Tabla 8 <i>Estructura de triangulación</i>	97
Tabla 9 <i>Evidencias a recoger</i>	97
Tabla 10 <i>Progresión de la experiencia concreta en la caracterización del paisaje</i> ...	103
Tabla 11 <i>Progresión de la observación reflexiva en la caracterización del paisaje</i> ..	107
Tabla 12 <i>Progresión comparativa de la fase de Conceptualización abstracta</i>	111
Tabla 13 <i>Progresión de la fase de experimentación activa</i>	116
Tabla 14 <i>Progresión del grado de identidad y sentido del lugar</i>	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb</i>	24
Figura 2 <i>Dimensiones del Ciclo de Aprendizaje de Kolb</i>	26
Figura 3 <i>Aportes de Lewin, Dewey y Piaget al enfoque de Kolb</i>	29
Figura 4 <i>Aprendizaje experiencial y formación de competencias en contextos reales</i> .	34
Figura 5 <i>Fases del enfoque de Kolb y competencias</i>	35
Figura 6 <i>Genius Loci</i>	43
Figura 7 <i>Integración del modelo educativo, aprendizaje experiencial y paisaje</i>	72

RESUMEN

La presente investigación analiza la implementación del aprendizaje experiencial como estrategia pedagógica para la caracterización del paisaje y su incorporación en los procesos de diseño arquitectónico en la formación de estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, durante el periodo 2024–2025. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con un diseño aplicado y de carácter longitudinal, en el que se implementa una secuencia didáctica basada en las fases del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

La estrategia pedagógica se estructuró a partir del contacto directo con el territorio, la sistematización del análisis de paisaje, la construcción de conceptos arquitectónicos y el desarrollo de propuestas proyectuales contextualizadas. Para la recolección de información se utilizaron entrevistas a estudiantes, análisis de portafolios, observación de campo y fichas de proyecto, los cuales fueron triangulados para garantizar la validez del estudio.

Los resultados evidencian una progresión formativa en los estudiantes, desde una percepción inicial del paisaje centrada en lo sensorial hacia una comprensión crítica que integra dimensiones culturales, sociales y ambientales del territorio. Asimismo, se observa que en los niveles avanzados los estudiantes logran traducir esta comprensión en conceptos arquitectónicos estructurados y en propuestas de diseño coherentes con el contexto, incorporando estrategias de adaptación topográfica, integración visual, criterios ambientales y respuestas a necesidades sociales.

En relación con el grado de identidad y sentido de lugar, los proyectos de niveles iniciales presentan un nivel bajo, centrado principalmente en aspectos formales y perceptuales, mientras que en los niveles intermedios se alcanza un nivel medio, evidenciando una mayor integración de variables territoriales, culturales y sociales. Estos

hallazgos permiten concluir que el aprendizaje experiencial, mediado por la caracterización del paisaje, constituye una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la vinculación con el territorio en los procesos de diseño arquitectónico, promoviendo una formación más contextualizada, crítica y comprometida con la sostenibilidad del entorno.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial; paisaje; diseño arquitectónico; educación en arquitectura; sentido de lugar; identidad territorial; formación profesional.

ABSTRACT

This study analyzes the implementation of experiential learning as a pedagogical strategy for landscape characterization and its integration into architectural design processes in the training of students at the Professional School of Architecture of the Jorge Basadre Grohmann National University during the 2024–2025 academic year. The study employs a qualitative approach with an applied, longitudinal design, in which a teaching sequence is implemented based on the phases of Kolb’s experiential learning model: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation.

The pedagogical strategy was structured around direct engagement with the local area, the systematization of landscape analysis, the development of architectural concepts, and the creation of context-specific design proposals. Data collection methods included student interviews, portfolio reviews, field observations, and project reports, which were triangulated to ensure the study’s validity.

The results demonstrate a learning progression among students, from an initial perception of the landscape centered on sensory experience toward a critical understanding that integrates the cultural, social, and environmental dimensions of the territory. Furthermore, it is observed that at advanced levels, students are able to translate this understanding into structured architectural concepts and design proposals consistent with the context, incorporating strategies for topographic adaptation, visual integration, environmental criteria, and responses to social needs.

With regard to the degree of identity and sense of place, projects at the initial levels show a low level, focusing mainly on formal and perceptual aspects, while at the intermediate levels a moderate level is achieved, demonstrating greater integration of territorial, cultural, and social variables. These findings lead to the conclusion that experiential learning, mediated by landscape characterization, constitutes an effective pedagogical strategy for strengthening the connection to the territory in architectural design processes, promoting a more contextualized, critical education committed to environmental sustainability.

Keywords: Experiential learning; landscape; architectural design; architectural education; sense of place; territorial identity; professional training.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a implementação da aprendizagem experiencial como estratégia pedagógica para a caracterização da paisagem e sua incorporação nos processos de projeto arquitetônico na formação dos alunos da Escola Profissional de Arquitetura da Universidade Nacional Jorge Basadre Grohmann, durante o período de 2024–2025. O estudo é desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, com um projeto aplicado e de caráter longitudinal, no qual é implementada uma sequência didática baseada nas fases do modelo de aprendizagem experiencial de Kolb: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa.

A estratégia pedagógica foi estruturada a partir do contato direto com o território, da sistematização da análise da paisagem, da construção de conceitos arquitetônicos e do desenvolvimento de propostas de projeto contextualizadas. Para a coleta de informações, foram utilizadas entrevistas com estudantes, análise de portfólios, observação de campo e fichas de projeto, que foram trianguladas para garantir a validade do estudo.

Os resultados evidenciam uma evolução formativa dos alunos, partindo de uma percepção inicial da paisagem centrada no aspecto sensorial até uma compreensão crítica que integra as dimensões culturais, sociais e ambientais do território. Da mesma forma, observa-se que, nos níveis avançados, os alunos conseguem traduzir essa compreensão em conceitos arquitetônicos estruturados e em propostas de projeto coerentes com o contexto, incorporando estratégias de adaptação topográfica, integração visual, critérios ambientais e respostas às necessidades sociais.

Em relação ao grau de identidade e senso de lugar, os projetos dos níveis iniciais apresentam um nível baixo, centrado principalmente em aspectos formais e perceptivos, enquanto nos níveis intermediários atinge-se um nível médio, evidenciando uma maior integração de variáveis territoriais, culturais e sociais. Essas constatações permitem concluir que a aprendizagem experiencial, mediada pela caracterização da paisagem, constitui uma estratégia pedagógica eficaz para fortalecer o vínculo com o território nos processos de projeto arquitetônico, promovendo uma formação mais contextualizada, crítica e comprometida com a sustentabilidade do ambiente.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; paisagem; projeto arquitetônico; educação em arquitetura; senso de lugar; identidade territorial; formação profissional.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en arquitectura enfrenta en la actualidad el desafío de responder a contextos territoriales cada vez más complejos, caracterizados por procesos de transformación urbana acelerada, tensiones entre desarrollo y conservación, y una creciente desvinculación entre el diseño arquitectónico y las condiciones específicas del entorno. En este escenario, la educación superior está llamada a replantear sus enfoques pedagógicos, incorporando estrategias que permitan articular el conocimiento disciplinar con la comprensión crítica del territorio.

En el ámbito de la enseñanza del diseño arquitectónico, esta problemática se manifiesta en la escasa integración del paisaje como elemento estructurante del proceso proyectual. Si bien los planes de estudio consideran etapas de análisis del contexto, estas suelen desarrollarse de manera descriptiva y fragmentada, sin lograr una adecuada síntesis que permita su incorporación efectiva en las decisiones de diseño. Como consecuencia, las propuestas arquitectónicas tienden a responder a lógicas formales o funcionales desvinculadas de las características ambientales, culturales y sociales del lugar.

En este contexto, el aprendizaje experiencial se presenta como una alternativa pedagógica pertinente, al promover procesos formativos basados en la experiencia directa, la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento en situaciones reales. A partir del modelo propuesto por Kolb, el aprendizaje se concibe como un ciclo que articula la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa, permitiendo al estudiante construir conocimiento significativo a partir de su interacción con el entorno.

Asimismo, el enfoque del paisaje aporta un marco conceptual que permite comprender el territorio como una construcción compleja donde convergen dimensiones naturales, culturales, sociales y simbólicas. Desde esta perspectiva, la caracterización del paisaje no se limita a la descripción de sus componentes físicos, sino que implica una lectura integral del territorio que puede orientar la toma de decisiones en el proceso de diseño arquitectónico.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación tiene como objetivo evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación con el territorio en los procesos de diseño arquitectónico, en la formación de estudiantes de arquitectura de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, durante el periodo 2024–2025.

Para ello, se diseñó e implementó una estrategia pedagógica basada en las fases del aprendizaje experiencial, aplicada en talleres de distintos niveles formativos. El estudio adopta un enfoque cualitativo y se apoya en la triangulación de diversas fuentes de información, incluyendo entrevistas a estudiantes, análisis de portafolios, observación de campo y revisión de proyectos arquitectónicos.

La investigación se estructura en varios capítulos. En el capítulo I, se describe el planteamiento del problema junto a la brecha de conocimiento, por tanto, se formula el problema, los objetivos de la investigación, la justificación y limitaciones encontradas.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico, conformado por los antecedentes de la investigación desde el campo pedagógico, multidisciplinar, abordando metodologías innovadoras de enseñanza aprendizaje como la caracterización del paisaje; se desarrolla además las bases teóricas, el marco conceptual y se describen las categorías y dimensiones de análisis cualitativo de la presente investigación.

En el capítulo III, se expone el marco metodológico, que incluye la descripción del tipo y diseño de la investigación, el universo y muestra por conveniencia, la implementación de la estrategia pedagógica basada en el aprendizaje experiencial de Kolb, las técnicas e instrumentos de investigación, y las técnicas de confiabilidad y validez de los instrumentos.

En el capítulo IV, titulado resultados, se presenta la descripción del trabajo de campo, los resultados de la investigación, y la discusión de resultados.

Finalmente, se exponen las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

El sistema educativo universitario enfrenta actualmente importantes desafíos relacionados con la necesidad de fortalecer la relación entre la academia y la sociedad, promover aprendizajes significativos y formar profesionales capaces de responder a los problemas contemporáneos del territorio. En este contexto, la Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO realizada en 2022 en la ciudad de Barcelona resalta la importancia de una educación superior comprometida con el bien público, la sostenibilidad y la diversidad cultural, aspectos alineados con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias teóricas y prácticas que contribuyan al desarrollo sostenible.

Dentro de este escenario, la innovación pedagógica en la educación superior adquiere especial relevancia, pues busca transformar las prácticas tradicionales de enseñanza mediante estrategias que promuevan la reflexión, el aprendizaje activo, la colaboración y el desarrollo de competencias complejas en los estudiantes (Fidalgo, Sein-Echaluce, & F, 2019). En este sentido, diversos estudios señalan que la formación de profesionales capaces de actuar en contextos globales requiere metodologías educativas que integren experiencias prácticas, interacción con el entorno y procesos de aprendizaje significativo (Montes de Oca, Evelio, & Reyes, 2019). Asimismo, el aprendizaje colaborativo y el uso de metodologías activas han sido identificados como estrategias relevantes para fortalecer habilidades de comunicación, reflexión crítica y resolución de problemas en contextos profesionales complejos (Corujo-Velez, Barragan-Snachez, Hervás-Gomez, & Palacios-Rodriguez, 2021).

En el campo de la formación en arquitectura, el proceso educativo se organiza tradicionalmente en torno al taller de diseño arquitectónico, el cual constituye el eje

central de la formación profesional a lo largo de los distintos ciclos académicos. Sin embargo, en muchos casos el proceso formativo tiende a priorizar el desarrollo formal y funcional de la propuesta arquitectónica edificable, relegando el paisaje urbano o rural como elemento estructurante del proceso proyectual. Esta situación genera una limitada articulación entre el análisis del territorio y las decisiones de diseño, lo que se traduce en propuestas arquitectónicas que no siempre logran responder de manera integral a las características ambientales, culturales y sociales del contexto.

Esta problemática se ve agravada por la ausencia de procedimientos pedagógicos claros para la caracterización del paisaje dentro del proceso de enseñanza del diseño arquitectónico, así como por la limitada incorporación de metodologías activas que vinculen a los estudiantes con el territorio real. Aunque existen instrumentos normativos que regulan el desarrollo urbano y territorial en el país, como el Reglamento Nacional de Edificaciones o la legislación vinculada al desarrollo sostenible, estos no establecen lineamientos específicos para la incorporación del análisis del paisaje en los procesos formativos de los futuros profesionales.

La literatura especializada señala que el aprendizaje del territorio requiere experiencias directas que permitan a los estudiantes interpretar el paisaje desde múltiples dimensiones, integrando aspectos ambientales, culturales y sociales. En esta línea, Sobel (2004) y Lambert (2010) destacan la importancia del aprendizaje basado en el lugar (place-based education) como estrategia para fortalecer la comprensión del entorno a partir de experiencias reales. De manera similar, Therond et al. (2010) proponen metodologías participativas que integran recorridos territoriales, análisis del paisaje y construcción de escenarios como parte del proceso formativo. Asimismo, Oosterbeek (2017) señala que los espacios educativos cumplen un rol fundamental en la construcción de paisajes compartidos, promoviendo procesos reflexivos que articulan el conocimiento académico con los procesos socioculturales presentes en el territorio.

A pesar de estas contribuciones, en la enseñanza del diseño arquitectónico aún es limitada la incorporación sistemática de estrategias pedagógicas que permitan articular la caracterización del paisaje con el proceso proyectual. Esta situación se manifiesta en

modelos formativos que continúan privilegiando enfoques verticales o centrados en el producto arquitectónico, con escasa integración entre el análisis territorial, la reflexión crítica y la propuesta de diseño.

En la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, los estudiantes desarrollan una etapa previa al proceso proyectual denominada análisis físico-espacial, cuyo propósito es vincular el diagnóstico del contexto con la formulación de premisas de diseño. Sin embargo, a pesar de la amplitud del análisis realizado, este proceso suele centrarse en descripciones extensas del entorno sin lograr sintetizar los elementos esenciales del paisaje que deberían orientar el proyecto arquitectónico. Esta situación puede estar asociada a la ausencia de instrumentos metodológicos adecuados para la caracterización del territorio, a la limitada incorporación de estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo desde el paisaje o a la escasa conciencia metacognitiva de los estudiantes respecto al papel que el análisis territorial desempeña en el proceso de diseño.

En consecuencia, se evidencia la necesidad de replantear los procesos pedagógicos en la enseñanza del diseño arquitectónico, incorporando estrategias que permitan a los estudiantes comprender el territorio a partir de experiencias directas y reflexivas que faciliten la integración del paisaje en el proceso proyectual. En este contexto, el aprendizaje experiencial se presenta como un enfoque pedagógico pertinente para articular la caracterización del paisaje con el proceso de diseño arquitectónico, favoreciendo el desarrollo de arquitectos con mayor conciencia territorial, capacidad crítica y compromiso con la sostenibilidad del espacio habitado.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida la implementación del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje facilita la integración efectiva del estudio y tratamiento del

paisaje en los procesos de diseño arquitectónico, dentro del contexto de la formación de profesionales de arquitectura de la UNJBG durante el período 2024-2025?

1.2.2. Problemas específicos

P.1 ¿Cómo influyen las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio en la construcción de identidad y sentido de lugar?

P.2 ¿De qué manera los procesos reflexivos, sustentados en la documentación y discusión colectiva del paisaje, permiten interpretar y resignificar las características culturales, sociales y ambientales del territorio?

P.3 ¿Cómo integran los estudiantes los aprendizajes previos y la información paisajística en la formulación de conceptos arquitectónicos que reflejen identidad territorial y sentido de lugar?

P.4 ¿En qué medida los proyectos arquitectónicos propuestos, incorporan estrategias de diseño coherentes con la caracterización del paisaje y fortalecen la vinculación con el territorio?

P.5 ¿Cómo es el grado de identidad y sentido de lugar que poseen los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG para identificar el nivel de integración con el entorno?

P.6 ¿Cuál es el impacto percibido de los proyectos arquitectónicos realizados por los estudiantes de arquitectura de la UNJBG en términos de su contribución a la valoración del paisaje?

1.3. Justificación de la investigación

En la realidad nacional persiste una limitada valoración de los espacios naturales y del paisaje como componentes fundamentales del territorio, no solo en su dimensión visual o espacial, sino también como sistemas culturales, reflexivos y estratégicos para el

desarrollo sostenible. Esta situación resulta especialmente crítica en un contexto de creciente vulnerabilidad ambiental y cambio climático, donde la formación profesional en arquitectura exige replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una comprensión integral del territorio. En este escenario, se evidencia una brecha significativa entre el estudio y la caracterización del paisaje y su efectiva incorporación como elemento determinante en el proceso proyectual del diseño arquitectónico.

La presente investigación adquiere relevancia social y educativa al proponer la implementación de una pedagogía experimental basada en el aprendizaje experiencial en la formación de arquitectos, orientada a fortalecer la vinculación del estudiante con el territorio y el paisaje. Este enfoque permitirá que los estudiantes desarrollen procesos reflexivos y críticos que favorezcan respuestas proyectuales integradoras, reconociendo en el paisaje no solo un soporte físico, sino un portador de identidad, valores culturales, cualidades visuales y oportunidades para el desarrollo sostenible en cada contexto. En la ejercitación continua de este proceso formativo, el estudiante, en su condición de futuro profesional, podrá generar un impacto social positivo, en tanto los arquitectos, como actores fundamentales en la construcción de ciudad, influyen directamente en la calidad del hábitat y del entorno construido.

Asimismo, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para comprender e interpretar las manifestaciones, percepciones y procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de distintos momentos de la experiencia formativa. Este enfoque permite analizar la evolución de la vinculación del estudiante con el paisaje antes y después de la implementación de la pedagogía experiencial, a partir del uso de instrumentos como guías de campo, registros de observación y entrevistas semiestructuradas. Dichos instrumentos hacen visible no solo el producto final del proceso proyectual, sino también las formas de pensamiento, reflexión y toma de decisiones que desarrollan los estudiantes durante la caracterización del paisaje.

Finalmente, la investigación pretende profundizar en las categorías de análisis propuestas con el fin de aportar evidencia para la reflexión sobre la práctica pedagógica en los talleres de diseño, contribuyendo a la actualización curricular y al fortalecimiento

del perfil profesional del arquitecto en coherencia con las demandas territoriales y socioambientales contemporáneas. De este modo, el estudio se posiciona como un aporte relevante para la mejora de la formación en arquitectura y para la generación de prácticas proyectuales más responsables, contextualizadas y sostenibles.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación del territorio en los procesos de diseño arquitectónico, en la formación de profesionales de arquitectura en la UNJBG, durante el periodo 2024-2025.

1.4.2. Objetivos específicos

O.1 Identificar las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio, evaluando cómo estos insumos iniciales aportan a la construcción de identidad y sentido de lugar.

O.2 Analizar los procesos reflexivos de los estudiantes a partir de la documentación y discusión colectiva del paisaje, determinando cómo interpretan y resignifican las características culturales, sociales y ambientales del territorio.

O.3 Examinar cómo los estudiantes integran los aprendizajes previos y la información paisajística en la formulación de conceptos arquitectónicos que reflejen identidad territorial y sentido de lugar.

O.4 Evaluar el grado en que los proyectos arquitectónicos propuestos incorporan estrategias de diseño coherentes con la caracterización del paisaje y fortalecen la vinculación con el territorio.

O.5 Evaluar el grado de identidad y sentido de lugar que posee los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG para identificar el nivel de integración con el entorno.

O.6 Determinar el nivel de impacto que posee los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG en términos de la contribución a la valoración del paisaje.

1.5. Limitaciones de la investigación

Una primera limitación está relacionada con el alcance pedagógico de la intervención, ya que la implementación del aprendizaje experiencial se desarrolló en un periodo académico específico y en un conjunto acotado de talleres. Si bien esto permitió analizar la progresión formativa en distintas fases del ciclo de aprendizaje, no posibilita observar el desarrollo completo de las competencias a lo largo de toda la carrera profesional, donde la identidad y el sentido de lugar podrían alcanzar niveles más consolidados.

Otra limitación importante se vincula con la evaluación del impacto del diseño arquitectónico, ya que esta se realiza a partir de propuestas académicas y no de proyectos construidos. En este sentido, el impacto en la comunidad se interpreta desde la intención proyectual y el potencial de las propuestas, mas no desde su implementación real, lo que restringe la posibilidad de medir efectos concretos en el territorio.

Asimismo, se identifica una limitación en la variabilidad del desempeño de los estudiantes y el trabajo en equipo, ya que los procesos de aprendizaje y los resultados proyectuales dependen en gran medida del nivel de compromiso, habilidades previas y dinámicas grupales. Esto genera diferencias en la calidad de los productos analizados, lo cual puede influir en la consistencia de los hallazgos.

Finalmente, se reconoce como limitación la ausencia de instrumentos estandarizados para la caracterización del paisaje en la enseñanza del diseño arquitectónico, lo que implicó que parte de la construcción metodológica — especialmente en la definición de categorías de análisis como identidad, sentido de lugar e impacto del diseño— haya sido elaborada y ajustada en el proceso de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Desde la orientación pedagógica, se cuenta con investigaciones sobre aprendizaje experiencial como la tesis doctoral de Macías, E.I. (2023) titulada *La Extensión Universitaria como herramienta para el desarrollo local: La Universidad Técnica de Manabí en las parroquias rurales de Portoviejo* cuyo propósito era determinar la incidencia de los procesos de extensión universitaria de la Universidad Técnica de Manabí en el desarrollo local de las parroquias rurales de Portoviejo, Ecuador, durante el período 2017-2019 para ello la metodología aplicada fue deductiva con un enfoque mixto; se aplicaron cuestionarios estructurados a 73 docentes y 1065 estudiantes además de realizar un diagnóstico de las parroquias rurales mediante una matriz FODA que permitan identificar los procesos de vinculación universidad-sociedad. La investigación arrojó resultados en los siguientes aspectos: los procesos de extensión universitaria cuando se desarrollan con inserción territorial, favorecen la integración entre teoría y práctica, permitiendo a estudiantes y docentes aprender a partir de problemáticas reales del contexto local; dentro de ello estudiantes y docentes reconocen la vinculación con la sociedad como un componente clave de la formación integral, destacando su aporte al desarrollo de competencias profesionales, sociales y laborales para finalmente confirmar que la interacción directa con el territorio enriquece el conocimiento académico, incrementa la visibilidad de la universidad y permite la reversión social del conocimiento.

En la misma línea de investigación, la tesis doctoral en educación de Pérez, E.F. titulada *Lugares do común: procesos creativos do habitar compartido* (2023) en la Universidad Santiago de Compostella – España, desarrolla la investigación con el

propósito de analizar relaciones entre el entorno construido y los procesos educativos con el fin de reinterpretar el espacio y el lugar como recursos educativos primarios que contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia, el respeto por el patrimonio local y la transformación social, cultural y educativa desde una perspectiva situada en lo local. La metodología utilizada es de tipo cualitativa, de carácter interpretativo-reflexivo a partir del estudio del contexto construido como recurso pedagógico; análisis multidimensional del espacio desde diferentes campos disciplinarios y el diseño de propuestas educativas basadas en el reconocimiento de lo local. Los resultados de la tesis evidenciaron que la falta de conciencia y de educación basada en lo local incide directamente en la ausencia de un sentido de pertenencia hacia el entorno inmediato, mientras que una educación contextualizada, basada en el entorno inmediato permite cuestionar lo global desde lo local fortaleciendo procesos de transformación educativa y social.

El aprendizaje basado en problemas en el marco del espacio europeo de educación superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos es una tesis doctoral en la Universidad de León – España de la doctoranda Marta Fernández (2008); aborda evaluar de manera sistemática la efectividad de distintas metodologías docentes universitarias, especialmente las metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en relación con la calidad del aprendizaje, el desarrollo de competencias y la percepción de los estudiantes, en el marco de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La metodología aplicada fue un enfoque mixto para la Revisión teórica amplia del EEES, de metodologías docentes universitarias y de teorías y enfoques de aprendizaje; además revisión de cincuenta estudios empíricos sobre ABP y treinta estudios empíricos sobre enfoques de aprendizaje y el desarrollo de tres estudios empíricos: dos cualitativos y uno cuantitativo con la participación de 407 estudiantes universitarios de la Universidad de León y Universidad Pontificia de Salamanca. Los resultados determinaron que los estudiantes valoran de forma más positiva las metodologías innovadoras y participativas (ABP, e-ABP y prácticas participativas) frente a las metodologías tradicionales. Estas metodologías generan mejores resultados en el componente emocional de los estudiantes (mayor motivación, satisfacción, actitudes positivas y clima de aprendizaje); en los efectos del aprendizaje

especialmente en el desarrollo de competencias específicas y transversales, así como la percepción de un aprendizaje más duradero y útil.

Finalmente, la tesis doctoral de María Cristina Salvador Robles denominada La construcción de un modelo educativo social de investigación-acción emancipatoria una propuesta de innovación a través de la obra de Isabel López Górriz de la Universidad Pública de Navarra (2025) tuvo como objetivo principal construir y analizar un modelo de docente universitario innovador, basado en la investigación-acción emancipatoria, que integre metodologías activas y estrategias participativas como eje para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. La metodología es cualitativa, de carácter interpretativo-crítico de tipo investigación acción lo cual permitió concluir que el modelo docente basado en la investigación-acción emancipatoria se consolida como una propuesta innovadora y anticipatoria a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, además el trabajo grupal y por proyectos emerge como un componente central en la formación del profesorado universitario y el diario de aula se identifica como una herramienta para la reflexión, la investigación y la evaluación formativa lo que promueve una transformación individual y colectiva. Como se desprende de las tesis revisadas, implementar el aprendizaje experiencial en la educación, no solo fortalece aprendizajes significativos en los estudiantes, sino que además el quehacer docente inevitablemente se enriquece para futuros procesos de enseñanza aprendizaje.

En el campo interdisciplinar de la formación profesional en arquitectura solo se encontró una tesis doctoral denominada Creatividad y estrategias didácticas para la práctica académica del ejercicio proyectual de Granados, M. (2021). El objetivo principal fue analizar y redefinir la pedagogía del proyecto arquitectónico mediante la articulación de la investigación proyectual, los estudios de la creatividad y los procesos cognitivos, incorporando la voz de los estudiantes, con el fin de proponer didácticas de proyecto más eficientes, actualizadas y centradas en el aprendizaje del estudiante. El enfoque metodológico fue cualitativo, de carácter interpretativo y constructivo a través de un estudio de caso que analiza los estudios sobre creatividad y su relación con la producción arquitectónica, también análisis crítico de modelos y tipologías del proceso proyectual desde la investigación proyectual. Se realizó entrevistas, encuestas y

observación directa a cerca de 2000 estudiantes en un periodo de dos semestres lo que permitió concluir que la producción arquitectónica se inscribe en un sistema interdependiente que valida y resignifica la creatividad, siendo fundamental la construcción del problema por parte del diseñador para generar propuestas originales y de calidad y se ratifica que los modelos de proceso proyectual vinculados al paradigma científico resultan inadecuados para las disciplinas proyectuales, lo que evidencia una transformación profunda en la enseñanza del proyecto.

Y otra tesis de maestría centrada en la caracterización del paisaje a nivel nacional, pero sin fines pedagógicos, así se tiene a Bayona (2020) en su trabajo de investigación para optar el grado de magister en Arquitectura, Urbanismo y Desarrollo Sostenible titulado Aproximaciones a la comprensión de la estructura territorial andina, mediante las representaciones del paisaje cultural del valle del Sondondo; el cual se realiza bajo el enfoque cualitativo con un tipo de investigación aplicada; la metodología planteada se desarrolla en tres fases: fase argumentativa sistematiza la información recogida en campo el cual propone 7 categorías analíticas del paisaje: territorio, paisaje cultural, cosmovisión andina, identidad territorial andina, representación del espacio, imagen territorial y estructura territorial; fase propositiva desarrolla un análisis comparativo entre los componentes del paisaje y las dimensiones territoriales mediante un manual de procedimientos, y fase demostrativa la aplicación de la metodología para proponer la estructura territorial del Valle del Sondondo. El trabajo de investigación concluye en establecer que el “Territorio andino” es una compleja entidad territorial que involucra varias dimensiones; y estas se manifiestan tangible e intangiblemente, siempre a través de la «dimensión física» del «espacio vivencial» o «espacio geográfico concreto.

Por otro lado, se cuentan con artículos de investigación que desarrollan la temática de la pedagogía experimental, como Fromm, J. y otros. desarrollaron la investigación *More than experience? -On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle.* (Fromm, y otros, 2021) el propósito fue contribuir a una comprensión más profunda de los cuatro modos de aprendizaje experiencial como una gran oportunidad a través de la realidad virtual. La metodología fue cualitativa interpretativa en tres talleres de diseño interdisciplinarios docente estudiante arrojando

tres prototipos básicos de aplicación de realidad virtual que los estudiantes pudieron mejorar. En cuanto a los resultados se pudo identificar elementos de diseño específicos que facilitan cada una de las cuatro modalidades del ciclo experiencial, mostrando que la Realidad Virtual no sólo puede generar experiencias concretas, sino también apoyar la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa. Además, se encontró que la incorporación de agentes inteligentes combinados con RV ofrece oportunidades únicas para enriquecer el aprendizaje experiencial.

En la misma línea de estudios sobre aprendizaje experiencial en el nivel superior se revisó el trabajo de Radovic, S., Hummel, H. GK.; Vermeulen, M (2023) propone y discute el modelo de diseño instruccional mARC (más auténtico, reflexivo y colaborativo) para facilitar entornos de aprendizaje experiencial en educación superior, con el fin de superar las limitaciones de los modelos actuales en apoyar la re- y la de-contextualización del conocimiento dentro del ciclo de aprendizaje experiencial. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en una revisión teórica del estado del arte y en el desarrollo conceptual del modelo mARC, articulando sus tres pilares con elementos instruccionales que pueden orientar la creación y rediseño de ambientes de aprendizaje experiencial, culminando en orientaciones prácticas para su aplicación en contextos universitarios. Como conclusión, los autores señalan que el modelo mARC ofrece directrices concretas que fortalecen la autenticidad, la reflexión y la colaboración en procesos formativos, permitiendo a los estudiantes vincular la experiencia práctica con el desarrollo de conocimiento académico de manera más integral y eficaz, evidenciando su potencial para enriquecer el diseño de experiencias de aprendizaje en la educación superior.

El estudio de Rojas, N. (2024) denominado La Educación a través del Turismo: Un camino hacia el aprendizaje experiencial y el desarrollo social; es un artículo que analiza el papel del turismo educativo en la formación integral de estudiantes de educación superior, con el objetivo de identificar su contribución al desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la empatía cultural y la ciudadanía global. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo, basado en una revisión exhaustiva de la literatura y el análisis de experiencias prácticas implementadas en

diversas instituciones educativas. Los resultados evidencian que el turismo educativo fortalece competencias cognitivas y socioemocionales, promueve una conciencia cultural y social más profunda y facilita la transferencia del conocimiento teórico a contextos reales; no obstante, se identifican desafíos relacionados con el riesgo de experiencias superficiales si no se estructuran adecuadamente las actividades.

El estudio *Towards Better Site Analysis in Architectural and Urban Design: Adapting Experiential Learning Theory in Post-COVID Architectural Teaching Methods* (Yahia, Abdalla, Sukkar, Saleem, & Maksoud, 2023) analiza la aplicación de la teoría del aprendizaje experiencial en la enseñanza del análisis de sitio en arquitectura y urbanismo en un contexto post-COVID. Mediante un estudio de caso con estudiantes de arquitectura, el artículo evidencia que la educación remota durante la pandemia limitó la comprensión integral del sitio al restringir la experiencia directa, generando análisis basados principalmente en información secundaria y herramientas digitales. No obstante, en un modelo híbrido posterior, que combinó visitas presenciales al sitio con recursos tecnológicos, se logró una comprensión más profunda y contextualizada del entorno. Los resultados concluyen que la integración estructurada de las cuatro fases del aprendizaje experiencial de Kolb fortalece significativamente el proceso de análisis de sitio, mejorando la vinculación entre territorio y diseño arquitectónico, y posicionando al aprendizaje experiencial como una estrategia pedagógica pertinente para la formación arquitectónica contemporánea.

El artículo *Collaborative learning experiences in a changing environment: Innovative educational approaches in architecture* (Antonini, Gaspari, & Visconti, 2021) analiza la efectividad e impacto de métodos de aprendizaje experiencial y colaborativo en la educación arquitectónica, especialmente orientados a integrar sustentabilidad y resiliencia en los currículos ante desafíos globales como la pandemia y el cambio climático. Para ello, los autores examinaron cinco experiencias educativas internacionales pioneras que incorporan herramientas innovadoras de aprendizaje experiencial y colaborativo —como service learning, design-build y living labs— mediante entrevistas y observación directa de casos en diversos contextos geográficos. Los resultados evidencian que un cambio hacia modelos pedagógicos basados en la experiencia en

campo mejora la conciencia de los futuros profesionales sobre las implicaciones climáticas del diseño arquitectónico, fortalece sus habilidades de análisis y proyecto, y fomenta procesos de transferencia y co-producción de conocimiento a nivel comunitario, permitiéndoles abordar de manera más integral los desafíos sociales y culturales en la toma de decisiones proyectuales.

En conjunto, estos antecedentes evidencian que el aprendizaje experiencial constituye una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para fortalecer la comprensión del territorio y su integración en los procesos de diseño arquitectónico, especialmente cuando se articula la experiencia directa con instancias de reflexión, conceptualización y experimentación. Los estudios revisados confirman que la interacción activa con el sitio y el trabajo colaborativo en contextos reales permiten superar enfoques descriptivos o fragmentados del análisis, favoreciendo una lectura integral del paisaje y una mayor conciencia socioambiental en los estudiantes de arquitectura. Estos aportes resultan fundamentales para la presente investigación, en tanto sustentan la implementación del aprendizaje experiencial como medio para mejorar la caracterización del paisaje y su vinculación con el proceso proyectual, aportando referentes metodológicos y pedagógicos que orientan el diseño de estrategias formativas contextualizadas en la enseñanza de la arquitectura.

Son muy escasos los antecedentes nacionales que desarrollen la temática afín sobre aprendizaje experiencial en la educación superior y/o con énfasis en la formación en arquitectura, por tal motivo se amplía la búsqueda e integración a la presente investigación de los antecedentes internacionales desarrolladas por autores que evidencia la preocupación sobre metodologías que enfaticen caracterizar el paisaje para diferentes propósitos, así se tiene a Alomar-Garau Gabriel y otros desarrollaron el estudio *Teaching landscape in Spanish Universities: looking for new approaches in Geography* (Aloma-Garau, Gomez Zotano, & Arias-García, 2017) pretende explicar a través de una visión panorámica, los diferentes enfoques en la enseñanza del paisaje en las universidades de España que ofertan la titulación en Geografía. La metodología empleada responde a un enfoque cuantitativo pues a través de 17 factores interpreta los contenidos de las guías de estudio (silabos) de las diferentes universidades; se establece además un enfoque general

que permite tres alternativas: Positivista, relativista y mixto. Los resultados de la investigación evidencian el uso de enfoques variados en la enseñanza del paisaje, tanto positivista y pragmático por un lado y relativista y teórico por el otro. Se evidencia que la enseñanza y aprendizaje del paisaje no es integrada como se espera.

Igualmente, Diago (2016) en su artículo científico *El Territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza* el cual se realizó bajo el enfoque cualitativo aplicado al grupo experimental de una sección de aula; la metodología se circunscribe en el tipo de investigación-acción bajo un ciclo investigativo dividido en cuatro momentos: Observación, reflexión, planeación y acción; y bajo una discusión teórica, pedagógica y didáctica. Los resultados obtenidos advierten una participación activa de los involucrados en el proceso, que permiten caracterizar de manera personal la apropiación del territorio ayudando a identificar los valores sociales, culturales que intervienen en dicho territorio para una posterior reflexión sobre la transformación. Finalmente, la expresión gráfica y oral de la caracterización del territorio cierra el ciclo de nuevo conocimiento en el grupo experimental. El trabajo de investigación concluye en manifestar que las experiencias didácticas de relacionar a los individuos en su realidad territorial, aporta aprendizajes significativos reflexivos que utilizan para una transformación en comunidad.

De la misma forma, Alba (2016) en su trabajo titulado *Application of the Landscape Character Assessment methodology in the study and treatment of the urban landscape*, busca conocer teórica, conceptual y metodológicamente la aplicación de una determinada metodología para el estudio y tratamiento del paisaje. El tipo de investigación es básica haciendo una revisión bibliográfica de varios autores de manera cualitativa sobre una sola variable. A los resultados que la investigadora llega, sostienen que la metodología LCA correlaciona con los principios del Convenio Europeo del Paisaje (CEP) además la metodología aporta oportunidades de aplicación en paisajes muy diversos evitando ambigüedades en los conceptos de paisaje urbano, haciéndolo así más holístico.

Otro trabajo de investigación titulado *Guaylivá enlaza Paisaje Natural + Paisaje cultural* presentado por Oscar Benavides (2022) dicho trabajo se realiza bajo un enfoque mixto el cual pretende, a través de los conceptos de unidades de paisaje, diseñar una estructura de paisaje aplicado en las distintas escalas: marco, meso y micro, con el fin de articular el paisaje natural y cultural en esta parte del territorio. La metodología aplicada se conforma de tres momentos: contextualización espacial, diagnóstico por unidades de paisaje y finalmente el proyecto multiescalar con el que pretende corroborar las concepciones de paisaje. Dicho trabajo concluye que es posible dinamizar y mejorar las estructuras del paisaje en relación con el territorio en sus diferentes dimensiones y a partir del paisaje cultural, paisaje natural, la estructura territorial y la imagen del territorio, de manera holística.

En la misma línea de enfoque cualitativo, el trabajo titulado *Landscape Notions among Greek engineering students: Exploring Landscape Perception, knowledge and participation* (Terkenli, Daras, & Efpraxia-Althra, 2019) explora las percepciones de paisaje de todos los estudiantes universitarios de ingeniería griegos en la Universidad Técnica de Creta, la investigación escoge este segmento de muestra pues en un futuro serán los profesionales que tomen decisiones sobre la gestión del paisaje. La metodología implementada se centra en un enfoque fenomenológico con un muestreo estratificado aleatorio entre los estudiantes aplicando un cuestionario dividido en tres grandes campos: nociones de paisaje; formación en paisaje y vinculación de los estudiantes con el paisaje; dicho cuestionario se aplicó en dos momentos con un lapso de 5 años entre ambos, básicamente para determinar comparativamente el cambio de las nociones sobre paisaje en el tiempo. La investigación concluye sobre las nociones básicas de paisaje, estas se encuentran muy arraigadas, el estudiante puede diferenciar lo natural de lo visual y/o estético; sin embargo, se encontró grandes diferencias en la formación del paisaje dentro del sistema educativo griego.

Este grupo de estudios de investigación revisados muestran que, si bien existen diversas aproximaciones teóricas, metodológicas y perceptuales para el análisis del paisaje —desde enfoques curriculares, fenomenológicos y participativos hasta metodologías específicas de evaluación—, persiste una limitada articulación entre la

caracterización del paisaje y los procesos formativos orientados a la toma de decisiones proyectuales. Estos aportes resultan fundamentales para la presente investigación, en tanto permiten sustentar la necesidad de fortalecer metodologías que vinculen de manera efectiva la lectura del paisaje con el aprendizaje experiencial, aportando referentes conceptuales y metodológicos para la construcción de estrategias pedagógicas que favorezcan una comprensión integral del territorio y su incorporación consciente en el diseño arquitectónico.

El campo perceptivo sobre el paisaje genera mucho interés por parte de los investigadores, de la misma forma que se revisó la investigación anterior en estudiantes, la siguiente investigación de Hurtado et al (2023) denominada *Development of Social and Environmental Competences of Teachers in Training Using Sound and Visual Landscape Education Sciences*, busca encontrar una relación entre la percepción sonora y visual de los profesores sobre el paisaje para promover la sensibilización ambiental; además, evaluar si dichos resultados podrían servir como estrategia educativa para el desarrollo de competencias sociales y ambientales. La metodología se centra en un enfoque fenomenológico a través de tres fases de desarrollo: elaboración de material didáctico, inmersión virtual y reflexión con profesores de primaria de 3er y 4to año de formación; con ellos se realizó un muestreo no probabilístico con muestra por conveniencia. Los resultados de la investigación terminan siendo dubitativos pues se determina que la observación de los elementos sonoros y visuales del paisaje podrían facilitar la comprensión ambiental, por otro lado, posibilita la generación de entornos de aprendizaje en contextos reales de paisajes conocidos haciendo la experiencia más rica para el desarrollo de capacidades de argumentación y juicio crítico.

Igualmente, dentro del campo perceptivo el trabajo de Anna Gorka (2020) titulado *Landscape perception and teaching of it in Poland* pretende evaluar la percepción del paisaje rural en Polonia y a partir de ello elaborar un modelo de educación paisajística que da respuesta a los retos sociales definidos en el Convenio europeo del Paisaje. El trabajo se desarrolló con estudiantes de la carrera de arquitectura y urbanismo de la Universidad Tecnológica de Gdansk como un estudio piloto con un enfoque cuantitativo para determinar las categorías de la imagen del paisaje. Después de la actividad se aplicó

dos cuestionarios: la primera mide frecuencia y duración del tiempo en el campo y el segundo estudió las percepciones de la imagen de un paisaje ideal. Los resultados determinaron una incompetencia espacial general, es decir los métodos de enseñanza no están incluyendo la actividad en el campo y la observación de este, por ello se determina que la imagen creativa del colectivo humano debe reforzarse.

También se tiene el trabajo de investigación de Kurjenoja (2021) titulado *Landscape sensitizing through expansive learning in Architectural Education* pretende desarrollar un trabajo de campo con estudiantes de arquitectura y la comunidad a través de un estudio de casos en la comunidad de Tochimilco, Puebla, México. Se utilizó un método fenomenológico para descubrir las experiencias a través de la observación participativa; además de la implementación previa de los lineamientos del método de aprendizaje expansivo y el SES. Los resultados demuestran el logro de la comprensión de diferentes niveles de organización local-regional por parte de los estudiantes y la posibilidad de canalizar responsabilidades colectivas a escala local y territorial.

Finalmente, en la misma línea sensorial, el trabajo de Burlingame (2021) denominado *Learning by feeling: excursions into the affective landscape* tiene como objetivo centrarse en la experiencia vivida y las dimensiones emocionales del espacio y lugar en el grupo de estudiantes de dos cursos de geografía del paisaje. La metodología se centra en la investigación acción a través del uso de metodologías cualitativas permitiendo al estudiante explorar las reacciones de paisaje por medio del componente creativo y el componente reflexivo. Los resultados demostraron que las excursiones ayudan a los estudiantes a explorar geografías emocionales más creativas, reflexivas y afectivas y estrategias activas de evaluación del aprendizaje.

Los antecedentes demuestran que la experiencia directa (ya sea mediante inmersión virtual, trabajo de campo, observación participativa o exploración emocional del lugar) enriquece la comprensión del paisaje y favorece procesos reflexivos más profundos. Asimismo, ponen de manifiesto las limitaciones de los modelos formativos que prescinden de la experiencia sensorial del territorio, reforzando la necesidad de incorporar metodologías activas y experienciales.

En síntesis, los antecedentes revisados, tanto aquellos centrados en el aprendizaje experiencial como los orientados a la caracterización del paisaje, coinciden en reconocer el valor de la experiencia directa, la reflexión situada y la interacción con el territorio como ejes fundamentales del aprendizaje significativo en la educación superior. Los estudios analizados evidencian que la caracterización del paisaje no constituye únicamente un ejercicio analítico o descriptivo, sino que puede entenderse como una metodología de aprendizaje experiencial, en la medida en que activa procesos perceptivos, cognitivos, sociales y críticos que fortalecen la comprensión integral del contexto. En este marco, los antecedentes sustentan la pertinencia de la presente investigación al demostrar que la articulación entre aprendizaje experiencial y caracterización del paisaje favorece la vinculación efectiva del territorio con los procesos de diseño, aportando fundamentos teóricos y metodológicos para la formación de profesionales de arquitectura con mayor conciencia territorial, ambiental y social.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Fundamentos del Aprendizaje Experiencial

El aprendizaje experiencial se fundamenta en la premisa de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia vivida, la reflexión crítica sobre dicha experiencia y su posterior aplicación en nuevos contextos. Este enfoque concibe al estudiante como un sujeto activo del aprendizaje, que interactúa con situaciones reales o simuladas para generar comprensión significativa, desarrollar competencias y fortalecer su capacidad de tomar decisiones informadas. En el ámbito de la educación superior, y particularmente en la formación en arquitectura, el aprendizaje experiencial se presenta como un marco pedagógico pertinente para articular teoría y práctica, favoreciendo procesos formativos contextualizados y orientados a la comprensión integral del territorio. El aprendizaje experiencial es una teoría desarrollada por David Kolb que se desarrolla en el siguiente apartado.

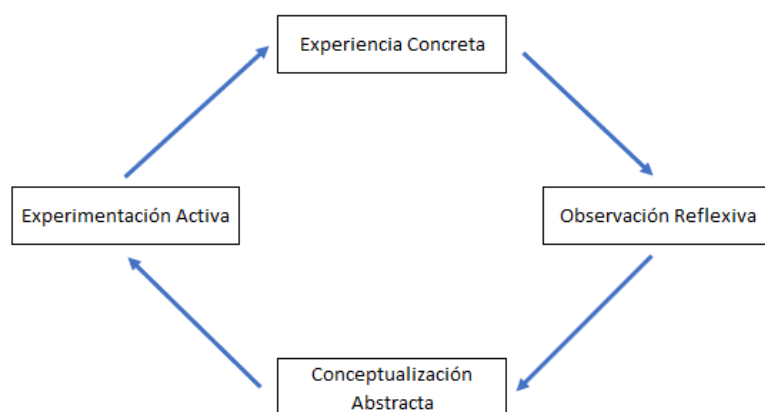
2.2.1.1. Teoría del Aprendizaje experiencial de David Kolb

La teoría del aprendizaje experiencial, desarrollada por David A. Kolb, constituye uno de los marcos conceptuales más influyentes para comprender cómo las personas aprenden a partir de la experiencia. Esta teoría se sustenta en la idea de que el aprendizaje no es un proceso pasivo de recepción de información, sino un proceso activo de construcción del conocimiento que emerge de la interacción entre la experiencia y la reflexión. Para Kolb, aprender implica transformar la experiencia en conocimiento, integrando dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales en un proceso dinámico y continuo (1984, pág. 35).

Kolb construye su propuesta teórica a partir de aportes de autores como Dewey, Lewin y Piaget, quienes coinciden en reconocer la experiencia como un elemento central del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se genera a través de un proceso cíclico en el que el individuo interpreta, conceptualiza y reconfigura su experiencia. Así, el aprendizaje experiencial se presenta como un enfoque holístico que vincula pensamiento, percepción, acción y reflexión en contextos reales o simulados (Kolb, 1984).

El núcleo de la teoría se estructura en torno al ciclo de aprendizaje experiencial, compuesto por cuatro fases interrelacionadas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Estas fases no constituyen etapas rígidas, sino momentos de un proceso cíclico y continuo (ver figura 1) en el que el aprendiz puede ingresar desde distintos puntos, dependiendo del contexto y de su estilo de aprendizaje. El valor del modelo radica en su capacidad para integrar diferentes formas de aprender dentro de una estructura coherente y flexible (Kolb, 1984).

Figura 1
Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb



Nota: Elaboración propia

La experiencia concreta constituye el punto de partida del ciclo y se refiere al contacto directo del individuo con una situación específica. En esta fase, el aprendiz se involucra activamente en una vivencia real o simulada, experimentando el fenómeno sin mediaciones teóricas previas. La experiencia concreta privilegia la percepción, la acción y la vivencia inmediata, permitiendo que el aprendizaje se origine a partir de situaciones contextualizadas y significativas. Para Kolb (1984), esta fase es fundamental porque proporciona la materia prima sobre la cual se desarrollan los procesos posteriores de reflexión y conceptualización.

La observación reflexiva corresponde al momento en que el aprendiz se distancia de la experiencia vivida para analizarla de manera crítica. En esta fase, se examinan los acontecimientos, se identifican patrones, se reconocen contradicciones y se contrastan diferentes puntos de vista. La reflexión permite al individuo comprender lo ocurrido, otorgar significado a la experiencia y cuestionar sus propias acciones o supuestos. Según Kolb (1984), sin esta instancia reflexiva, la experiencia corre el riesgo de quedar aislada y no transformarse en aprendizaje.

La conceptualización abstracta implica la elaboración de conceptos, modelos o principios generales a partir de la experiencia reflexionada. En esta fase, el aprendiz

integra lo vivido y lo reflexionado en estructuras cognitivas más abstractas, estableciendo relaciones teóricas que explican o interpretan la experiencia. Este proceso permite trascender el caso particular y construir conocimientos transferibles a otros contextos. Kolb (1984) señala que la conceptualización abstracta es esencial para dotar de coherencia y sistematicidad al aprendizaje.

La experimentación activa constituye la fase en la que el aprendiz aplica los conceptos y principios elaborados en situaciones nuevas. En este momento, el conocimiento se pone a prueba mediante la acción, permitiendo verificar, ajustar o reformular las ideas previamente construidas. La experimentación activa no solo cierra el ciclo de aprendizaje, sino que genera nuevas experiencias concretas, reiniciando el proceso de manera continua. Para Rainey y Kolb (1995), esta fase es clave para el desarrollo de competencias prácticas y para la consolidación del aprendizaje en contextos reales.

Diversos estudios han profundizado y validado el modelo de Kolb en contextos educativos y organizacionales. Rainey y Kolb (1995) destacan que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo de competencias complejas, en la medida en que permite a los estudiantes integrar conocimientos teóricos con la resolución de problemas reales. Asimismo, señalan que este enfoque promueve una mayor implicación del aprendiz en su propio proceso formativo, fortaleciendo la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes.

Por tanto, el aprendizaje efectivo se produce en la integración de las cuatro fases del aprendizaje experiencial, sin embargo, Kolb reconoce que las personas tienden a desarrollar preferencias estables en la forma de percibir y transformar la experiencia, lo que da lugar a los denominados estilos de aprendizaje (Kolb, 1984). Estos estilos no representan categorías fijas ni excluyentes, sino orientaciones predominantes que influyen en la manera en que los individuos se aproximan a las situaciones de aprendizaje.

Kolb define los estilos de aprendizaje a partir de la combinación de dos dimensiones fundamentales: la forma en que se percibe la experiencia, que oscila entre la

experiencia concreta y la conceptualización abstracta; y la forma en que se transforma la experiencia, que varía entre la observación reflexiva y la experimentación activa (ver figura 2). De la intersección de estas dimensiones emergen cuatro estilos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador (Kolb, 1984; Rainey & Kolb, 1995).

Figura 2

Dimensiones del Ciclo de Aprendizaje de Kolb



Kolb, D.A. (Kolb, 1984)

El estilo divergente, resultado de la combinación entre experiencia concreta y observación reflexiva, se caracteriza por una alta sensibilidad hacia el contexto y las múltiples perspectivas de una situación. Los aprendices con este estilo destacan en la generación de ideas, la interpretación de significados y la comprensión de situaciones complejas desde un enfoque integrador. Por su parte, el estilo asimilador, que combina conceptualización abstracta y observación reflexiva, privilegia la construcción de modelos teóricos coherentes, el razonamiento lógico y la organización sistemática de la información, orientándose más hacia la comprensión conceptual que hacia la acción inmediata (Agudelo, Urbina, & Gutiérrez, 2010).

El estilo convergente, derivado de la conceptualización abstracta y la experimentación activa, se enfoca en la aplicación práctica de las ideas y en la resolución

de problemas concretos. Los aprendices convergentes tienden a buscar soluciones eficientes y funcionales, utilizando la teoría como base para la acción. Finalmente, el estilo acomodador, que integra experiencia concreta y experimentación activa, se distingue por un aprendizaje basado en la acción directa, la intuición y la adaptación a situaciones nuevas, privilegiando el hacer sobre el análisis prolongado (Kolb, 1984).

Kolb enfatiza que estos estilos no deben entenderse como etiquetas rígidas, sino como tendencias dinámicas que pueden modificarse en función del contexto, la experiencia acumulada y las exigencias del entorno educativo (Agudelo, Urbina, & Gutiérrez, 2010). El diseño de estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje experiencial debe procurar activar equilibradamente las cuatro fases del ciclo, de modo que los estudiantes puedan ampliar sus capacidades de aprendizaje más allá de sus preferencias iniciales (Sims, 1995).

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje experiencial implica un cambio significativo en el rol del docente y del estudiante (Valiente-Riedl, Anderson, & Banki, 2022), pues el docente deja de ser un transmisor de contenidos para asumir un rol de facilitador, mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje, mientras que el estudiante se convierte en protagonista activo del proceso. Sims (1995, pág. 152) subraya que este enfoque exige entornos educativos que favorezcan la exploración, el error, la reflexión y la aplicación práctica del conocimiento, aspectos que resultan fundamentales para el aprendizaje significativo.

La teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, por tanto, ofrece un marco conceptual sólido para comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, reflexivo y contextualizado. Su enfoque holístico y cíclico permite integrar experiencia, reflexión y acción, constituyéndose en una base teórica pertinente para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. En el contexto de esta investigación, el aprendizaje experiencial se asume como un referente fundamental para fortalecer procesos formativos que vinculen al estudiante con su realidad territorial, favoreciendo aprendizajes significativos y con sentido profesional (Kolb, 1984; Rainey & Kolb, 1995; Sims, 1995).

2.2.1.2. Aportes de Dewey, Piaget y Lewin en la construcción del aprendizaje experiencial

Los fundamentos del aprendizaje experiencial se construyen a partir de una convergencia de aportes provenientes de la filosofía, la psicología y las ciencias sociales, entre los que destacan las contribuciones de John Dewey, Jean Piaget y Kurt Lewin. Estos autores coinciden en cuestionar los modelos educativos tradicionales centrados en la transmisión pasiva del conocimiento y proponen, desde distintas perspectivas, que el aprendizaje surge de la interacción activa del sujeto con su entorno. Sus planteamientos sentaron las bases conceptuales para comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, situado y transformador, principios que posteriormente serían sistematizados en la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb.

John Dewey aporta al aprendizaje experiencial una visión pedagógica centrada en la experiencia como núcleo del proceso educativo; para Dewey, la educación debe partir de situaciones reales y significativas que permitan al individuo reflexionar sobre su acción y reconstruir su experiencia. El aprendizaje no se produce por la mera vivencia, sino por la reflexión crítica que el sujeto realiza sobre lo vivido, estableciendo conexiones entre experiencia, pensamiento y acción (Zuluaga Garcés, 1994). Este énfasis en la experiencia reflexiva introduce la idea de continuidad y transformación de la experiencia, donde cada aprendizaje influye en las experiencias futuras, configurando un proceso educativo activo y progresivo.

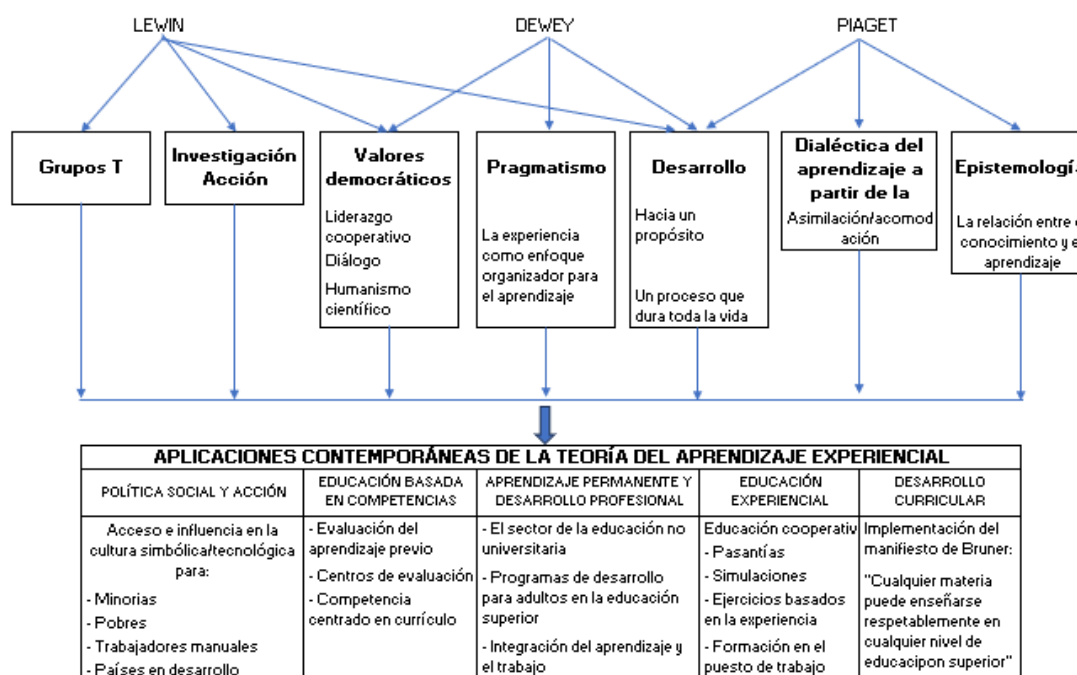
Desde la psicología del desarrollo, Jean Piaget contribuye al aprendizaje experiencial al explicar cómo el conocimiento se construye a través de procesos de interacción entre el sujeto y el medio (Triglia, 2019). Piaget sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la asimilación y la acomodación, mecanismos que permiten al individuo reorganizar sus estructuras cognitivas frente a nuevas experiencias. En este sentido, el aprendizaje no es una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto, lo que refuerza la idea de que la experiencia es indispensable para el desarrollo cognitivo. Este enfoque constructivista aporta al aprendizaje experiencial la noción de que el

conocimiento se genera a partir del conflicto cognitivo y la adaptación continua al entorno.

Por su parte, Kurt Lewin introduce una dimensión social y dinámica al aprendizaje experiencial a través de su teoría de campo y su modelo de aprendizaje basado en la experiencia y la acción. Lewin plantea que el comportamiento y el aprendizaje son el resultado de la interacción entre la persona y su entorno, y que el cambio se produce mediante un proceso cíclico de acción, observación y reflexión (Lewin, 1992). Su enfoque destaca la importancia del aprendizaje en contextos reales y grupales, así como el valor de la experimentación activa para generar cambios significativos en la conducta. Este planteamiento influye directamente en la concepción del aprendizaje como un proceso iterativo y contextualizado. En la siguiente figura se muestra de manera esquemática los aportes que cada uno de los teóricos han dado a la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb.

Figura 3

Aportes de Lewin, Dewey y Piaget al enfoque de Kolb



Adaptado de (Kolb, 1984)

En conjunto, los aportes de Dewey, Piaget y Lewin configuran un marco teórico que concibe el aprendizaje como un proceso activo, reflexivo, constructivo y situado. Dewey enfatiza la experiencia reflexiva, Piaget la construcción cognitiva del conocimiento y Lewin la acción y el cambio en contextos reales. Estas contribuciones convergen en la idea de que aprender implica interactuar con la realidad, reflexionar sobre esa interacción y transformar tanto al sujeto como a su entorno. Sobre esta base conceptual se articula la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, que integra y operacionaliza estos principios en un modelo cíclico aplicable a la educación superior y a disciplinas de carácter proyectual y que se aplica hoy por hoy a diferentes campos de acción y diferentes niveles cognitivos (fig. 3).

2.2.1.3. Aplicaciones en educación superior y Arquitectura

En el contexto de la educación superior, el aprendizaje experiencial se consolida como un enfoque pedagógico pertinente para responder a las exigencias de una formación orientada al desarrollo de competencias profesionales complejas y transferibles. Villarroel Henríquez, Gutiérrez Suárez, Bruna Jofré y Castillo Rabanal (2021) sostienen que las metodologías experienciales permiten articular de manera efectiva los resultados de aprendizaje con situaciones auténticas propias del ejercicio profesional, fortaleciendo la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje experiencial contribuye a superar la tradicional dicotomía entre formación académica y práctica profesional, promoviendo procesos formativos integrales que preparan al egresado para enfrentar contextos reales, dinámicos y socialmente situados.

Asimismo, la implementación del aprendizaje experiencial en la educación superior requiere de un diseño pedagógico intencional que garantice la calidad y profundidad del aprendizaje. Radović, Hummel y Vermeulen (2023) enfatizan que las experiencias formativas deben estructurarse de manera que integren autenticidad, reflexión y colaboración, asegurando que los participantes transiten conscientemente por las distintas fases del ciclo de aprendizaje experiencial. En este sentido, el aprendizaje experiencial no se limita a la exposición a experiencias prácticas, sino que implica un

proceso sistemático de mediación pedagógica que favorece la recontextualización del conocimiento académico y su aplicación crítica en escenarios profesionales complejos.

Desde una mirada institucional y estratégica, el aprendizaje experiencial se posiciona como un enfoque clave para la formación universitaria en un contexto de creciente complejidad social, ambiental y territorial. Valiente-Riedl, Anderson y Banki (2022) señalan que las metodologías experienciales en educación superior fortalecen la capacidad de los futuros profesionales para comprender el impacto de sus decisiones en contextos reales, promoviendo una actuación ética, reflexiva y socialmente responsable. En este marco, el aprendizaje experiencial contribuye no solo al desarrollo de competencias técnicas, sino también a la formación de profesionales críticos y comprometidos, capaces de integrar el conocimiento disciplinar con una comprensión profunda de los contextos en los que intervienen.

En el contexto de la formación en arquitectura, los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb permiten comprender la diversidad de perfiles que coexisten en los talleres de diseño y en las asignaturas vinculadas al análisis del territorio y del paisaje. La naturaleza proyectual de la disciplina exige que los estudiantes transiten entre la observación sensible del contexto, la reflexión crítica, la conceptualización abstracta y la experimentación mediante el diseño, lo que hace especialmente pertinente el marco del aprendizaje experiencial.

Los estudiantes con un perfil divergente podrían destacar en las fases iniciales del proceso proyectual, particularmente en la lectura del territorio, la percepción del paisaje y la identificación de valores culturales, sociales y simbólicos. Su capacidad para observar, interpretar y generar múltiples alternativas resulta clave en la caracterización del paisaje y en la formulación de conceptos de diseño. En contraste, los estudiantes con un perfil asimilador se desenvolverían mejor en la sistematización de información, el análisis normativo y la elaboración de marcos conceptuales que sustentan las decisiones proyectuales.

Por su parte, los estudiantes con un perfil convergente muestran fortalezas en la traducción de ideas abstractas en soluciones arquitectónicas concretas, especialmente en

las etapas de desarrollo y definición del proyecto. Este perfil resulta particularmente relevante en la integración entre análisis del sitio y propuesta arquitectónica, donde se requiere tomar decisiones técnicas y funcionales coherentes. En tanto, los estudiantes con un perfil acomodador se caracterizan por su disposición a experimentar, probar alternativas y adaptarse a condiciones cambiantes del contexto, cualidades esenciales en procesos de diseño situados y en experiencias de aprendizaje en campo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje experiencial ofrece un marco pedagógico que no solo reconoce la diversidad de estilos presentes en los estudiantes de arquitectura, sino que también posibilita su articulación dentro del proceso formativo (Yahia, Abdalla, Sukkar, Saleem, & Maksoud, 2023). Al diseñar experiencias educativas que integren las cuatro fases del ciclo de Kolb —especialmente en actividades de caracterización del paisaje y diseño arquitectónico— se favorece el desarrollo de competencias integrales, permitiendo que los estudiantes amplíen sus capacidades más allá de su estilo predominante y construyan una comprensión más profunda y consciente del territorio (Antonini, Gaspari, & Visconti, 2021).

2.2.1.4. El aprendizaje experiencial: estrategia para formación de competencias en contextos reales

El aprendizaje experiencial se ha consolidado como una estrategia pedagógica clave para la formación de competencias en contextos reales, especialmente en la educación superior orientada al desempeño profesional. Desde el enfoque socioformativo, Tobón (2013) plantea que las competencias no se reducen a la adquisición de conocimientos aislados, sino que implican la movilización integrada de saberes, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas del contexto con sentido ético y social. En este marco, el aprendizaje experiencial resulta pertinente porque sitúa al estudiante frente a situaciones auténticas que demandan análisis, toma de decisiones y actuación responsable, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados (Espinosa Álava & Viguera Moreno, 2020).

Uno de los aportes centrales del aprendizaje experiencial es su capacidad para articular el conocimiento académico con la realidad, superando la fragmentación entre teoría y práctica. Tobón sostiene que la formación basada en competencias requiere escenarios de aprendizaje vinculados al entorno social, productivo y territorial, donde el estudiante pueda enfrentar retos reales y reflexionar críticamente sobre su actuación (2013, pág. 42). En este sentido, el aprendizaje experiencial no solo facilita la aplicación del conocimiento, sino que promueve procesos metacognitivos que permiten al estudiante comprender cómo aprende, por qué actúa de determinada manera y cómo puede mejorar su desempeño en situaciones futuras.

Estudios recientes refuerzan esta perspectiva al evidenciar que las metodologías experienciales favorecen el desarrollo de competencias complejas en educación superior. Matos et al. (2023) destacan que el aprendizaje experiencial, al involucrar activamente al estudiante en contextos reales o simulados, potencia competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración interdisciplinaria. Asimismo, señalan que este enfoque permite que el aprendizaje trascienda el aula, generando una relación más estrecha entre la formación universitaria y las demandas del entorno profesional y social. El aprendizaje experiencial también contribuye a la formación integral del estudiante al incorporar dimensiones cognitivas, emocionales y éticas del aprendizaje. Espinar Álava y Vigueras Moreno (2020) subrayan que las experiencias de aprendizaje situadas en contextos reales fortalecen la motivación, el compromiso y la responsabilidad del estudiante frente a su proceso formativo. Al enfrentarse a problemas auténticos, el estudiante no solo aplica conocimientos, sino que desarrolla sensibilidad social y conciencia del impacto de sus decisiones, aspectos fundamentales en la formación por competencias.

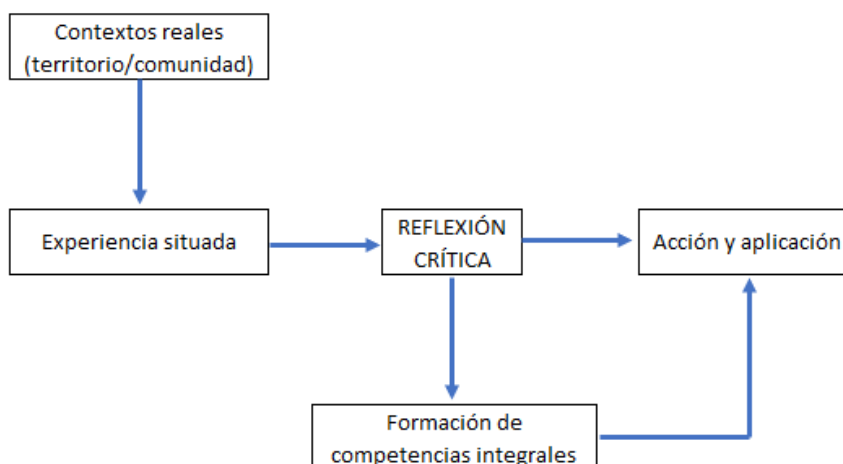
En contextos profesionales y territoriales complejos, el aprendizaje experiencial se presenta como una estrategia eficaz para responder a escenarios cambiantes e inciertos. Rojas (2024) señala que la formación basada en experiencias reales favorece la adaptabilidad y la transferencia de competencias a distintos contextos de actuación, permitiendo a los futuros profesionales enfrentar situaciones diversas con mayor solvencia. Este enfoque resulta especialmente relevante en disciplinas proyectuales y de

intervención, donde la comprensión del contexto y la capacidad de respuesta situada son competencias esenciales.

En la figura 4, el punto de partida son los contextos reales (territorio, comunidad, entorno profesional), tal como lo plantea Tobón en la formación por competencias, a partir de ellos se activa la experiencia situada, que conecta al aprendiz con problemas auténticos. Esta experiencia se articula con la reflexión crítica, eje central del aprendizaje experiencial y del desarrollo metacognitivo.

Figura 4

Aprendizaje experiencial y formación de competencias en contextos reales



Nota: Elaboración propia

La reflexión conduce a la acción y aplicación, donde el conocimiento se moviliza, se transforma o conceptualiza y se transfiere. Todo el proceso converge en la formación de competencias integrales (saber, saber hacer, saber ser y convivir).

Sin embargo, ¿Cómo se operacionaliza el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a un enfoque de aprendizaje basado en competencias? pues cada fase del ciclo contribuye de manera directa al desarrollo de desempeños profesionales en contextos reales (figura5). En la fase de experiencia concreta, el aprendizaje se activa a partir de la propuesta y resolución de un problema real y contextualizado, lo que permite evaluar competencias iniciales mediante la documentación de la tarea y la observación

del desempeño. Esta fase sitúa al estudiante frente a situaciones auténticas que demandan la movilización integrada de saberes.

La observación reflexiva se expresa en el análisis crítico de las experiencias obtenidas, promoviendo procesos de autoevaluación y reflexión sobre las decisiones tomadas, los resultados alcanzados y las dificultades encontradas. En esta etapa, el estudiante toma conciencia de su propio proceso de aprendizaje, lo que fortalece competencias metacognitivas y reflexivas fundamentales en la formación profesional.

Durante la conceptualización abstracta, el aprendizaje se consolida mediante la guía docente y el apoyo conceptual que permiten profundizar en los contenidos teóricos, evaluar los conceptos aprendidos y reconocer aciertos y errores en el trabajo realizado. Esta fase favorece la construcción de marcos conceptuales que explican la experiencia vivida, asegurando la transferencia del aprendizaje más allá del caso específico.

Finalmente, la experimentación activa cierra el ciclo al posibilitar la aplicación de los aprendizajes adquiridos en nuevas situaciones, incorporando procesos de retroalimentación y mejora continua. Esta fase refuerza la competencia de actuación profesional, al permitir que el estudiante ajuste sus decisiones y estrategias en función de los aprendizajes previos, reiniciando el ciclo en un proceso continuo de perfeccionamiento.

Figura 5
Fases del enfoque de Kolb y competencias



Nota: tomado de Wikimedia commons

La figura 5 evidencia que el aprendizaje experiencial no solo organiza el proceso formativo, sino que articula de manera sistemática la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la acción, permitiendo el desarrollo de competencias integrales en contextos reales. De este modo, el ciclo de Kolb se configura como un marco pedagógico eficaz para la formación profesional en educación superior, al vincular el aprendizaje con el desempeño, la evaluación formativa y la mejora continua.

Por otro lado, el aprendizaje experiencial en contextos reales contribuye a la construcción de un conjunto de competencias integrales, entendidas como la movilización articulada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar de manera pertinente y ética ante problemas auténticos. En la tabla 1 se presentan las competencias clave que este enfoque ayuda a desarrollar en la educación superior, pues al situar el aprendizaje en contextos reales, el aprendizaje experiencial activa un conjunto de competencias que trascienden lo técnico y fortalecen la capacidad de actuar con criterio, ética y pertinencia. En disciplinas proyectuales y profesionalizantes, este enfoque es especialmente eficaz porque integra experiencia, reflexión y acción, preparando a los

futuros profesionales para intervenir de manera responsable y contextualizada en escenarios complejos.

Tabla 1

Competencias de contextos reales que construye el Aprendizaje Experiencial

COMPETENCIA	DIMENSIÓN
COMPETENCIAS COGNITIVAS Y DE PENSAMIENTO COMPLEJO	Pensamiento crítico y reflexivo: análisis de situaciones reales, identificación de supuestos, evaluación de evidencias y consecuencias. Resolución de problemas complejos: formulación del problema, generación y evaluación de alternativas en contextos inciertos. Pensamiento sistémico: comprensión de interrelaciones entre factores sociales, ambientales, culturales y técnicos. Transferencia del conocimiento: aplicación de saberes teóricos a situaciones nuevas y cambiantes.
COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DE DESEMPEÑO	Toma de decisiones informadas: selección de cursos de acción considerando criterios técnicos, éticos y contextuales. Aplicación situada del conocimiento: uso pertinente de métodos, herramientas y marcos conceptuales en escenarios reales. Gestión de proyectos y procesos: planificación, ejecución, seguimiento y ajuste a partir de retroalimentación del contexto. Innovación práctica: diseño de soluciones viables y contextualizadas.
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y RELACIONALES	Trabajo colaborativo e interdisciplinar: coordinación con diversos actores, negociación y construcción de acuerdos. Comunicación efectiva: argumentación oral, escrita y gráfica adaptada a públicos diversos. Empatía y sensibilidad social: comprensión de necesidades, valores y perspectivas de comunidades y usuarios. Gestión de la incertidumbre: tolerancia al error, adaptación y aprendizaje a partir de la experiencia.
COMPETENCIAS ÉTICAS, CÍVICAS Y DE CIUDADANÍA	Responsabilidad social y profesional: actuación con conciencia del impacto de las decisiones en personas y territorios. Compromiso con la sostenibilidad: integración de criterios ambientales, sociales y culturales en la acción profesional. Ciudadanía crítica: participación informada y ética en asuntos públicos y comunitarios. Respeto por la diversidad cultural: reconocimiento y valoración de identidades y saberes locales.
COMPETENCIAS METACOGNITIVAS Y DE APRENDIZAJE PERMANENTE	Autonomía en el aprendizaje: autorregulación, planificación y evaluación del propio proceso formativo. Reflexión sobre la práctica: aprendizaje a partir de la experiencia vivida (qué funcionó, por qué, cómo mejorar). Aprendizaje a lo largo de la vida: disposición a actualizar saberes y prácticas en función del contexto.

Nota: Elaboración propia

2.2.2. El paisaje como objeto de estudio en la Arquitectura

2.2.2.1. Conceptualización del paisaje: enfoques

A lo largo del tiempo, el concepto de territorio ha sido abordado por diversas disciplinas, desde la geografía hasta la sociología y la política. Intentaremos hacer una revisión rápida para circunscribirnos en el entendimiento de lo que se define por territorio y lo que definen los autores por paisaje.

El filósofo griego Platón (c. 428-348 a.C.) manifestaba "Un territorio bien gobernado es como un cuerpo sano, y un mal gobierno es como una enfermedad que afecta al cuerpo entero" haciendo clara alusión a territorio como un espacio geopolítico delimitado en el que convergen normas y principios para el desarrollo de una sociedad; en el periodo de la Ilustración, pensadores como Rousseau (1712-1778) - Filósofo francés conceptualizaron el territorio como un espacio común para la libertad y la igualdad.

En el siglo XIX con el surgimiento de la geografía como disciplina, pensadores como Friedrich Ratzel consideraron el territorio como el espacio vital de un grupo humano, un lugar donde la cultura y la sociedad se desarrollan y se expresan."; sin embargo, en el siglo XX el periodo de posguerra refuerza el sentido de territorio vinculado a la soberanía nacional y salvaguarda de las fronteras políticas. No es hasta el Posmodernismo, en las últimas décadas del siglo XX que teóricos como Doreen Massey (2004) y Edward Soja (2008) plantearon enfoques más dinámicos, considerando el territorio como un espacio social construido a través de relaciones y prácticas.

En nuestros días el territorio se puede definir como un espacio geográfico delimitado que es reconocido y utilizado por un grupo social o político, en el que se ejercen derechos, se desarrollan actividades y se establecen relaciones de poder. Esta definición abarca tanto aspectos físicos, como la geografía y el medio ambiente, pero, además, elementos sociales, culturales y económicos, que influyen en la forma en que las comunidades interactúan con su entorno. El territorio puede incluir fronteras políticas, áreas urbanas, rurales y naturales, y su significado está también ligado a la identidad, la

pertenencia y la historia de las comunidades que lo habitan. Harvey (2013) presenta el territorio como un campo de batalla social donde se negocian derechos, identidades y recursos, subrayando la importancia de una participación democrática en la construcción y gestión del espacio urbano, de la misma forma Lefebvre (2003) establece un vínculo entre el territorio, la justicia social y la participación democrática, proponiendo que la ciudad debe ser un espacio donde todos los ciudadanos tengan voz y derechos sobre su uso y desarrollo. La concepción del territorio, por tanto, hace referencia a un área delimitada geopolíticamente en las estructuras del Estado que implica reconocer su naturaleza dinámica y compleja, reflejando las interacciones entre individuos y comunidades en su búsqueda por un espacio equitativo y justo.

Estas definiciones reflejan la evolución del concepto de territorio a lo largo de diferentes períodos históricos, mostrando cómo las perspectivas han cambiado y se han adaptado a las condiciones sociales, políticas y culturales de cada época. Mientras que el término paisaje se puede definir como una configuración visual y cultural del entorno que resulta de la interacción entre factores naturales y humanos a lo largo del tiempo. Investigadores como Yi-Fu Tuan (1977) y John Brinckerhoff (1994) destacaron que el paisaje no es solo un conjunto de elementos físicos, sino que también incluye las percepciones, significados y experiencias que las personas asocian con ese espacio. Desde esta perspectiva, el paisaje es un constructo social que refleja las dinámicas culturales, históricas y políticas de una comunidad, convirtiéndose en un espacio de identidad y pertenencia. Barba añade el paisaje se presenta como una fusión de realidad física y percepción emocional. No solo se trata de lo que se ve, sino de la relación que los seres humanos establecen con ese entorno, lo que les permite experimentar un disfrute estético que enriquece su existencia. Esta visión destaca la importancia del contexto y la experiencia personal en la comprensión del paisaje, sugiriendo que cada lugar tiene una historia y un valor intrínseco que lo hacen especial (Barba, 2021).

En el campo de la arquitectura, el concepto de paisaje se entiende como una construcción compleja que surge de la interacción entre los sistemas naturales y las acciones humanas, en la que ambos se transforman mutuamente a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, el paisaje no constituye un mero telón de fondo del proyecto arquitectónico, sino un sistema dinámico que integra dimensiones físicas, sociales, culturales y perceptivas. Autores como Anne Whiston Spirn sostienen que el paisaje es un proceso en continuo cambio, resultado de la relación entre naturaleza y cultura, y que la arquitectura participa activamente en su configuración y significado (Spirn, 2014).

Esta visión se complementa con los planteamientos de Richard Sennett, quien analiza la ciudad como una construcción social y espacial en la que el entorno influye directamente en las formas de habitar, desplazarse y relacionarse. Para Sennett, el espacio urbano —y por extensión el paisaje— condiciona las experiencias cotidianas y los vínculos sociales, por lo que debe ser concebido desde una lógica abierta, sensible y adaptable a la vida humana (Sennett, 2008). En este sentido, la arquitectura debe reconocer las particularidades del paisaje urbano y territorial como parte constitutiva del proyecto.

La noción de paisaje también incorpora una dimensión perceptiva y simbólica, vinculada a la manera en que los individuos y las comunidades experimentan y significan el lugar. El arquitecto y teórico Manuel de Solà-Morales plantea que el paisaje no puede reducirse a su condición geográfica o visual, sino que debe entenderse como un conjunto de relaciones entre el espacio, la forma construida y las prácticas sociales que en él se desarrollan. Desde esta mirada, la arquitectura contribuye a construir narrativas territoriales que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia (De Solà-Morales, Ibelings, & Frampton, 2008).

En el ámbito del paisaje urbano contemporáneo, la arquitectura desempeña un papel determinante en la transformación de entornos degradados o fragmentados en espacios más habitables y sostenibles. Ellen Dunham-Jones, junto con June Williamson, destaca que las intervenciones arquitectónicas y urbanas pueden reconfigurar el paisaje urbano mediante estrategias de reutilización, densificación y reconversión, favoreciendo una relación más equilibrada entre infraestructura, espacio público y vida cotidiana (Dunham-Jones & Williamson, 2012), estas acciones inciden directamente en la cohesión social, la movilidad y la calidad ambiental.

La sostenibilidad constituye otro eje fundamental en la relación entre paisaje y arquitectura. Peter Zumthor subraya que la arquitectura adquiere sentido cuando establece un diálogo profundo con el lugar, respetando sus condiciones naturales, climáticas y culturales. Para este autor, diseñar en armonía con el paisaje implica una actitud ética y sensible hacia el entorno, donde la materialidad, la escala y la implantación refuerzan la identidad del sitio en lugar de imponerse sobre él (Zumthor, 1988).

Finalmente, el paisaje puede definirse como la configuración visible y perceptible de un territorio, conformada por elementos naturales —como la topografía, la vegetación o el agua— y por componentes antrópicos —como edificaciones, infraestructuras y trazados urbanos—. Esta visión integradora reconoce que el paisaje es tanto una realidad física como una construcción cultural y perceptiva, lo que refuerza la necesidad de que la arquitectura aborde su estudio y caracterización de manera holística, especialmente en los procesos de diseño y planificación territorial.

En términos más amplios, el paisaje no solo abarca lo que se ve físicamente, sino también la percepción subjetiva y la experiencia emocional que una persona tiene al contemplar un entorno específico. Además, el paisaje puede cambiar con el tiempo debido a factores naturales o actividades humanas, lo que lo convierte en un concepto dinámico y en constante evolución. Sordi (2017) desarrolla un meticuloso estudio del concepto de paisaje desde los años '80 en adelante y con los actores, arquitectos académicos que han trazado la historia intelectual del urbanismo de paisaje.

Tanto arquitectos como otros profesionales vinculados en su campo profesional al manejo territorial, se han pronunciado sobre la necesidad de abordar categorías diversas de uso de espacio y tierra públicos cuestionando las líneas de la planificación y propiamente la arquitectura. El paisaje, por tanto, cuenta con las herramientas necesarias para explicar el dinamismo del campo urbano, moldear los espacios entre asentamientos y zonas de alta densidad edificatoria; pero también aquellos espacios fuera del conjunto edificable.

Finalmente, la historia y la cultura desempeñan un papel esencial en la definición del paisaje en el campo de la arquitectura. El historiador y teórico urbano André Corboz (1983) plantea que el paisaje puede entenderse como un *palimpsesto*, es decir, como una superposición de huellas históricas, culturales y territoriales que se acumulan y transforman a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el paisaje no es una realidad fija, sino el resultado de múltiples capas de intervención humana y procesos naturales que reflejan las identidades y memorias colectivas de las comunidades. En este sentido, la arquitectura debe ser sensible a las narrativas locales y a las tradiciones culturales, reconociendo el territorio como un soporte de significados históricos y simbólicos. Esta comprensión permite proyectar una arquitectura que no solo responda a criterios funcionales o formales, sino que fortalezca la identidad del lugar y genere una relación más profunda entre espacio, cultura y sociedad.

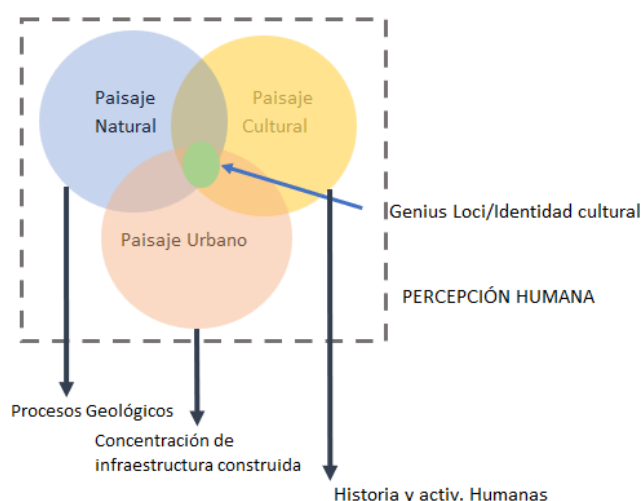
2.2.2.2. El enfoque del paisaje en la enseñanza del proyecto arquitectónico

El paisaje natural está referido a aquellos espacios que han sido formados por procesos naturales y que no han sido significativamente alterados por la intervención humana. Este tipo de paisaje incluye montañas, ríos, bosques y otras formaciones geográficas que existen en su estado original. Según Sordi (2017), el paisaje natural representa la esencia de la Tierra en su forma más pura, existiendo un equilibrio perfecto entre todos los ecosistemas dinamizando sus relaciones (p. 42). Este tipo de paisaje es primordial para la biodiversidad y para la conservación de especies, además de proporcionar servicios ecosistémicos vitales. El paisaje cultural, en contraste, es el resultado de la interacción entre los seres humanos y el entorno natural a lo largo del tiempo. Este tipo de paisaje incluye prácticas agrícolas, arquitectura y elementos de la cultura que han moldeado el entorno. Según el Comité del Patrimonio Mundial (UNESCO, 2018), "los paisajes culturales son expresiones de la relación entre las personas y su entorno, reflejando la historia y la identidad de las comunidades" (p. 15). Estos paisajes son fundamentales para entender cómo las tradiciones, creencias y prácticas de una sociedad han influido en la configuración del territorio. El paisaje urbano

se refiere a las áreas construidas por el ser humano, donde la infraestructura, la arquitectura y los espacios públicos son predominantes. Este tipo de paisaje incluye ciudades y centros poblados, caracterizados por su densidad de población y sus interacciones sociales. Como señala Lefebvre (Lefebvre, 2003), "el paisaje urbano se compone de elementos visuales que dan forma a la identidad de la ciudad y a la experiencia de sus habitantes" (p. 50). La planificación urbana juega un papel fundamental en la creación de un paisaje urbano que sea funcional, estéticamente agradable y que fomente la cohesión social.

Las principales diferencias entre estos tres tipos de paisajes radican en su origen y en la influencia humana. Mientras que el paisaje natural es el resultado de procesos geológicos y biológicos, el paisaje cultural refleja la historia y las actividades humanas. Por su parte, el paisaje urbano se caracteriza por la concentración de estructuras construidas y la interacción social. Comprender estas diferencias es esencial para la planificación y gestión del territorio, así como para la preservación de la identidad cultural ver figura 6.

Figura 6
Genius Loci



Nota: Elaboración propia

En ese sentido, la identidad del lugar radica en la singularidad de la propia experiencia, por tanto, un paisaje natural, cultural o urbano poseerán un *genius loci* cuando permite la identificación del hombre con las representaciones que hacen los

edificios de la noción de permanencia, valorando las características de los hechos singulares del lugar.

El paisaje natural, cultural y urbano son conceptos interrelacionados que reflejan distintas dimensiones de la relación entre los seres humanos y su entorno. Cada uno de estos paisajes ofrece una perspectiva única sobre cómo las personas han moldeado y se han adaptado a su entorno. Las investigaciones y el entendimiento de estas diferencias sirven para abordar los desafíos contemporáneos relacionados con el desarrollo sostenible y la conservación del patrimonio.

La clasificación de paisajes en categorías como paisaje rural, urbano, patrimonial y contemporáneo se utiliza en el contexto de la geografía, la planificación urbana y la arquitectura. Cada tipo de paisaje refleja diferentes enfoques y perspectivas que se desarrollan brevemente para un mejor entendimiento del abordaje en la presente investigación.

Paisaje Rural vs Paisaje Urbano

Tal como se ha manifestado líneas arriba, el paisaje rural o paisaje natural, se centra en las áreas no urbanizadas, caracterizadas por actividades agrícolas, forestales o de conservación. En la arquitectura, se estudian cómo las construcciones pueden integrarse en el entorno natural y cultural, respetando las tradiciones locales.

El paisaje rural se caracteriza por su conexión íntima con la naturaleza y la producción agrícola. Predominan extensas áreas de cultivos, praderas, bosques y cuerpos de agua, que no solo definen su estética, sino que también son fundamentales para la economía local. Las edificaciones en estas áreas suelen ser menos densas, con una arquitectura que refleja las tradiciones y necesidades de las comunidades rurales. La infraestructura es generalmente más simple y menos invasiva, lo que permite mantener la calidad del entorno natural.

Además, el paisaje rural fomenta un estilo de vida más tranquilo y pausado, donde las comunidades suelen estar más interconectadas entre sí. Este entorno ofrece oportunidades para actividades recreativas al aire libre, como senderismo, ciclismo y

agricultura. La biodiversidad también tiende a ser mayor, con ecosistemas más saludables y equilibrados, lo que contribuye a la sostenibilidad ambiental. La preservación de las prácticas culturales y agrícolas locales es fundamental, ya que ayuda a mantener la identidad de la comunidad (Bayona, 2020).

En el paisaje urbano se examinan las interacciones entre los espacios construidos y los habitantes en las ciudades siendo la planificación urbana la que se enfoca en el diseño de espacios públicos, infraestructura y la creación de entornos habitables que fomenten la convivencia y la sostenibilidad.

El paisaje urbano se caracteriza por su alta densidad de población e infraestructura constituido por edificios, calles y espacios públicos organizados en un patrón que refleja la funcionalidad y la interacción social. La arquitectura urbana puede variar desde rascacielos modernos hasta edificaciones históricas, creando un entorno dinámico y diverso. Las infraestructuras, como el transporte público, son fundamentales para la movilidad y el acceso a servicios esenciales, lo que facilita la vida cotidiana en la ciudad.

También está marcado por una variedad de espacios públicos, como plazas, parques y zonas comerciales, que promueven la interacción social y el sentido de comunidad. Sin embargo, también enfrenta desafíos como la contaminación, el tráfico y la falta de espacios verdes. La planificación urbana se esfuerza por abordar estos problemas mediante el diseño de espacios sostenibles y accesibles, fomentando una mayor calidad de vida para los habitantes y buscando integrar la naturaleza en el entorno construido.

La tabla 2 muestra las fortalezas correspondientes a cada uno de los tipos de paisaje en relación a indicadores como conexión con la naturaleza, estilos de vida, economía, infraestructura, identidad cultural entre otras.

Tabla 2*Fortalezas de paisaje rural y urbano*

<i>Características</i>	<i>Paisaje rural</i>	<i>Paisaje Urbano</i>
<i>Conexión con la naturaleza</i>	Alta, con áreas de cultivo y biodiversidad	Menor, pero con espacios verdes planificados
<i>Estilo de vida</i>	Tranquilo y pausado con una comunidad interconectada	Dinámico y activo con diversidad cultural y social.
<i>Economía</i>	Basada en la agricultura y producción local de intercambio	Diversificada con múltiples sectores (servicios, comercio, etc)
<i>Infraestructura</i>	Sencilla y menos invasiva, respetuosa con el entorno	Compleja y multifuncional, diseñada para la movilidad.
<i>Identidad cultural</i>	Fuerte conexión con tradiciones y prácticas locales	Variedad cultural, pero puede ser homogénea en algunas partes.
<i>Oportunidades recreativas</i>	Amplias actividades al aire libre y conexión con la naturaleza.	Variedad de actividades culturales, recreativas y comerciales.

Nota: Elaboración propia

Interacciones entre Paisaje y dinámicas territoriales

Las interacciones entre paisaje y dinámicas territoriales son complejas y multifacéticas, y se manifiestan en diversas formas de manera bidireccional, una siempre influye en la otra.

Las decisiones sobre el uso del suelo, como la urbanización, la agricultura o la conservación, son dinámicas territoriales que impactan directamente el paisaje. Por ejemplo, el desarrollo urbano puede llevar a la fragmentación de ecosistemas y a la pérdida de espacios verdes, alterando la estética y la biodiversidad del paisaje. En cuanto a lo que se refiere a Identidad y Cultura, el paisaje refleja la historia, la cultura y la

identidad de un territorio. Bayona (2020) manifiesta que las prácticas culturales, como la agricultura tradicional o la arquitectura local, influyen en la configuración del paisaje, y a su vez, este paisaje puede fortalecer la identidad comunitaria y el sentido de pertenencia.

Por otro lado, las políticas territoriales y de planificación urbana determinan cómo se gestionan los recursos naturales y el desarrollo del espacio (Barba, 2021). Las estrategias de conservación del paisaje pueden integrarse en las políticas territoriales para proteger áreas de alto valor ecológico o cultural, promoviendo un desarrollo más sostenible. La expansión urbana o la industrialización es otra de las dinámicas territoriales que pueden generar efectos negativos en el paisaje, como la contaminación, la pérdida de biodiversidad y la degradación de la calidad del aire y el agua. Estos impactos ambientales, a su vez, afectan la calidad de vida de los habitantes del territorio, finalmente la forma en que las comunidades interactúan con el paisaje influye en las dinámicas territoriales. La participación de los habitantes en la planificación y gestión del territorio puede fomentar prácticas sostenibles y contribuir a la restauración y mejora del paisaje (Diago, 2016).

Es preciso identificar el grado de impacto que cualquier dinámica territorial puede ejercer sobre el paisaje modificando su estructura esencial y por tanto su identidad.

Paisaje Patrimonial y su significado

Tanto en el paisaje rural como en el paisaje urbano se cuentan con elementos que constituyen patrimonio de la comunidad como unidades arquitectónicas que cuentan la historia del lugar, sin embargo, existen áreas y entornos que tienen un significado cultural, histórico o estético, siendo el resultado de la interacción entre las comunidades y su entorno a lo largo del tiempo. Este tipo de paisaje no solo abarca sitios arquitectónicos y monumentos, sino que también incluye el contexto natural que los rodea y que ha sido moldeado por prácticas culturales, tradiciones y modos de vida. La UNESCO, por ejemplo, reconoce la importancia de estos paisajes en su Convención del

Patrimonio Mundial, que busca proteger y preservar sitios que poseen un valor universal excepcional (UNESCO, 2018).

Una de las características fundamentales del paisaje patrimonial es su capacidad para contar historias. Cada elemento del paisaje, desde un antiguo castillo hasta un cultivo tradicional, aporta una narrativa que refleja la identidad y la memoria colectiva de una comunidad (Bayona, 2020). Estos paisajes son un testimonio tangible del pasado, ofreciendo a las generaciones actuales y futuras una conexión con su historia. Además, contribuyen a la educación y al entendimiento cultural, fomentando el respeto por la diversidad de las tradiciones y modos de vida.

La conservación del paisaje patrimonial es crucial no solo por su valor estético, sino también por su impacto en la economía local. El turismo cultural se convierte en una fuente importante de ingresos para muchas comunidades, atrayendo visitantes que buscan experimentar y aprender sobre la historia y la cultura del lugar. Sin embargo, esta demanda también plantea desafíos, ya que el manejo sostenible de estos paisajes es fundamental para evitar la degradación y la pérdida de su autenticidad. Las prácticas de conservación deben equilibrar la preservación con la accesibilidad y el desarrollo económico.

En un mundo cada vez más globalizado, el paisaje patrimonial adquiere un significado aún mayor. Actúa como un recordatorio de la diversidad cultural y la riqueza de las tradiciones locales frente a la homogeneización que a menudo acompaña al desarrollo urbano. La protección de estos paisajes no solo preserva el patrimonio cultural, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y orgullo comunitario. En este sentido, el paisaje patrimonial se convierte en un recurso invaluable para la identidad cultural y la sostenibilidad social de las comunidades (Benavides, 2022).

2.2.2.3. Metodologías de caracterización del paisaje

La caracterización del paisaje constituye un proceso metodológico fundamental para comprender la complejidad del territorio desde una perspectiva integral, en la que confluyen dimensiones físicas, sociales, históricas y perceptuales. En el ámbito de la arquitectura y el urbanismo, estas metodologías permiten identificar, analizar e interpretar los elementos que configuran el paisaje no solo como una realidad material, sino también como una construcción cultural y vivencial. Abordar el paisaje desde sus dimensiones físico-naturales, social-comunitarias, histórico-culturales y perceptuales posibilita una lectura holística del territorio, indispensable para fundamentar decisiones proyectuales conscientes, contextualizadas y respetuosas de la identidad del lugar a través de las dimensiones mencionadas.

Las dimensiones son componentes que configuran y caracterizan un determinado espacio visual y funcional. Estos elementos pueden ser naturales o artificiales, y su combinación define la identidad y la percepción de un paisaje. Si deseamos entenderlos de manera detallada se puede identificar tres grandes dimensiones de los elementos del paisaje, así tenemos:

Dimensión física-natural

La topografía es un componente físico fundamental que define la estructura y la forma del paisaje. Se refiere a las características del relieve de una región, incluyendo montañas, valles, colinas y llanuras. La variación en la altitud y la pendiente influye directamente en diversos aspectos del medio ambiente, como el clima, la biodiversidad y el uso del suelo. Por ejemplo, las montañas pueden actuar como barreras naturales que afectan los patrones de precipitación y la distribución de especies vegetales. La topografía también juega un papel crucial en actividades humanas, ya que determina la ubicación de asentamientos, infraestructuras y rutas de transporte.

La vegetación es otro componente físico esencial que contribuye a la identidad y funcionalidad de un paisaje. Incluye todos los tipos de plantas, desde bosques densos hasta praderas abiertas y cultivos agrícolas. La diversidad de especies vegetales en una

región está influenciada por factores como el clima, el tipo de suelo y la topografía. Además de proporcionar hábitats para la fauna, la vegetación es vital para la conservación del agua, la regulación del clima y la prevención de la erosión del suelo. Según investigadores en el campo de la geografía manifiestan que la vegetación actúa como un filtro natural, manteniendo el equilibrio ecológico de un paisaje (Aloma-Garau, Gomez Zotano, & Arias-García, 2017) (Benavides, 2022). La gestión y conservación de la vegetación son, por lo tanto, esenciales para la salud de los ecosistemas y el bienestar humano.

Para lograr ello, el agua es un componente físico crítico que define la dinámica de los paisajes, ríos, lagos, océanos y humedales no solo proporcionan recursos hídricos para la vida humana y animal, sino que también juegan un papel determinante en la modelación del paisaje. La erosión, sedimentación y formación de hábitats acuáticos dependen de la disponibilidad y calidad del agua. Además, los cuerpos de agua son vitales para el ciclo del agua y afectan el microclima de su entorno. Como menciona el geógrafo J. A. Gilbert (1877), "el agua es el escultor silencioso del paisaje, moldeando su forma y estructura a lo largo del tiempo" (p. 102). La gestión sostenible de los recursos hídricos es, por lo tanto, esencial para preservar tanto el entorno natural como las comunidades que dependen de él.

Estos componentes físicos no solo coexisten, sino que también influyen entre sí de diversas maneras; por ejemplo, la topografía determina el flujo de agua, que a su vez afecta la distribución de la vegetación. En áreas montañosas, la precipitación puede acumularse en valles, creando ecosistemas húmedos que sostienen una vegetación diversa, por tanto, la alteración de cualquiera de estos componentes puede tener repercusiones significativas en el equilibrio del ecosistema y la interpretación del paisaje percibido.

Dimensión física-antrópica

La edificación es un componente humano clave que transforma el paisaje a través de la construcción de estructuras habitacionales, comerciales e institucionales. Las edificaciones no solo definen la estética de un lugar, sino que también reflejan la cultura, la historia y las necesidades de la comunidad. Las edificaciones construyen la historia de la ciudad (Plazola, 2003). La forma y el diseño de los edificios pueden variar significativamente según el contexto geográfico y socioeconómico, por ejemplo, en áreas urbanas, se tiende a construir rascacielos y edificios de gran altura para maximizar el uso del espacio, mientras que en zonas rurales predominan las construcciones de menor escala.

La infraestructura, además, incluye las instalaciones y sistemas necesarios para el funcionamiento de una sociedad, como carreteras, puentes, sistemas de transporte público y redes de servicios básicos como agua, electricidad y telecomunicaciones. Estos elementos son esenciales para la conectividad y el desarrollo económico de las comunidades. Una infraestructura bien planificada mejora la calidad de vida de los habitantes y promueve el acceso a servicios y oportunidades. Como señala Mujica, Karis & Ferraro (2019), la infraestructura es el tejido que une las partes de una ciudad, facilitando la movilidad y la cohesión social (p. 3); sin embargo, una infraestructura deficiente puede llevar a problemas de congestión, contaminación y desigualdad.

Los usos del suelo se refieren a las diferentes actividades que se desarrollan en un espacio determinado, tales como residenciales, comerciales, industriales, agrícolas y recreativos. La planificación del uso del suelo organiza el desarrollo urbano pretendiendo garantizar que las necesidades de la población sean satisfechas de manera sostenible. Una gestión adecuada de los usos del suelo puede prevenir la expansión descontrolada de las ciudades y la pérdida de espacios verdes. Además, los usos del suelo como componente en la configuración del paisaje, determinan las actividades que se desarrollan en un área específica y su organización espacial. Esta categorización del suelo bien gestionado contribuye a la conservación del medio ambiente, al evitar la expansión descontrolada de áreas urbanas y proteger espacios naturales (Herrmann-Lunecke, Mora, & Véjares, 2020).

La manera en que se organiza el uso del suelo es repercute en el bienestar de las comunidades y la salud del ecosistema.

La relación de estos componentes humanos: edificación, infraestructura y uso del suelo, en la configuración del paisaje urbano y rural son importantes, pues cada elemento se influye mutuamente en su funcionamiento y desarrollo. La edificación define el carácter estético y funcional de un área, mientras que la infraestructura proporciona el soporte necesario para la movilidad y el acceso a servicios. A su vez, el uso del suelo determina cómo se distribuyen estas edificaciones e infraestructuras en el territorio. Por ejemplo, una planificación eficiente que integre adecuadamente estos componentes puede fomentar la cohesión social y mejorar la calidad de vida de los habitantes, al facilitar el acceso a espacios verdes, comercio y transporte.

Dimensión Social-Comunitaria

La dimensión social-comunitaria de la caracterización del paisaje reconoce al territorio como un espacio socialmente construido, donde las relaciones humanas, las prácticas cotidianas y los significados colectivos configuran el paisaje más allá de su dimensión física. Desde esta perspectiva, el paisaje no es únicamente el resultado de la intervención material sobre el territorio, sino una expresión viva de las dinámicas sociales, culturales y económicas que se desarrollan en él. En arquitectura y urbanismo, esta dimensión permite comprender cómo los espacios son habitados, apropiados y transformados por las comunidades a lo largo del tiempo.

La caracterización social del paisaje se centra en el análisis de los actores que intervienen en el territorio, sus modos de vida, sus prácticas espaciales y las relaciones que establecen con el entorno construido y natural (Bayona, 2020) (Benavides, 2022). Esto implica identificar formas de uso cotidiano del espacio, patrones de movilidad, actividades productivas, rituales culturales y dinámicas comunitarias que influyen en la configuración del paisaje. Desde este enfoque, el paisaje se entiende como un sistema relacional, en el que las edificaciones, las infraestructuras y los espacios abiertos adquieren significado a partir de su uso social y su valor simbólico para la comunidad.

Un aspecto central de la dimensión social–comunitaria es la apropiación del espacio, entendida como el proceso mediante el cual los individuos y colectivos hacen suyo el territorio, lo resignifican y lo incorporan a su identidad (Diago, 2016). La apropiación puede manifestarse en el uso informal de espacios públicos, en la adaptación de las viviendas a necesidades específicas, en la ocupación temporal del espacio o en la defensa comunitaria del territorio frente a procesos de transformación externa. Estas prácticas revelan formas de relación entre sociedad y paisaje que no siempre son visibles en los análisis físicos o normativos, pero que resultan determinantes para el diseño arquitectónico contextualizado.

Asimismo, la dimensión social–comunitaria permite identificar conflictos y desigualdades territoriales que se expresan en el paisaje. La segregación socioespacial, el acceso desigual a infraestructuras y servicios, la privatización del espacio público o la presión sobre territorios frágiles son fenómenos que afectan directamente a la calidad de vida de las comunidades y a la sostenibilidad del paisaje. La caracterización social del paisaje, por tanto, no solo describe prácticas existentes, sino que también visibiliza tensiones y problemáticas que deben ser consideradas en los procesos de planificación y diseño arquitectónico (Pérez, 2023) (Gorka, 2020).

Desde una perspectiva pedagógica, la incorporación de la dimensión social–comunitaria en la caracterización del paisaje favorece procesos de aprendizaje experiencial y crítico en la formación del arquitecto. El contacto directo con las comunidades, la observación de la vida cotidiana, el diálogo con actores locales y la interpretación de las dinámicas sociales permiten que el estudiante comprenda el territorio como un espacio vivido y no como un objeto abstracto de intervención (Palma, 2019) (Therond, y otros, 2010). Este enfoque promueve el desarrollo de competencias sociales, éticas y comunicativas, esenciales para una práctica profesional responsable y comprometida con el entorno.

En contextos territoriales complejos, como los paisajes desérticos, la dimensión social–comunitaria adquiere una relevancia particular. Las comunidades que habitan estos territorios han desarrollado estrategias históricas de adaptación, organización social

y uso del espacio que configuran paisajes culturales singulares. La caracterización social del paisaje permite reconocer estos saberes locales, valorar las formas de habitar el desierto y evitar intervenciones arquitectónicas desvinculadas de la realidad social. De este modo, la dimensión social–comunitaria se consolida como un insumo fundamental para el proceso proyectual, orientando el diseño arquitectónico hacia propuestas contextualizadas, inclusivas y sostenibles.

Dimensión Perceptual

Las experiencias visuales son un componente perceptivo clave en la manera en que las personas interactúan con el paisaje. Estas experiencias se derivan de la percepción de formas, colores, texturas y patrones que componen el entorno. Los elementos visuales, como la disposición de la vegetación, la arquitectura de los edificios y la organización del espacio público, influyen en cómo se percibe un lugar. Según el arquitecto Kevin Lynch (2013), "la imagen de la ciudad está formada por una serie de elementos visuales que se combinan para crear una experiencia espacial única" (p. 64). Esta experiencia visual no solo afecta la estética, sino que también puede influir en la forma en que las personas se sienten y se comportan en ese espacio.

Las experiencias emocionales están intrínsecamente ligadas a la percepción del paisaje y son fundamentales para la conexión de las personas con su entorno. Los paisajes pueden evocar una variedad de emociones, desde la tranquilidad y la felicidad hasta la nostalgia y la tristeza, dependiendo de factores como la historia personal, la cultura y el contexto social. Un paisaje natural, por ejemplo, puede generar sentimientos de paz y asombro, mientras que un entorno urbano congestionado puede provocar ansiedad y estrés. La psicóloga ambiental A. Kaplan (1989) sostiene que "las experiencias emocionales en el paisaje afectan nuestro bienestar y, por ende, nuestra calidad de vida" (p. 75). Por tanto, cada paisaje es único en la medida en que cada sujeto percibe a través del campo perceptivo el entorno, como dice Barba (2021) la combinación del centro, el recorrido y el dominio definen el lugar, en cuyo caso, recorrido y dominio corresponden a la naturaleza individual de cada sujeto y responde a la necesidad humana de orientarse en el entorno y de asumir el valor perceptivo que este denota en sí mismo.

Las experiencias visuales y emocionales en el paisaje asociadas a los demás componentes es un proceso complejo que contribuye a la formación de la identidad y el sentido de pertenencia en un lugar. Un entorno visualmente atractivo puede elevar el estado de ánimo de las personas y fomentar interacciones sociales positivas, mientras que un paisaje descuidado o desordenado puede tener el efecto contrario. Por ejemplo, espacios públicos bien diseñados que incorporan elementos naturales y áreas verdes tienden a ser más valorados y utilizados por la comunidad, generando una mayor conexión emocional. Como señalan algunos autores, la calidad visual de un espacio puede impactar profundamente en nuestras emociones y en nuestra disposición para utilizarlo (Gorka, 2020) (Gehl, 2013).

En síntesis, las metodologías de caracterización del paisaje han sido desarrolladas históricamente desde enfoques predominantemente físico-naturales, morfológicos y normativos, priorizando la descripción objetiva del territorio y sus componentes materiales. No obstante, dimensiones como la social-comunitaria y la perceptual, que abordan el paisaje como espacio vivido, experimentado y significado por las personas, han recibido una atención limitada en el campo pedagógico, particularmente en la formación en arquitectura. Esta brecha evidencia la necesidad de replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño arquitectónico, incorporando metodologías que permitan al estudiante aproximarse al paisaje desde la experiencia directa, la percepción, la interacción social y la reflexión crítica. En este contexto, integrar estas dimensiones al proceso formativo no solo enriquece la comprensión integral del territorio, sino que abre nuevas posibilidades pedagógicas para fortalecer la vinculación entre paisaje, aprendizaje experiencial y proceso proyectual, constituyendo un campo fértil para la innovación educativa y la investigación en arquitectura.

2.2.2.4. Herramientas contemporáneas para el análisis del paisaje

Las técnicas de mapeo y representación gráfica son métodos utilizados para visualizar y analizar datos espaciales y características del entorno. Estas técnicas permiten transformar información compleja en representaciones visuales comprensibles,

facilitando la interpretación y la toma de decisiones en campos como la planificación urbana, la geografía y la gestión ambiental. Incluyen desde métodos tradicionales, como el dibujo y la cartografía, hasta herramientas digitales avanzadas, como los Sistemas de Información Geográfica (SIG), que integran datos geoespaciales y permiten realizar análisis profundos sobre el uso del suelo, la demografía y los recursos naturales.

Además, estas técnicas sirven para la comunicación efectiva de ideas y proyectos. Por ejemplo, en la arquitectura y el diseño urbano, el uso de maquetas físicas, renderizados 3D y mapas temáticos permite a los planificadores y arquitectos presentar sus propuestas de manera visual y accesible. Esto no solo ayuda a captar la atención de las partes interesadas, sino que también promueve la participación ciudadana al facilitar la comprensión de cómo se verán y funcionarán los espacios propuestos. En resumen, las técnicas de mapeo y representación gráfica son herramientas esenciales para conectar la información técnica con la experiencia humana y el entorno construido.

En la tabla 3 se muestra las diferentes técnicas que se utilizan en la representación del paisaje y según el uso asignado.

Tabla 3
Técnicas de representación y análisis del paisaje

<i>Técnicas de representación gráfica del paisaje</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplos de uso</i>
<i>Dibujo a mano alzada</i>	Utiliza lápiz, carboncillo o acuarelas para representar el paisaje de forma artística y expresiva.	Bosquejos de campo, paisajes urbanos
<i>Pintura</i>	Emplea técnicas como óleo, acrílico o acuarela para crear estudios de color	Obras de arte, murales,

	representaciones más detalladas y coloridas	
Fotografía	Captura imágenes del paisaje, permitiendo documentar su estado actual y sus características visuales.	Reportajes, proyectos de conservación
Cartografía	Uso de mapas y planos para representar información geográfica y características del paisaje.	Mapas topográficos, mapas de uso del suelo.
Modelado físico	Creación de maquetas tridimensionales utilizando materiales como cartón, madera o arcilla.	Presentaciones de proyectos arquitectónicos
Renderizado 3D	Generación de imágenes tridimensionales mediante software especializado que simula la luz y materiales	Visualizaciones arquitectónicas y urbanísticas.
GIS (Sistemas de Información geográfica)	Herramientas que permiten analizar y visualizar datos espaciales, combinando información geográfica y demográfica	Análisis de uso del suelo, planificación urbana.
Visualización virtual y aumentada	Utiliza tecnologías VR y AR para crear experiencias inmersivas del paisaje	Proyectos de planificación urbana participativa

Nota: elaboración propia

2.2.3. La vinculación Territorio – Diseño Arquitectónico

La vinculación entre el territorio y el diseño arquitectónico constituye una relación estructural que condiciona el sentido, la pertinencia y el impacto de toda intervención proyectual. Desde una perspectiva arquitectónica contemporánea, el diseño no puede entenderse como un acto autónomo ni desvinculado del contexto, sino como una respuesta situada que dialoga con las condiciones físicas, sociales, culturales y perceptuales del territorio. Esta relación implica reconocer que el proyecto arquitectónico participa activamente en la transformación del paisaje y, al mismo tiempo, es modelado por él.

Cuando el diseño arquitectónico se concibe a partir del reconocimiento de las potencialidades del territorio, puede generar impactos positivos tanto en el paisaje como en la vida cotidiana de las comunidades. La integración de materiales locales, la adaptación a las condiciones climáticas, la consideración de la topografía y la lectura de los patrones culturales del lugar permiten que las edificaciones se inserten de manera armónica en su entorno. Este enfoque favorece no solo una coherencia formal y ambiental, sino también la construcción de identidad y sentido de pertenencia, aspectos fundamentales en la relación entre arquitectura, paisaje y sociedad (Gehl, 2013) (Tuan, 1977) (Sobel & Society., 2004).

Asimismo, la vinculación territorio–diseño se manifiesta de manera significativa en la configuración de los espacios públicos, entendidos como mediadores entre lo construido y el paisaje. Parques, plazas, recorridos y áreas verdes, cuando son diseñados desde una comprensión integral del territorio, fortalecen la interacción social, mejoran la calidad ambiental y contribuyen al bienestar colectivo. En este sentido, el diseño arquitectónico y urbano actúa como un instrumento capaz de potenciar las relaciones sociales y de resignificar el paisaje como espacio de encuentro y experiencia compartida.

No obstante, cuando el diseño arquitectónico se desarrolla al margen del territorio y de sus dinámicas específicas, puede generar impactos negativos que afectan tanto la calidad del paisaje como la vida comunitaria. Intervenciones descontextualizadas, la

imposición de tipologías ajenas a la escala y al carácter del lugar, o la homogeneización formal en entornos con valor histórico o cultural, pueden provocar la pérdida de identidad, la fragmentación del paisaje y el distanciamiento de los habitantes respecto a su entorno (Madrigal & da Silva, 2008). Estas situaciones evidencian las consecuencias de una débil vinculación entre territorio y proceso proyectual.

Desde esta perspectiva, la vinculación territorio–diseño arquitectónico no se limita a una relación estética o funcional, sino que constituye un principio conceptual que orienta la toma de decisiones proyectuales. Reconocer esta relación permite comprender que el proyecto arquitectónico actúa como una mediación entre el territorio y sus habitantes, influyendo en la percepción, el uso y la apropiación del paisaje. Esta comprensión resulta especialmente relevante en la formación del arquitecto, donde el diseño debe ser abordado como un acto consciente y responsable frente al contexto territorial.

En consecuencia, establecer una vinculación sólida entre territorio y diseño arquitectónico sienta las bases para comprender, en los apartados siguientes, el territorio como soporte del proyecto arquitectónico y la caracterización del paisaje como el medio a través del cual dicha relación se traduce en insumos operativos para el proceso proyectual. De este modo, el paisaje deja de ser un telón de fondo del proyecto para convertirse en un componente activo de la concepción arquitectónica.

2.2.3.1. El territorio como soporte del proyecto arquitectónico

En arquitectura, el territorio no se concibe únicamente como un soporte físico sobre el cual se implanta el proyecto, sino como un sistema complejo y dinámico que condiciona, orienta y da sentido al proceso proyectual. El territorio integra variables naturales, sociales, culturales, históricas y productivas que influyen directamente en las decisiones de diseño, desde la localización y la implantación hasta la forma, el uso y la materialidad de la arquitectura. En este sentido, el proyecto arquitectónico emerge como

una respuesta situada, construida a partir de una lectura crítica del territorio y de su capacidad para acoger, transformar y significar la intervención humana (Muñoz, 2015).

Desde una mirada arquitectónica contemporánea, el territorio actúa como motor del proyecto, en tanto plantea simultáneamente oportunidades y restricciones que estimulan el proceso creativo. La topografía, el clima, los sistemas ecológicos, las infraestructuras, las dinámicas sociales y los imaginarios colectivos se convierten en insumos conceptuales que orientan la formulación de estrategias espaciales coherentes con el contexto. Lejos de entenderse como un condicionante negativo, el territorio se asume como una fuente activa de información, sentido y posibilidad proyectual, favoreciendo respuestas arquitectónicas más pertinentes, resilientes y sostenibles.

Reconocer el territorio como estructura activa del proyecto implica superar enfoques abstractos, tipológicos o descontextualizados que reducen el diseño a una operación formal autónoma. En este marco, el proceso proyectual se fundamenta en la interpretación de relaciones complejas: entre lo natural y lo construido, lo preexistente y lo propuesto, lo local y lo global. Esta lectura relacional permite comprender el territorio como un entramado de procesos en constante transformación, en el que la arquitectura interviene no solo como objeto material, sino como agente que reconfigura, resignifica y media las formas de habitar.

Asimismo, considerar el territorio como soporte del proyecto arquitectónico supone incorporar una mirada multiescalar, que articule el análisis regional, urbano y del sitio específico de intervención. Esta aproximación permite comprender cómo las decisiones proyectuales inciden en sistemas territoriales más amplios, reforzando la responsabilidad ética y social del arquitecto frente al entorno y las comunidades. El proyecto deja así de concebirse como una acción aislada para entenderse como una intervención territorial consciente, capaz de dialogar con el paisaje, las prácticas sociales y las memorias del lugar.

Desde una perspectiva formativa, esta concepción del territorio como soporte del proyecto resulta la base en la enseñanza del diseño arquitectónico, en tanto orienta al

estudiante a reconocer el contexto como origen del proceso proyectual y no como una variable secundaria. Sin embargo, para que el territorio pueda incorporarse efectivamente al diseño, se requiere de metodologías que permitan leer, interpretar y sintetizar su complejidad de manera sistemática y operativa. En este marco, la caracterización del paisaje emerge como un instrumento clave para traducir el territorio en criterios proyectuales, articulando dimensiones físicas, sociales, culturales y perceptuales, aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2.3.2. La caracterización del paisaje como insumo en el proceso proyectual

La caracterización del paisaje constituye un proceso fundamental mediante el cual el territorio se traduce en información significativa para el diseño arquitectónico. Más que un conjunto de técnicas de análisis aisladas, la caracterización del paisaje se entiende como una estrategia metodológica integradora que permite identificar, interpretar y sintetizar las condiciones físicas, sociales, culturales y perceptuales del entorno, convirtiéndolas en criterios que orientan el proceso proyectual. Desde esta perspectiva, el paisaje deja de ser un telón de fondo para convertirse en un insumo activo del diseño.

En el ámbito académico y profesional, caracterizar el paisaje implica un proceso analítico–interpretativo que va más allá de la descripción objetiva del territorio. Este proceso supone reconocer atributos visibles y no visibles del paisaje, comprender sus dinámicas y relaciones internas, e interpretar los significados que emergen de la interacción entre el entorno y quienes lo habitan. Así, la caracterización permite construir una lectura compleja del paisaje, capaz de informar decisiones proyectuales coherentes con el contexto y sensibles a sus particularidades.

Desde una lógica pedagógica, la caracterización del paisaje se desarrolla a través de etapas progresivas de aprendizaje, que articulan experiencia, análisis y síntesis. En una primera etapa, el estudiante se aproxima al paisaje desde una comprensión conceptual, identificando enfoques y marcos teóricos que orientan la lectura del territorio. Posteriormente, se realiza una observación directa y sistemática del paisaje, que incluye

la identificación de componentes físicos, la delimitación de unidades paisajísticas y el reconocimiento de dinámicas sociales y culturales presentes en el lugar.

Una etapa clave del proceso corresponde a la representación y análisis, donde el estudiante moviliza habilidades técnicas y cognitivas para traducir lo observado en mapas, esquemas, registros visuales y narrativas espaciales. El uso de herramientas como la cartografía, la fotografía, los sistemas de información geográfica o la teledetección no se concibe como un fin en sí mismo, sino como medios para comprender patrones espaciales, relaciones territoriales y estructuras del paisaje que resultan relevantes para el proyecto arquitectónico.

La fase de interpretación y síntesis permite integrar los distintos componentes analizados, estableciendo relaciones entre los elementos del paisaje y evaluando sus implicancias para el diseño. En este momento, la caracterización del paisaje adquiere un carácter proyectual, al traducirse en criterios, estrategias y lineamientos que orientan la concepción arquitectónica. Este proceso favorece una mirada crítica y reflexiva del territorio, evitando respuestas formales genéricas y promoviendo propuestas contextualizadas.

Dentro de este proceso, los métodos de percepción y evaluación del paisaje desempeñan un rol relevante, al incorporar la experiencia subjetiva y colectiva del entorno. Técnicas como la observación directa, las entrevistas, las encuestas, el mapeo participativo, el análisis visual y los métodos sensoriales permiten comprender cómo el paisaje es vivido, percibido y valorado por las personas. Estos enfoques enriquecen la caracterización al integrar dimensiones emocionales, simbólicas y culturales que influyen directamente en la forma en que los espacios son habitados y apropiados (Arthur, 2003), (Khakzand, 2015), (Madrigal & da Silva, 2008).

Asimismo, el uso de estudios de caso, simulaciones y visualizaciones digitales amplía las posibilidades de exploración del paisaje, permitiendo analizar escenarios futuros y evaluar el impacto de distintas decisiones proyectuales. Estas herramientas resultan especialmente pertinentes en contextos académicos, donde facilitan procesos de

aprendizaje experiencial y favorecen la reflexión crítica sobre el territorio antes de la formulación del proyecto.

En síntesis, la caracterización del paisaje, entendida como insumo del proceso proyectual, permite articular el conocimiento del territorio con la toma de decisiones en el diseño arquitectónico. Desde una perspectiva formativa, este enfoque fortalece la capacidad del estudiante para interpretar contextos complejos, desarrollar pensamiento crítico y construir propuestas arquitectónicas fundamentadas en la comprensión integral del paisaje. De este modo, la caracterización del paisaje se consolida como un dispositivo pedagógico y proyectual clave para la formación de arquitectos capaces de intervenir responsablemente en el territorio.

2.2.3.3. Referentes de E-A del diseño arquitectónico basados en territorio

En las últimas décadas, diversas escuelas y facultades de arquitectura han incorporado el territorio como eje estructurante de sus modelos pedagógicos, reconociendo que el aprendizaje del diseño arquitectónico requiere una vinculación directa con los contextos socioespaciales donde se interviene. Este enfoque territorial ha permitido superar modelos abstractos de enseñanza del proyecto, promoviendo metodologías situadas que integran trabajo de campo, análisis del paisaje, interacción comunitaria y producción proyectual contextualizada. El taller de diseño, tradicional núcleo de la formación arquitectónica, se ha transformado progresivamente en un espacio de investigación territorial y experimentación proyectual.

Un referente significativo en América Latina es la Escuela de Arquitectura de la Universidad Arturo Prat (UNAP), ubicada en Iquique, Chile, cuyo currículo se ha estructurado en estrecha relación con el territorio del norte chileno. La carrera incorpora asignaturas y talleres vinculados a problemáticas del desierto, la costa, el patrimonio industrial y las dinámicas urbanas del norte grande, promoviendo un enfoque territorial en la formación profesional. El rediseño curricular de la carrera de Arquitectura (2016) enfatiza la vinculación con el entorno regional y el desarrollo social, cultural y productivo

del territorio como eje formativo. Esta orientación territorial se refuerza mediante políticas institucionales de vinculación con el medio y proyectos con alcance local, evidenciando una formación situada y comprometida con el contexto regional (FACULTAD DE INGENIERIA Y ARQUITECTURA UNAP.CL, s.f.).

A nivel internacional, uno de los modelos más emblemáticos de aprendizaje territorial es el Rural Studio de la Universidad de Auburn (Estados Unidos), un programa design-build que integra docencia, investigación y servicio comunitario en contextos rurales vulnerables. Este programa involucra a estudiantes en la concepción, diseño y construcción de proyectos reales para comunidades locales, consolidando una pedagogía basada en la experiencia directa del territorio. Desde su creación, el Rural Studio ha desarrollado numerosas viviendas y equipamientos comunitarios, evidenciando el potencial del aprendizaje territorial para generar impacto social y profesional (RURALSTUDIO, s.f.).

Otro referente europeo es la Aarhus School of Architecture (Dinamarca), cuya pedagogía se basa en estudios proyectuales vinculados a laboratorios de investigación territorial y a problemáticas urbanas y paisajísticas contemporáneas. La escuela organiza la enseñanza en estudios y laboratorios que abordan contextos reales mediante trabajo de campo, investigación aplicada y proyectos territoriales, enfatizando el diálogo entre práctica profesional, investigación y docencia. Este enfoque practice-based sitúa el territorio como laboratorio experimental de aprendizaje arquitectónico (ARKITEKTSKOLEN AARHUS, s.f.).

Desde una perspectiva teórica-pedagógica, el concepto de “la ciudad como estudio” ha sido propuesto como modelo didáctico que amplía los límites del aula hacia el territorio urbano. Este enfoque concibe la ciudad y el territorio como espacios de producción de conocimiento arquitectónico a través de la experiencia corporal, la interacción social y la observación directa del entorno. El territorio se transforma así en un laboratorio pedagógico donde el aprendizaje surge de la confrontación con la realidad espacial y social, promoviendo procesos reflexivos y críticos en los estudiantes.

En el ámbito académico contemporáneo, diversos estudios sobre pedagogía del taller de diseño señalan que la complejidad creciente de los problemas territoriales ha impulsado la adopción de nuevos modelos de enseñanza basados en investigación, participación y trabajo en contexto real. El taller se concibe como un marco pedagógico multilayered en el que confluyen innovación educativa, objetivos formativos y formación profesional, integrando análisis territorial, síntesis proyectual y evaluación crítica. Asimismo, se reconoce que la educación arquitectónica requiere vincular investigación, práctica y contexto social para responder a los desafíos territoriales contemporáneos.

En síntesis, las experiencias revisadas evidencian una tendencia global hacia modelos pedagógicos territorializados, donde el territorio se convierte en un recurso didáctico fundamental para la formación del arquitecto. Estos referentes muestran que la integración del territorio en la enseñanza del diseño arquitectónico favorece el desarrollo de competencias profesionales, pensamiento crítico, responsabilidad social y sensibilidad ambiental. La incorporación de metodologías basadas en territorio constituye, por tanto, un eje estratégico para innovar la formación arquitectónica y fortalecer la vinculación entre universidad, territorio y sociedad.

2.2.3.4. Rol del estudiante - agente de cambio en contextos territoriales complejos

Es fundamental que los estudiantes de arquitectura se formen con una comprensión profunda de cómo el diseño arquitectónico puede generar un impacto positivo en el paisaje, pues al cultivar una conciencia sobre la interacción entre sus diseños y el entorno, los futuros arquitectos pueden aprender a crear edificaciones que no solo se integren armónicamente en su contexto, sino que también mejoren la calidad de vida de las comunidades. Esta formación les permitirá abordar los desafíos ambientales actuales, promoviendo soluciones innovadoras que respeten y enriquezcan el paisaje natural y urbano. Fomentar este enfoque no solo prepara a los estudiantes para ser profesionales responsables y creativos, sino que también contribuye al desarrollo de entornos construidos que reflejan una visión sostenible y respetuosa del mundo que nos rodea.

En contextos territoriales complejos, como los paisajes desérticos, los estudiantes de arquitectura deben desarrollar una comprensión crítica de las condiciones extremas y de las estrategias de adaptación que históricamente han permitido la habitabilidad humana. El desierto, lejos de ser un vacío territorial, constituye un sistema ecológico frágil y culturalmente significativo, donde el diseño arquitectónico debe responder a variables como la escasez de agua, la radiación solar, los vientos y la dispersión urbana. En este escenario, el estudiante se convierte en un agente de cambio cuando propone soluciones que optimizan los recursos, integran tecnologías pasivas y promueven modelos de ocupación territorial sostenibles y resilientes.

Asimismo, en los paisajes culturales, el rol del estudiante trasciende la dimensión técnica del diseño para incorporar una comprensión profunda de los valores simbólicos, históricos y sociales del territorio. Los paisajes culturales expresan la interacción histórica entre las comunidades y su entorno, manifestándose en patrones de asentamiento, sistemas productivos, infraestructuras tradicionales y prácticas sociales. En este sentido, el estudiante de arquitectura debe asumir una postura crítica y ética frente a la intervención en estos territorios, reconociendo que el proyecto arquitectónico puede contribuir a la conservación, reinterpretación o, en casos negativos, a la pérdida de identidad territorial.

En el ámbito de las reservas naturales y áreas protegidas, el estudiante adquiere un rol estratégico como mediador entre la conservación ambiental y las necesidades humanas. La formación arquitectónica orientada al territorio permite comprender que las intervenciones en estos espacios deben ser mínimas, reversibles y compatibles con los ecosistemas existentes. Al desarrollar propuestas de equipamientos, infraestructuras de interpretación o espacios de uso público, el estudiante puede contribuir a la educación ambiental, al turismo sostenible y a la gestión responsable del paisaje, fortaleciendo la relación entre sociedad y naturaleza.

Por otro lado, el estudiante como agente de cambio también implica una capacidad crítica para cuestionar modelos tradicionales de urbanización y diseño que han generado impactos negativos en el territorio, como la expansión urbana dispersa, la fragmentación

ecológica o la privatización del paisaje. La formación territorial permite que los futuros arquitectos identifiquen estas problemáticas y propongan alternativas basadas en principios de sostenibilidad, equidad social y justicia territorial. De este modo, el proceso formativo se orienta hacia la construcción de una ética profesional comprometida con el territorio y sus habitantes.

En este marco, la formación del estudiante como agente de cambio requiere metodologías pedagógicas que lo vinculen directamente con el territorio, fomentando la observación, la experiencia, la reflexión crítica y la acción proyectual contextualizada. La caracterización del paisaje, entendida como un proceso activo de lectura, interpretación y síntesis del territorio, se convierte en una herramienta clave para que el estudiante comprenda la complejidad de los contextos en los que interviene. El trabajo de campo, la interacción con comunidades locales y la integración de saberes interdisciplinarios permiten que el estudiante asuma un rol consciente y responsable frente al paisaje, articulando conocimiento técnico, sensibilidad territorial y compromiso social en el proceso de diseño arquitectónico.

2.2.4. Marco Contextual: Formación de Arquitectos en UNJBG

La formación de arquitectos en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann se estructura a partir de un currículo vigente aprobado en el año 2018, actualmente en proceso de actualización, y se encuentra enmarcada en el Reglamento General de Estudios, el Estatuto Universitario y la Ley Universitaria con sus respectivas modificatorias. Este marco regulatorio orienta la organización académica, el régimen de estudios y los principios pedagógicos que sustentan el proceso formativo del arquitecto, garantizando coherencia entre el perfil de egreso, las competencias a desarrollar y las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

El Plan de Estudios de la Escuela Académico Profesional de Arquitectura se concibe como una síntesis instrumental de experiencias de enseñanza-aprendizaje y actividades socioculturales planificadas de manera sistemática, coordinada y

cronogramada para periodos académicos semestrales. Su diseño responde a criterios de flexibilidad en tiempo, espacio y contenido, permitiendo un proceso formativo progresivo y adaptable a los intereses del estudiante. Este plan no contempla periodos vacacionales, reforzando el carácter continuo del aprendizaje y asegurando el cumplimiento de los logros de formación académico-profesional establecidos en el perfil del egresado.

Las actividades educativas se organizan en asignaturas de carácter teórico y práctico, agrupadas en subáreas y áreas para su adecuada administración académica. Estas experiencias de enseñanza-aprendizaje se complementan con programas de tutoría, consejería y seguimiento de egresados, que fortalecen el acompañamiento formativo del estudiante a lo largo de su trayectoria académica. De este modo, el currículo no solo estructura contenidos, sino que articula apoyos institucionales orientados a la permanencia, el desempeño académico y la inserción profesional.

El Plan de Estudios define con claridad las competencias que el estudiante debe desarrollar a lo largo de los diez semestres académicos que dura la carrera, así como el orden y la secuencia del proceso formativo. La estructura curricular se organiza en tres etapas: una Etapa Básica (primer y segundo ciclo), compuesta por estudios generales obligatorios; una Etapa de Formación (del tercer al octavo ciclo), conformada por asignaturas obligatorias de especialidad y cursos electivos que permiten profundizar y diversificar la formación; y una Etapa Avanzada (noveno y décimo ciclo), orientada al desarrollo del proyecto arquitectónico, la investigación aplicada y la realización de prácticas preprofesionales.

Este diseño curricular promueve un aprendizaje escalonado y secuencial, que articula progresivamente los componentes científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos de la arquitectura. La flexibilidad curricular permite al estudiante reforzar áreas de interés personal mediante la elección de asignaturas electivas, contribuyendo a la construcción de un perfil profesional con énfasis particulares, sin perder coherencia con los objetivos formativos generales de la carrera.

El régimen de estudios es semestral y se organiza bajo un sistema de créditos, con una duración total de diez ciclos académicos y un mínimo de 219 créditos para la obtención del grado académico, distribuidos en créditos obligatorios, electivos y actividades extracurriculares. Cada ciclo académico tiene una duración de 17 semanas, destinándose 16 al desarrollo de los cursos y una a las evaluaciones finales. La organización de las sesiones de aprendizaje responde a una estructura temporal de 50 minutos por hora académica, ajustándose en casos de sesiones continuas.

Un rasgo distintivo de la formación en arquitectura en la UNJBG es el carácter procesual y tutorial de los cursos de Fundamentos de Diseño y Taller de Diseño, que se desarrollan a lo largo de la carrera. Estos cursos cuentan con un número reducido de estudiantes por aula, con un máximo de doce, lo que favorece el seguimiento individualizado y el aprendizaje basado en procesos. Asimismo, su sistema de evaluación no contempla exámenes sustitutorios ni de aplazados, debido a la naturaleza continua y formativa del taller, en el que el aprendizaje se construye progresivamente a través del desarrollo del proyecto.

En conjunto, la formación del arquitecto en la UNJBG se caracteriza por un currículo flexible, secuencial y centrado en el taller de diseño como eje articulador del proceso formativo. Este modelo permite que el estudiante construya sus aprendizajes de manera progresiva, integrando teoría y práctica, y desarrollando competencias que lo preparan para intervenir de manera crítica, creativa y responsable en el territorio y el paisaje, en coherencia con las demandas sociales y profesionales contemporáneas.

2.2.4.1. Modelo Educativo y paradigma

La formación del arquitecto en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann se sustenta en un modelo educativo socioformativo, fundamentado en el enfoque constructivista y en el paradigma sociocrítico, el cual concibe al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Este modelo reconoce que el aprendizaje se produce a partir de la interacción con el contexto social, cultural, ambiental y territorial,

orientando la educación superior al desarrollo de competencias integrales para la resolución de problemas complejos del entorno.

El enfoque socioformativo, propuesto por Tobón, plantea que las competencias se desarrollan mediante la articulación de saberes, habilidades, actitudes y valores en situaciones reales, promoviendo la reflexión crítica y la actuación ética en el contexto. En este sentido, el modelo educativo de la UNJBG se orienta a formar profesionales con capacidad de intervención responsable en el territorio, lo que implica integrar el aprendizaje académico con experiencias situadas en contextos reales. Este enfoque resulta especialmente pertinente en la formación en arquitectura, donde el territorio y el paisaje constituyen insumos fundamentales del proceso proyectual.

Por su parte, el paradigma constructivista–sociocrítico enfatiza que el conocimiento se construye socialmente y que la educación debe contribuir a la transformación de la realidad. En el ámbito arquitectónico, este paradigma promueve una enseñanza del proyecto orientada a la comprensión crítica del territorio, la participación social y la búsqueda de soluciones sostenibles y contextualizadas. Así, el modelo educativo institucional se alinea conceptualmente con el aprendizaje experiencial, en tanto ambos enfoques reconocen la experiencia, la reflexión y la acción como ejes del aprendizaje significativo.

Desde esta articulación, la presente investigación se sitúa dentro del marco epistemológico del modelo educativo de la UNJBG, proponiendo la caracterización del paisaje y el aprendizaje experiencial como estrategias pedagógicas que operacionalizan los principios socioformativos y sociocríticos en el proceso de formación del arquitecto.

El modelo educativo socioformativo, el aprendizaje experiencial y la caracterización del paisaje convergen en una visión pedagógica común: la formación del profesional a partir de la interacción crítica con problemas reales del contexto. En la formación del arquitecto, esta convergencia adquiere especial relevancia, dado que el territorio y el paisaje constituyen tanto el objeto de estudio como el campo de intervención proyectual. Desde el enfoque socioformativo, la formación por competencias se orienta a

la resolución de problemas contextualizados, integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; mientras que el aprendizaje experiencial de Kolb proporciona una estructura cíclica para la construcción del conocimiento a partir de la experiencia directa.

En este marco, el territorio y el paisaje se constituyen en escenarios auténticos para la movilización de competencias, en coherencia con los principios socioformativos de Tobón. La experiencia concreta del estudiante en el territorio —mediante trabajo de campo, observación del paisaje, interacción comunitaria y análisis ambiental— corresponde a la primera fase del ciclo de Kolb, permitiendo situar el aprendizaje en contextos reales. Esta fase responde al principio socioformativo de contextualización del aprendizaje, donde el conocimiento emerge de la interacción con problemas y realidades territoriales específicas.

La observación reflexiva y la conceptualización abstracta se articulan con el enfoque sociocrítico del modelo educativo, promoviendo el análisis crítico del territorio, la identificación de problemáticas y la construcción de criterios proyectuales fundamentados. En estas fases, el estudiante integra la experiencia territorial con los conocimientos disciplinares, normativos y tecnológicos, desarrollando competencias críticas, analíticas y metacognitivas necesarias para la formulación de propuestas arquitectónicas contextualizadas.

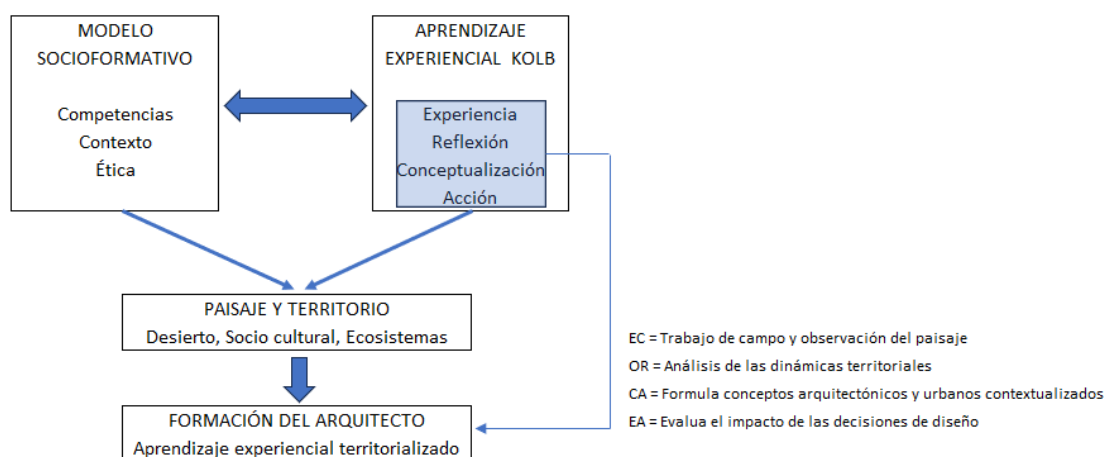
Finalmente, la experimentación activa se materializa en la formulación de propuestas arquitectónicas y urbanas como respuesta a las problemáticas del paisaje caracterizado. En esta fase, el estudiante aplica los conceptos elaborados, valida hipótesis proyectuales y evalúa el impacto de sus decisiones de diseño en el territorio. Este momento corresponde al desempeño profesional simulado, donde se movilizan competencias técnicas, sociales y éticas, coherentes con el enfoque socioformativo orientado a la acción transformadora en el contexto.

Esta articulación entre modelo educativo socioformativo, aprendizaje experiencial y enfoque territorial del paisaje se sintetiza en la Figura 7, donde se representa la

convergencia entre competencias, ciclo experiencial y proceso proyectual, evidenciando el rol del territorio como escenario pedagógico y del paisaje como dispositivo de aprendizaje.

Figura 7

Integración del modelo educativo, aprendizaje experiencial y paisaje



Nota: Elaboración propia

En consecuencia, la presente investigación se fundamenta en la convergencia del modelo socioformativo, el aprendizaje experiencial y el enfoque territorial del paisaje, proponiendo la caracterización del paisaje como un medio para fortalecer la vinculación entre territorio y proceso proyectual en la formación profesional. Esta integración epistemológica y pedagógica permite orientar la enseñanza del diseño arquitectónico hacia una práctica situada, crítica y transformadora, coherente con las demandas contemporáneas de sostenibilidad, identidad territorial y responsabilidad social.

2.2.4.2. Perfil profesional y estrategias didácticas para la arquitectura

El perfil profesional del arquitecto que se forma en la UNJBG se orienta al desarrollo de competencias integrales que articulan conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos, con capacidad para intervenir de manera crítica y responsable en el territorio. Este perfil demanda un profesional capaz de analizar contextos complejos, comprender las dinámicas sociales y ambientales del entorno, y formular propuestas arquitectónicas contextualizadas, sostenibles y pertinentes. En este

sentido, el arquitecto egresado no solo debe dominar herramientas técnicas y proyectuales, sino también desarrollar una conciencia ética y territorial frente a su práctica profesional.

Las exigencias de este perfil profesional implican la adopción de estrategias didácticas activas que permitan al estudiante construir el conocimiento a partir de la experiencia, la reflexión y la resolución de problemas reales. En la formación en arquitectura, estas estrategias se materializan principalmente a través del taller de diseño, el trabajo de campo, el análisis del contexto, la investigación aplicada y el desarrollo progresivo de proyectos. Dichas estrategias buscan integrar teoría y práctica, favoreciendo aprendizajes significativos y transferibles al ejercicio profesional.

Sin embargo, aunque el currículo plantea un perfil profesional orientado a la intervención contextualizada y al compromiso con el territorio, las estrategias didácticas no siempre logran operacionalizar plenamente estas intenciones formativas. En muchos casos, el proceso de enseñanza del diseño arquitectónico prioriza el resultado formal del proyecto por sobre el análisis profundo del contexto territorial y del paisaje, generando una brecha entre el perfil profesional esperado y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer enfoques didácticos que vinculen de manera más explícita el territorio, el paisaje y el proceso proyectual.

En este marco, se hace imprescindible analizar las estrategias didácticas desde un enfoque pedagógico que permita al estudiante asumir un rol activo en la construcción de su aprendizaje y en la interpretación crítica del territorio. Esta necesidad conduce a revisar el modelo educativo que sustenta la formación del arquitecto, así como los paradigmas pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el análisis del modelo educativo socioformativo y del paradigma constructivista–sociocrítico se presenta como un paso necesario para comprender cómo se pueden articular el perfil profesional, las estrategias didácticas y el aprendizaje experiencial en la formación arquitectónica.

2.2.4.3. El taller de diseño como espacio de aprendizaje experiencial

El taller de diseño constituye el eje central de la formación en arquitectura y el principal espacio pedagógico donde se integran teoría, práctica y reflexión proyectual. Tradicionalmente concebido como un ámbito de producción de propuestas arquitectónicas, en enfoques pedagógicos contemporáneos el taller se reconoce como un laboratorio de aprendizaje experiencial, en el que el estudiante interactúa con problemas reales, contextos territoriales y dinámicas sociales complejas, construyendo conocimiento a partir de la experiencia situada.

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, el taller de diseño permite activar de manera sistemática las cuatro fases del ciclo propuesto por Kolb: la experiencia concreta, a través del reconocimiento del sitio, el trabajo de campo y el análisis territorial; la observación reflexiva, mediante la discusión crítica, la evaluación de procesos y la retroalimentación; la conceptualización abstracta, expresada en la formulación de conceptos, criterios y estrategias proyectuales; y la experimentación activa, materializada en la elaboración, verificación y ajuste de las propuestas arquitectónicas. De este modo, el aprendizaje emerge como un proceso cíclico que articula experiencia, reflexión, conceptualización y acción proyectual.

En este marco, el taller de diseño incorpora diversas metodologías de diseño arquitectónico que orientan el proceso proyectual y fortalecen el carácter experiencial del aprendizaje. El diseño arquitectónico, entendido como un proceso complejo y no lineal, requiere metodologías que permitan articular coherentemente la concepción espacial con las necesidades funcionales, estéticas, sociales y territoriales del proyecto. Existen enfoques holísticos que enfatizan la interpretación del *genius loci* y la comprensión integral del lugar (Navarrete, 2018), así como metodologías que promueven la iteración, la participación, el trabajo multidisciplinar y la toma de decisiones fundamentadas en evidencias.

Las metodologías aplicadas en el proceso de diseño —como el diseño iterativo, el diseño centrado en el usuario, el diseño basado en evidencias, el diseño participativo, la cocreación y el diseño inclusivo— comparten un rasgo común: se desarrollan a partir de una etapa preliminar de planificación, análisis y diagnóstico del lugar, lo que las hace

compatibles con los principios del aprendizaje experiencial y del modelo socioformativo. Estas metodologías permiten que el estudiante enfrente el diseño como un proceso dinámico, reflexivo y contextualizado, más que como una secuencia rígida de operaciones formales.

En el contexto del taller, dichas metodologías no se aplican de manera aislada, sino integradas al proceso proyectual como herramientas pedagógicas que favorecen la resolución de problemas complejos. La Tabla 3 sintetiza las principales metodologías de diseño implementadas en la formación profesional en arquitectura, evidenciando su aporte al desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación proyectual, la responsabilidad social y la capacidad de adaptación a contextos diversos.

Tabla 4

Metodologías implementadas para el proceso de diseño

Metodología	Descripción	Autores
<i>Diseño Iterativo</i>	Proceso de diseño en ciclos con evaluación y ajuste	Don Norman y Nigel Cross
<i>Diseño centrado en el usuario</i>	Enfoque que prioriza las necesidades y experiencias del usuario	Don Norman, Richard Buchanan
<i>Diseño Basado en Evidencias</i>	Uso de datos y evidencias para fundamentar decisiones de diseño.	Julie Friede, John Zeisel
<i>Diseño Participativo</i>	Involucra a los usuarios y a las partes interesadas en el proceso de diseño	Elizabeth Sanders
<i>Diseño como proceso y totalidad</i>	Enfoque integral del diseño donde cada fase está interconectada	Edwin Haramoto

<i>Diseño Estratégico</i>	Uso del diseño como herramienta estratégica para resolver problemas complejos	Yan Beltran
<i>Co creación y diseño Inclusivo</i>	Promueve la inclusión de diversos actores en el proceso de diseño	Laura Gallardo

Nota: Elaboración propia

Asimismo, en coherencia con el modelo educativo socioformativo, el taller de diseño se configura como un escenario privilegiado para la movilización de competencias profesionales, en tanto articula saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en situaciones reales o simuladas de intervención territorial. La integración de metodologías de diseño con el aprendizaje experiencial fortalece la vinculación entre el análisis del territorio, la caracterización del paisaje y la propuesta arquitectónica, permitiendo que el estudiante comprenda el proyecto como una respuesta situada, ética y contextualizada.

En este sentido, el taller de diseño trasciende su función como espacio de producción formal para consolidarse como un dispositivo pedagógico experiencial, donde convergen metodologías de diseño, aprendizaje basado en la experiencia y formación por competencias. Esta convergencia lo posiciona como el entorno clave para la formación de arquitectos capaces de interpretar críticamente el territorio y de formular propuestas arquitectónicas pertinentes frente a los desafíos contemporáneos.

2.2.4.4. Particularidades del territorio desértico de Tacna y su potencial pedagógico en la enseñanza del proyecto

El territorio desértico de Tacna presenta características ambientales, culturales y territoriales singulares que lo convierten en un laboratorio pedagógico privilegiado para la enseñanza del proyecto arquitectónico. El desierto tacneño se caracteriza por condiciones climáticas extremas, escasez hídrica, alta radiación solar, fragilidad

ecológica y patrones de ocupación urbana dispersa, lo que plantea desafíos complejos para la arquitectura y el urbanismo contemporáneo.

Desde una perspectiva pedagógica, el territorio desértico ofrece oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias en diseño bioclimático, sostenibilidad, adaptación al clima, gestión de recursos naturales y planificación territorial. Asimismo, el paisaje desértico constituye un sistema cultural y socialmente construido, donde se articulan prácticas productivas, infraestructuras históricas, asentamientos humanos y paisajes culturales que configuran identidades territoriales específicas.

La incorporación del territorio desértico en el proceso de enseñanza del proyecto permite que los estudiantes experimenten directamente las condiciones del lugar, desarrollen procesos de observación, reflexión y conceptualización, y formulen propuestas arquitectónicas contextualizadas. En este sentido, el desierto no se concibe como un vacío territorial, sino como un sistema vivo que ofrece insumos pedagógicos para la formación crítica y responsable del arquitecto.

El potencial pedagógico del territorio desértico se vincula directamente con el aprendizaje experiencial, en tanto posibilita experiencias concretas de campo, análisis situados del paisaje y experimentación proyectual en contextos reales. De este modo, la enseñanza del proyecto arquitectónico en Tacna puede transformarse en un proceso formativo territorializado, donde el paisaje desértico se convierte en un recurso didáctico fundamental para la construcción del conocimiento proyectual.

En conjunto, la realidad de la formación del arquitecto en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann evidencia un currículo estructurado, flexible y centrado en el taller de diseño como eje formativo, sustentado en un modelo educativo socioformativo y en un paradigma constructivista–sociocrítico. No obstante, pese a la relevancia otorgada al territorio y al contexto en el perfil profesional, se advierte la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que permitan integrar de manera sistemática y consciente la experiencia territorial y la caracterización del paisaje en el proceso proyectual. En este escenario, el territorio desértico de Tacna emerge como un contexto pedagógico

estratégico para activar aprendizajes situados, críticos y contextualizados, articulando experiencia, reflexión y acción proyectual. Esta situación plantea la pertinencia de implementar y evaluar metodologías de aprendizaje experiencial orientadas a la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación entre territorio y diseño arquitectónico, lo cual constituye el punto de partida del capítulo metodológico de la presente investigación.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. *Aprendizaje experiencial:* El aprendizaje experiencial se concibe como un proceso mediante el cual el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa, la reflexión crítica sobre dicha experiencia, la elaboración conceptual y la aplicación activa de lo aprendido en nuevos contextos. Este enfoque integra teoría y práctica en un ciclo continuo de aprendizaje, favoreciendo la comprensión profunda de situaciones complejas y contextualizadas, especialmente en la educación superior y en disciplinas de carácter proyectual (Kolb, 1984); (Rainey & Kolb, 1995).

2.3.2. *Territorio:* El territorio se entiende como un sistema complejo y dinámico formado por la interacción de componentes físicos, ambientales, sociales, culturales, históricos y productivos, que se encuentran en permanente transformación. En arquitectura, el territorio trasciende su condición de soporte físico del proyecto para convertirse en un entramado de relaciones que condiciona, orienta y da sentido al proceso proyectual, actuando como motor de decisiones espaciales y formales (Muñoz, 2015).

Para efectos de esta investigación, se entiende por *territorio* el sistema complejo de relaciones naturales, sociales y culturales que condiciona y orienta el proceso de diseño arquitectónico, constituyéndose en el escenario principal del aprendizaje y de la intervención proyectual.

- 2.3.3. Paisaje:** El paisaje se define como la manifestación perceptible y vívida del territorio, resultado de la interacción entre los elementos naturales y las acciones humanas, así como de las percepciones, valores y significados atribuidos por las comunidades. Desde esta perspectiva, el paisaje no se limita a una dimensión visual o estética, sino que incorpora componentes sociales, culturales y simbólicos que configuran identidades territoriales y modos de habitar (C.E.P, 2000); (Aloma-Garau, Gomez Zotano, & Arias-García, 2017).

Para efectos de esta investigación, se entiende por paisaje la expresión integrada del territorio, construida física, social y perceptualmente, que constituye un insumo fundamental para el análisis y el diseño arquitectónico contextualizado.

- 2.3.4. Taller de diseño:** El taller de diseño se reconoce como el dispositivo pedagógico central en la formación del arquitecto, donde se articulan teoría, práctica y reflexión proyectual. Más allá de su función como espacio de producción formal, el taller constituye un entorno de aprendizaje experiencial en el que los estudiantes enfrentan problemas reales, analizan contextos territoriales y desarrollan propuestas arquitectónicas contextualizadas, favoreciendo la construcción activa del conocimiento (Granados Manjarrés, 2021); (Navarrete, 2018).

Para efectos de esta investigación, se entiende por taller de diseño el espacio pedagógico experiencial donde se integran la caracterización del paisaje, el análisis territorial y el proceso proyectual en la formación del estudiante de arquitectura.

- 2.3.5. Competencias profesionales en arquitectura:** Las competencias profesionales en arquitectura se entienden como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al futuro arquitecto actuar de manera eficaz, ética y contextualizada frente a problemas complejos del territorio. Desde el enfoque socioformativo, las competencias se desarrollan a partir de la resolución de problemas reales, movilizandolos saberes de manera articulada y orientada a la transformación social (Tobón, 2013).

Para efectos de esta investigación, se entiende por competencias profesionales en arquitectura aquellas capacidades integrales que permiten al estudiante analizar el territorio, interpretar el paisaje y formular propuestas arquitectónicas responsables y contextualizadas.

- 2.3.6. Contextos territoriales complejos:** Los contextos territoriales complejos se caracterizan por la presencia de condiciones ambientales extremas, fragilidad ecológica, diversidad cultural y dinámicas sociales específicas, que demandan enfoques de diseño sensibles, adaptativos y sostenibles. Estos contextos representan escenarios desafiantes para la arquitectura y constituyen oportunidades pedagógicas para el aprendizaje situado y crítico (Diago, 2016); (Kurjenoja, Schumacher, & Carrera-Kurjenoja, 2021).

Para efectos de esta investigación, se entiende por contextos territoriales complejos aquellos territorios como el desierto de Tacna que presentan condiciones ambientales y socioculturales particulares, las cuales requieren procesos formativos y proyectuales contextualizados y responsables.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Descripción del tipo y diseño de la investigación

3.1.1. Enfoque de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un **enfoque cualitativo**, en tanto buscó comprender e interpretar las percepciones, experiencias y significados que los estudiantes construyeron en torno al enfoque paisajístico y al aprendizaje experiencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño arquitectónico. De acuerdo con Creswell (2003), la investigación cualitativa se orienta a explorar fenómenos desde la perspectiva de los participantes, priorizando la comprensión de los procesos y experiencias vividas en contextos específicos. En este mismo sentido, Bautista (2011) señala que el enfoque cualitativo permite analizar el *por qué* y el *cómo* de los hechos, profundizando en los procesos mediante los cuales las personas aprehenden la realidad.

Este enfoque resulta pertinente para la presente investigación, dado que se pretendió analizar cómo los estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann experimentan, reflexionan e integran el paisaje en su proceso formativo, particularmente a través de la caracterización del paisaje como estrategia de aprendizaje experiencial. El interés del estudio no radica en medir variables, sino en comprender los significados, valoraciones y procesos de aprendizaje que emergen de la interacción directa del estudiante con el territorio y el proyecto arquitectónico.

3.1.2. Diseño de Investigación

El diseño de investigación adoptado es de tipo **fenomenológico**, ya que se orienta a comprender las experiencias vividas y las percepciones de los estudiantes respecto al aprendizaje experiencial y al enfoque paisajístico en el taller de diseño. Según Bautista

(2011, pág. 53), la fenomenología tiene como propósito interpretar las percepciones y reflexiones de los participantes a partir de la recolección de sus pensamientos, relatos y experiencias, permitiendo acceder al significado que estos atribuyen a los fenómenos estudiados.

En coherencia con este diseño, la investigación profundiza en las experiencias de los estudiantes a lo largo de las distintas fases del aprendizaje experiencial -experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa-, analizando cómo estas se manifiestan en la caracterización del paisaje y en el desarrollo del proyecto arquitectónico. De este modo, el diseño fenomenológico permitió comprender el proceso formativo desde la perspectiva del estudiante, atendiendo a las categorías y subcategorías definidas en la matriz de análisis y garantizando la coherencia entre los objetivos, el enfoque metodológico y las técnicas de recolección de información empleadas.

3.2. Matriz de categorías

La tabla 5 muestra de manera sistematizada las categorías utilizadas del aprendizaje experiencial, estudiadas desde la mirada del estudiante y vinculadas con la categorización del paisaje, además, cómo este paisaje se integra en el proyecto arquitectónico a través del análisis de las propuestas presentadas por los estudiantes.

Tabla 5
Matriz de categorías

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORÍA	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	UNIDAD DE ANÁLISIS	INDICADOR	INSTRUM.
Experiencia Territorial vivida	Para efectos de esta investigación, la experiencia territorial vivida se entiende como el conjunto de vivencias directas, sensoriales y emocionales que el estudiante experimenta al interactuar con un territorio específico, a través del recorrido, la observación y la permanencia en el lugar. Esta categoría se sustenta en la fase de <i>experiencia concreta</i> del aprendizaje experiencial, donde el conocimiento se origina en el contacto directo con la realidad (Kolb, 1984), y se vincula con la noción de experiencia del lugar como base del sentido de pertenencia y significado espacial (Tuan, 1977).	Las subcategorías a considerar son: elementos simbólicos del paisaje; experiencia sensorial del paisaje y vínculo emocional con el lugar.	Elementos simbólicos del paisaje. Experiencia sensorial del paisaje Vínculo emocional con el lugar	Experiencia concreta	Estudiantes	Bocetos gráficos sobre los elementos del paisaje Relatos sobre sensaciones, emociones y percepciones durante el recorrido territorial. Expresiones de pertenencia, identificación y significado atribuido al paisaje	Diseño de pautas de entrevistas Portafolio
Reflexión crítica del paisaje	La reflexión crítica del paisaje se define como el proceso mediante el cual el estudiante analiza, interpreta y cuestiona las	Las sub categorías a considerar son: análisis crítico del paisaje; valores culturales y	Análisis crítico del paisaje	Observación reflexiva	Estudiantes	Discursos sobre valores culturales, ambientales y sociales del territorio.	Diseño de pautas de entrevistas Portafolio

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORÍA	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	UNIDAD DE ANÁLISIS	INDICADOR	INSTRUM.
Construcción conceptual proyectual	condiciones ambientales, sociales, culturales y simbólicas del paisaje a partir de sus observaciones empíricas. Esta categoría se relaciona con la fase de <i>observación reflexiva</i> del ciclo de Kolb (1984), y con el enfoque sociocrítico que concibe el paisaje como una construcción social cargada de valores, conflictos y significados que deben ser interpretados críticamente (Cosgrove, 1998).	ambientales reconocidos y relación observación-significado	Valores culturales y ambientales reconocidos	Conceptualización abstracta	Estudiantes	Reflexiones sobre la importancia o trascendencia de elementos a preservar en el paisaje.	Diseño de pautas de entrevistas Portafolio
	Se entiende como el proceso cognitivo mediante el cual el estudiante integra saberes previos, información territorial y reflexión crítica para formular conceptos arquitectónicos coherentes con el contexto del paisaje. Esta categoría se fundamenta en la fase de <i>conceptualización abstracta</i> del aprendizaje experiencial, donde la experiencia se transforma en marcos conceptuales y criterios de	Las sub categorías a considerar son: integración de saberes previos y coherencia del concepto arquitectónico.	Relación observación- significado			Capacidad de vincular observaciones empíricas con interpretaciones personales	
			Integración de saberes previos			Articulación entre conocimientos previos y nueva información territorial	

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORÍA	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	UNIDAD DE ANÁLISIS	INDICADOR	INSTRUM.
Aplicación proyectual contextualizada	diseño (Kolb, 1984), y en la comprensión del proyecto arquitectónico como síntesis entre teoría, territorio y sentido de lugar (Norberg-Schultz, 1980).		Coherencia del concepto arquitectónico			Correspondencia entre concepto, territorio y sentido de lugar	
	Es la capacidad del estudiante para traducir los conceptos arquitectónicos elaborados en propuestas de diseño que respondan de manera pertinente a las características territoriales, paisajísticas y socioculturales del lugar. Esta categoría se vincula con la fase de <i>experimentación activa</i> del aprendizaje experiencial, en la cual el conocimiento se valida mediante la acción y el desempeño (Kolb, 1984), y con la concepción del proyecto como respuesta situada y responsable frente al territorio (Frampton, 1983).	Las sub categorías a considerar son: estrategias de diseño vinculadas al paisaje; pertinencia territorial del proyecto e innovación y sentido de lugar.	Estrategias de diseño vinculadas al paisaje Pertinencia territorial del proyecto			Uso del paisaje como criterio de diseño Adecuación del proyecto a las características territoriales	
			Innovación y sentido de lugar	Experimentación activa	Estudiantes	Originalidad y coherencia del proyecto con la identidad del territorio.	Rúbrica

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORÍA	DIMENSIÓN	UNIDAD DE ANÁLISIS	INDICADOR	INSTRUM.
Integración Paisaje-proyecto	Para efectos de esta investigación, se entiende como el grado en que el proyecto arquitectónico incorpora de manera coherente las características físicas, culturales, simbólicas y ambientales del paisaje, expresando identidad territorial y sentido de lugar en su concepción espacial, formal y funcional.	Las sub categorías a considerar son: correspondencia diseño-territorio; Incorporación de elementos paisajísticos y coherencia espacial y funcional con el entorno.	Correspondencia diseño-territorio	Identidad y sentido del lugar	Proyecto arquitectónico	Presencia explícita de elementos del paisaje (topografía, clima, visuales, materialidad, preexistencias).	Exposición Ficha de registro de proyectos
			Incorporación de elementos paisajísticos			Uso de referencias culturales, ambientales o simbólicas del territorio en el diseño.	
Contribución del proyecto a la valoración del paisaje	Se define como el impacto positivo del proyecto arquitectónico en la puesta en valor, preservación o resignificación del paisaje, considerando su aporte ambiental, social y cultural desde una perspectiva territorial.	Las sub categorías a considerar son potenciación del paisaje; estrategias de preservación y mejora e innovación y pertenencia cultural-ambiental	Coherencia espacial y funcional con el entorno	Impacto del diseño arquitectónico	Proyecto arquitectónico	Relación adecuada entre implantación, programa arquitectónico y contexto.	Exposición Ficha de registro de proyectos
			Potenciación del paisaje.			Estrategias que realzan visual, ambiental o simbólicamente el paisaje.	
			Estrategias de preservación y mejora			Incorporación de criterios de sostenibilidad, mínimo impacto o adaptación al entorno.	
						Propuestas originales coherentes con la	

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUB CATEGORÍA	DIMENSIÓN	UNIDAD DE ANÁLISIS	INDICADOR	INSTRUM.
Desempeño del estudiante en la toma de información de campo	El desempeño del estudiante en la toma de información de campo puede definirse conceptualmente como la capacidad de un estudiante para recopilar datos de manera efectiva, precisa y significativa durante actividades de investigación en entornos naturales o humanizados. Este concepto implica no solo la habilidad técnica para realizar mediciones y observaciones, sino también la comprensión y aplicación de metodologías adecuadas, la capacidad para adaptarse a diferentes condiciones y desafíos del terreno, y la atención al detalle para registrar información relevante (Phillips & Johns, 2012).	Las dimensiones a considerar en el desempeño del estudiante en la toma de información de campo fueron precisión, exactitud, consistencia, rigor metodológico, eficiencia además de observación y atención al detalle.	Innovación y pertenencia cultural- ambiental			identidad y valores del territorio.	
			Precisión			Si/no/Observaciones	
			Exactitud			Si/no/Observaciones	
			Consistencia			Si/no/Observaciones	
			Rigor metodológico			Si/no/Observaciones	
			Eficiencia			Si/no/Observaciones	
			Observación y atención al detalle	Experiencia concreta	Estudiantes	Si/no/Observaciones	Guía de observación
						Si/no/Observaciones	

3.3. Población y Muestra

La población está conformada por todos los estudiantes de la carrera de arquitectura matriculados que ascienden aproximadamente a 376; mientras que el tipo de muestra es no probabilístico, de voluntarios pues está conformada por algunos de los estudiantes del nivel formativo de arquitectura correspondiente a los talleres de diseño I, II, III y IV correspondiente a los semestres 2024-I, 2024-II, 2025-I y 2025-II (Tabla 6).

Tabla 6
Distribución de participantes

ASIGNATURA	Nº DE PARTICIPANTES
Taller de Diseño I	15
Taller de Diseño II	16
Taller de Diseño III	18
Taller de Diseño IV	18
TOTAL	67

Entre ellos se selecciona un número máximo de 67 estudiantes que se encuentran dispuestos a participar de la investigación independientemente de sus asignaturas, con quienes se desarrolló la experiencia de caracterización del paisaje.

3.4. Implementación estrategia pedagógica basada en el aprendizaje experiencial

Con el propósito de evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación con el territorio en los procesos de diseño arquitectónico, se estructuró la experiencia formativa siguiendo el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb a partir de las cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

En el contexto del taller de diseño arquitectónico, las tres primeras fases se articularon en la etapa de análisis incluyendo el análisis del paisaje como herramienta pedagógica, permitiendo que los estudiantes, de manera colaborativa, establecieran una relación progresiva entre la experiencia directa del territorio hasta la elaboración del concepto arquitectónico, nivel mayor de abstracción y sistematización de lo obtenido en contacto con el paisaje estudiado.

La cuarta fase correspondiente a la experimentación activa, se desarrolló en la etapa de ejecución del proyecto arquitectónico a nivel individual considerando todo el tiempo tutorial que se requiere para la formulación de propuestas arquitectónicas contextualizadas.

La implementación de la estrategia pedagógica se desarrolló mediante una secuencia de sesiones de aprendizaje organizadas en el silabo y los respectivos planes de clase de acuerdo con las fases del ciclo de Kolb, integrando actividades de exploración territorial, reflexión colectiva, construcción conceptual y desarrollo proyectual. Se explican a continuación:

La primera fase de experiencia concreta se desarrolló en dos sesiones (1 semana), estuvo orientada al contacto directo de los estudiantes con el territorio, mediante actividades de exploración del paisaje y reconocimiento del contexto urbano y natural. Durante esta etapa los estudiantes junto a los docentes se trasladaron a otra región (Ilo o Mollendo) y realizaron recorridos por el área de estudio, registrando sus percepciones a través de observaciones, apuntes, fotografías y esquemas gráficos.

El objetivo de esta fase fue activar la percepción sensorial y promover una primera aproximación al paisaje desde la experiencia vivida, propiciando la identificación de algún o algunos elementos que caracterizan el territorio.

En la segunda fase de Observación reflexiva desarrollada en cuatro sesiones (2 semana), los estudiantes analizaron y reflexionaron de manera colaborativa sobre la información obtenida durante la experiencia territorial. A través de discusiones en equipo,

estudio de documentación como el PDU del sector, elaboración de esquemas y mapas base, los estudiantes desarrollaron y expusieron el expediente de análisis de sitio en grupo y de forma individual describen la experiencia reflexivamente en el portafolio; el propósito de esta fase fue promover la interpretación del paisaje más allá de su dimensión física. Este proceso permitió que los estudiantes comenzaran a reconocer valores culturales, sociales y ambientales del territorio, así como tensiones y problemáticas presentes en el contexto urbano analizado.

La tercera fase correspondiente a la Conceptualización Abstracta duró cuatro sesiones (2 semanas); en esta fase se orientó a la construcción de conceptos arquitectónicos a partir del análisis del territorio. Los estudiantes integraron la información obtenida durante el recorrido, la sistematización de fuentes documentales y las reflexiones para formular ideas rectoras que orientaran el diseño de su propuesta urbana arquitectónica.

En esta etapa el paisaje se constituyó como un marco conceptual para la toma de decisiones proyectuales, permitiendo articular variables territoriales, ambientales y culturales dentro del proceso de diseño.

La última etapa corresponde a la fase de Experimentación Activa, desarrollada en 22 sesiones (11 semanas) que corresponde al desarrollo de propuestas arquitectónicas en las cuales los estudiantes de manera individual aplican los aprendizajes obtenidos en las etapas previas. A partir del concepto arquitectónico definido, se elaboraron proyectos que incorporan estrategias de diseño vinculadas al paisaje, tales como la adaptación a la topografía, la integración de visuales hacia el entorno natural, el uso de materiales acordes al contexto y la generación de espacios públicos vinculados al territorio.

Esta etapa permitió evaluar en qué medida los estudiantes lograron traducir el análisis del paisaje en decisiones proyectuales concretas, evidenciando la relación entre aprendizaje experiencial y diseño arquitectónico contextualizado.

La tabla 7 muestra las actividades que se desarrollaron en cada fase y permitieron a los estudiantes el cumplimiento o no de los objetivos planteados.

Tabla 7

Actividades desarrolladas en cada fase

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Actividades	Visita al territorio	Discusión en equipos.	Sistematización de	Desarrollo del
	Activación sensorial del paisaje.	Elaboración expediente de análisis	conclusiones a premisas de diseño.	anteproyecto arquitectónico.
	Registro en cuaderno de campo	Construcción de esquemas y mapas mentales.	Construcción del concepto arquitectónico.	Aplicación de estrategias de diseño vinculadas al paisaje.
		Descripción reflexiva de la actividad	Búsqueda de referentes	

Nota: Elaboración propia

3.5. Evaluación de los proyectos desde la perspectiva del territorio

Además de organizar el proceso formativo según las fases del aprendizaje experiencial, la investigación incorporó un proceso de evaluación de los proyectos arquitectónicos desarrollados por los estudiantes, con el propósito de analizar cómo la caracterización del paisaje se traduce en decisiones proyectuales y en la relación entre arquitectura y territorio.

En este sentido, una vez culminada la fase de experimentación activa, se realizó un análisis de los proyectos a partir de dos dimensiones complementarias: identidad y sentido de lugar, e impacto del diseño arquitectónico en la valoración del entorno para evaluar el grado en que las propuestas se encuentran contextualizadas y contribuyen a fortalecer la relación entre arquitectura, comunidad y territorio.

La primera dimensión, identidad y sentido de lugar, permitió identificar en qué medida los proyectos arquitectónicos integran elementos propios del contexto y cómo estas variables se traducen en decisiones proyectuales relacionadas con la implantación, la organización espacial y la configuración formal de la arquitectura.

La segunda dimensión, impacto del diseño arquitectónico, se orientó a analizar el potencial de las propuestas para contribuir a la valorización del entorno por parte de la comunidad.

Para el análisis de estas dimensiones se utilizaron como fuentes de información las fichas de proyecto, los portafolios de los estudiantes, la observación del proceso de diseño y las entrevistas realizadas a los participantes. De esta manera, la evaluación de los proyectos permitió identificar el grado en que los estudiantes logran traducir el análisis del paisaje en propuestas arquitectónicas coherentes con el contexto territorial.

3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas de muestreo

El tamaño de la muestra se selecciona en base a un muestreo no probabilístico por conveniencia lo que permite tener una muestra de fácil acceso, además de la disponibilidad de los estudiantes de formar parte de la muestra.

3.6.2. Técnicas de recolección de datos

Técnica: Análisis documental

Instrumento: Registro documental

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de observación

Se utiliza como instrumento la ficha de observación para adquirir información relevante y revisión reiterada de los hechos desarrollados por los estudiantes, es decir cómo se comportan los estudiantes frente a la implementación del enfoque paisajista; su activación e impacto; de manera que permitan revisarlas con posterioridad para su interpretación el cómo y porqué de la actuación de ellos (Martinez, 2004).

Técnica: Entrevista no estructurada

Instrumento: Guía de entrevista

Se utiliza como instrumento la guía de entrevista para el desarrollo de entrevistas con los actores del proceso de enseñanza aprendizaje antes, durante y posterior a la activación del enfoque paisajístico. Tal como manifiesta Martinez (2004) el diálogo es un método muy usado en el tipo de investigación cualitativa que cobra relevancia por la calidad y transparencia con que se obtienen los datos de primera fuente, de manera directa una comunicación verbal y no verbal pues el entrevistado expresa la información desde los movimientos, la forma de gesticular, el timbre de voz, etc. (pág. 93).

Técnica: Nota de campo

Instrumento: Diario de campo

Se utiliza el diario de campo para las activaciones del enfoque paisajístico en el campo a través de excursiones de docentes y estudiantes a zonas determinadas por la práctica de enseñanza aprendizaje. El diario de campo permite anotar las ocurrencias diarias ante determinado fenómeno de manera abreviada o esquematizada a través de bocetos y apuntes. Lo estratégico consiste en ampliar la información en menos de 24 horas de manera que la información no se pierda en la espacialidad de la descripción (Martinez, 2004)

3.6.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos se recogieron por parte del investigador de manera directa con cada participante, a su vez cada dato recogido se codificó para el análisis e interpretación señalando los datos generales del participante y su intervención. Para el recojo de información se contó con grabadora de audio y cámara fotográfica permitiendo tener un panorama amplio de la información recabada.

3.6.4. Análisis de datos

Se mantiene un análisis comparativo permanente a través de una correlación de las categorías de estudio establecidas en la presente investigación.

3.6.5. Técnica de validez de instrumento

Se determina la validación del instrumento a través de la revisión por expertos para garantizar su fiabilidad. El grupo de expertos lo constituye docentes de alta experiencia en investigaciones de enfoque cualitativo y rigurosidad en el manejo de las fuentes aportando sugerencias que mejoran considerablemente el presente documento.

3.7. Estrategia para la recolección de datos

Para la recolección de datos cualitativos se utilizará técnicas como observación, entrevistas, notas de campo, portafolio e imágenes que permitan evidenciar las diversas experiencias de los estudiantes en diferentes momentos de la actividad.

3.8. Procedimiento de análisis cualitativo de la información

El análisis de la información en la presente investigación se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo–interpretativo, coherente con el diseño fenomenológico, cuyo propósito es comprender las percepciones, significados y experiencias de los estudiantes respecto al enfoque paisajístico y su integración en el proceso de diseño arquitectónico.

El procedimiento de análisis se estructuró en tres momentos articulados: codificación de la información, triangulación de fuentes y validación de los resultados, garantizando el rigor metodológico del estudio.

Codificación de la información

La codificación constituyó el primer momento del análisis cualitativo y tuvo como finalidad organizar, reducir e interpretar la información recolectada a partir de las

entrevistas semiestructuradas, los portafolios reflexivos y los proyectos arquitectónicos. Este proceso se desarrolló mediante una codificación deductiva–inductiva. En una primera instancia, se empleó una codificación deductiva basada en las dimensiones del aprendizaje experiencial (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) **y en las** categorías y subcategorías previamente definidas en la matriz de análisis.

Posteriormente, se realizó una codificación inductiva, permitiendo la identificación de unidades de significado emergentes a partir del discurso de los estudiantes y de las evidencias proyectuales. Estas unidades de significado se agruparon en categorías analíticas, respetando la coherencia conceptual con el marco teórico, pero permitiendo la incorporación de matices propios de la experiencia vivida por los participantes. La codificación se realizó de manera sistemática, registrando fragmentos textuales, expresiones gráficas y decisiones proyectuales relevantes para cada categoría.

Triangulación de la información

El segundo momento del análisis correspondió a la triangulación, entendida como una estrategia para fortalecer la credibilidad y profundidad interpretativa de los resultados. En la presente investigación se aplicó una triangulación de fuentes y de técnicas, contrastando la información proveniente de distintos instrumentos y unidades de análisis.

La triangulación se realizó entre:

- a) los discursos obtenidos en las entrevistas a los estudiantes,
- b) las reflexiones consignadas en los portafolios de aprendizaje, y
- c) los proyectos arquitectónicos evaluados mediante la rúbrica con enfoque paisajístico.

Este cruce de información permitió identificar convergencias, complementariedades y divergencias en las percepciones de los estudiantes y en la materialización proyectual del aprendizaje experiencial. La triangulación facilitó una lectura integral del fenómeno estudiado, vinculando la experiencia subjetiva del

estudiante con la evidencia objetiva del proyecto arquitectónico como producto del proceso formativo.

Tal como se muestra en la tabla 8 y 9, la triangulación de la información se realizó articulando las fases del aprendizaje experiencial de Kolb con el enfoque del paisaje y las diversas fuentes de evidencia recolectadas. Para cada fase del ciclo experiencial se contrastaron los discursos de los estudiantes (entrevistas), las reflexiones procesuales (portafolio), las observaciones en campo y los productos proyectuales (fichas de proyecto), a través de las evidencias que se esperaba obtener; permitiendo identificar convergencias y complementariedades en la construcción del aprendizaje y en la integración del paisaje al proceso proyectual.

Tabla 8

Estructura de Triangulación

FASES DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE KOLB	RELACIÓN CON EL ENFOQUE DEL PAISAJE	EVIDENCIA DE ENTREVISTA	EVIDENCIA DE PORTAFOLIO	EVIDENCIA DE OBSERVACIÓN DE CAMPO	EVIDENCIA DE FICHA DE PROYECTO
Experiencia concreta	Identidad con el territorio				
Observación Reflexiva	Sentido de lugar				
Conceptualización Abstracta	Coherencia territorial				
Experimentación Activa	Proyección y aporte				

Nota: Elaboración propia

Tabla 9

Evidencias a recoger

FASE	ENTREVISTA	PORTAFOLIO	OBSERVACIÓN	PROYECTO
Experiencia concreta	Relatos de vivencia, emociones, descubrimientos iniciales	Registro reflexivo del recorrido/ esquemas, apuntes	Comportamiento, atención, interacción con el lugar	---

Observación reflexiva	Interpretaciones del paisaje	Análisis crítico escrito/gráfico	Capacidad de observación	---
Conceptualización abstracta	Explicación del concepto	Síntesis conceptual	---	Claridad del concepto arquitectónico
Experimentación activa	Valoración del proceso	Evaluación del aprendizaje	---	Integración paisaje-proyecto

Nota: Elaboración propia

Validación y rigor del análisis

El proceso de validación del análisis cualitativo se orientó a garantizar la credibilidad, consistencia y coherencia interpretativa de los resultados. Para ello, se aplicaron criterios de rigor propios de la investigación cualitativa. La credibilidad se aseguró mediante la revisión sistemática de las transcripciones, registros y evidencias, así como a través de la coherencia interna entre categorías, subcategorías e indicadores.

La consistencia del análisis se fortaleció mediante la aplicación uniforme de los criterios de codificación y el uso de la matriz de categorías como guía analítica durante todo el proceso. Asimismo, se recurrió a la contrastación permanente entre datos empíricos y referentes teóricos, evitando interpretaciones aisladas o descontextualizadas. Finalmente, la validez interpretativa se sostuvo en la transparencia del procedimiento analítico, permitiendo que el proceso de interpretación sea comprensible, trazable y replicable en estudios similares.

En conjunto, este procedimiento de análisis cualitativo permitió interpretar de manera rigurosa las percepciones y experiencias de los estudiantes, así como evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación entre territorio y diseño arquitectónico.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados según fases del aprendizaje experiencial

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de las entrevistas, la revisión de los portafolios reflexivos, observaciones de campo y proyectos arquitectónicos desarrollados por los estudiantes. La información se organiza en función de las fases del aprendizaje experiencial y su relación con el enfoque paisajístico, articulando las evidencias mediante un proceso de triangulación. Además, se exponen los resultados en niveles de formación para identificar la existencia de procesos de mejora en base al aprendizaje experiencial.

4.1.1. Experiencia Concreta

En la fase de experiencia concreta, los estudiantes identificaron de manera reiterada al mar como elemento dominante del paisaje de Ilo, describiéndolo como el componente más prominente y estructurante del territorio. Las respuestas evidencian una primera aproximación perceptiva centrada en la geografía física, donde el litoral, la bahía y la condición costera se convierten en referencias espaciales primarias. La reiteración de expresiones como “el mar es el elemento más prominente” o “la ciudad se encuentra directamente sobre la bahía” revela una lectura inicial fuertemente vinculada a la presencia física del océano como organizador del paisaje.

Asimismo, los estudiantes describen características cromáticas y texturales del entorno, destacando la “paleta desértica y costera”, los “tonos ocres y grises de las lomas” y el “azul intenso del océano y el cielo despejado”. Estas descripciones evidencian una experiencia sensorial visual marcada por el contraste entre desierto y mar, lo cual sugiere que la percepción inicial del territorio se construye desde cualidades atmosféricas y formales más que desde dinámicas sociales o culturales profundas. La textura arenosa y

rocosa de la costa también es reconocida como parte constitutiva de la identidad paisajística.

En relación con los elementos urbanos identificados, los estudiantes mencionan con frecuencia el malecón, la costanera, el muelle, los miradores, las pérgolas, los barcos pesqueros y los edificios costeros. Esta enumeración evidencia una experiencia concreta que articula lo natural con lo construido, reconociendo infraestructuras y espacios públicos como mediadores entre ciudad y mar. Sin embargo, en esta etapa predomina una descripción listada de componentes físicos, lo que confirma que la experiencia concreta se centra principalmente en la observación directa y el reconocimiento de elementos visibles del territorio.

Desde la dimensión emocional, las entrevistas reflejan sensaciones recurrentes de “paz”, “calma”, “libertad” y “tranquilidad”, asociadas a la vista del mar y el cielo abierto. Estas expresiones indican que la experiencia concreta no se limita a la identificación objetiva de elementos, sino que involucra una respuesta afectiva significativa. Algunos estudiantes además mencionan una “conexión con la historia” y con la identidad portuaria de la ciudad, lo que sugiere que, incluso en esta fase inicial, comienzan a emerger indicios de sentido de pertenencia y vínculo territorial.

En conjunto, las evidencias de Taller I y Taller II muestran que la experiencia concreta se manifiesta como una fase predominantemente perceptiva y sensorial, donde el paisaje es comprendido a partir de sus componentes físicos, cromáticos y emocionales inmediatos. El mar aparece como eje estructurante de la identidad territorial, mientras que los espacios urbanos costeros actúan como articuladores de la experiencia vivida. Esta primera aproximación constituye la base sobre la cual se desarrollarán posteriormente procesos de reflexión crítica y conceptualización proyectual.

Por otro lado, en los estudiantes de Taller III y Taller IV se observa una ampliación significativa de la experiencia concreta respecto a los niveles iniciales. Mientras que en los primeros talleres la percepción se centraba en la identificación visual del mar y sus atributos físicos, en estos niveles superiores emerge una lectura más estructurada del

paisaje, incorporando dimensiones históricas, culturales y sociales. La referencia al Castillo Forga, al ferrocarril y a la arquitectura patrimonial evidencia que los estudiantes comienzan a reconocer el paisaje como una construcción histórica, vinculando los elementos materiales con procesos de memoria colectiva e identidad urbana.

Asimismo, las descripciones del territorio ya no se limitan a enumerar componentes, sino que los organizan en categorías analíticas —naturales, sociales, culturales e infraestructurales— lo cual indica un tránsito desde la percepción inmediata hacia una comprensión relacional del paisaje. Los estudiantes identifican, por ejemplo, la playa como espacio social de encuentro, el turismo como dinámica económica y la estación ferroviaria como hito cultural, integrando funciones y significados al reconocimiento espacial. Esta articulación sugiere que la experiencia concreta se encuentra mediada por aprendizajes previos que permiten interpretar el territorio más allá de su apariencia física.

Otro aspecto relevante es la incorporación de la dimensión sensorial de manera más consciente. Los estudiantes describen sonidos del oleaje, el viento y las gaviotas, así como percepciones olfativas asociadas a la salinidad marina o a la gastronomía local. Esta activación multisensorial revela un nivel de inmersión mayor, en el que la experiencia concreta ya no se reduce a “ver” el paisaje, sino a experimentarlo corporal y emocionalmente, reconstruyéndolo incluso mediante la evocación imaginativa del lugar.

Sin embargo, también se evidencian diferencias en la profundidad de dicha experiencia. Algunos registros aún muestran aproximaciones descriptivas o esquemáticas, con listados de elementos sin mayor explicación o representaciones gráficas poco desarrolladas, lo que indica que la internalización del enfoque territorial no es homogénea. Esta variabilidad refleja el carácter progresivo del aprendizaje experiencial, donde los estudiantes transitan por distintos niveles de apropiación del paisaje.

Finalmente, aparecen valoraciones críticas incipientes, como la percepción del espacio señalando “olvidado” o la identificación de riesgos territoriales y oportunidades

de desarrollo (puerto, turismo, infraestructura). Estas observaciones sugieren que la experiencia concreta comienza a conectarse con problemáticas reales del territorio, anticipando el paso hacia la fase de observación reflexiva. En este sentido, el paisaje deja de ser únicamente un escenario físico para convertirse en un objeto de interpretación y cuestionamiento.

Tabla 10

Progresión de la experiencia concreta en la caracterización del paisaje

Nivel del Taller	Enfoque predominante	Tipo de percepción dominante	Profundidad de análisis territorial	Evidencia de activación sensorial	Indicadores de progresión
Taller I	Identificación del mar como elemento dominante del paisaje	Visual-descriptiva	Baja: enumeración de elementos físicos (mar, playa, malecón)	Emociones generales (paz, calma, libertad)	Reconocimiento básico del entorno natural
Taller II	Reconocimiento cromático y textural del paisaje costero-desértico	Visual-emocional	Media-baja: descripción de contrastes (ocres, azul, arena, roca)	Sensaciones asociadas al paisaje (tranquilidad, conexión)	Mayor sensibilidad estética
Taller III	Identificación estructurada de componentes naturales, sociales y culturales	Visual-analítica	Media: clasificación del paisaje categ cat (natural, cultural, infraestructura)	Inicio de percepción multisensorial (sonidos del mar, viento)	Organización conceptual del paisaje
Taller IV	Lectura relacional e interpretativa del territorio (historia, memoria, probl)	Multisensorial-crítica	Alta: integración de memoria historia, dinámicas, riesgos y oportunidades	Activación sensorial (sonidos, olores, evocación imaginativa)	Comprensión sistémica y cuestionamiento del territorio.

Nota: Elaboración propia

La Tabla 10 evidencia una progresión en la forma en que los estudiantes experimentan el territorio a lo largo de su formación. Mientras en los niveles iniciales la experiencia concreta se centra en la identificación visual y emocional del paisaje, en los niveles superiores se observa una estructuración conceptual y multisensorial que incorpora dimensiones históricas, sociales y críticas del territorio. Esta evolución sugiere que la reiteración del contacto con el paisaje, mediada por estrategias de aprendizaje experiencial, favorece una comprensión cada vez más compleja y sistémica del entorno.

4.1.2. Observación Reflexiva

En la fase de observación reflexiva, los estudiantes de Taller I evidencian una primera aproximación analítica al territorio, centrada principalmente en la descripción de condiciones físicas y ambientales. Los discursos reiteran la presencia de laderas, elevaciones montañosas y suelos arenosos como condicionantes de la expansión urbana y de la estabilidad constructiva. Asimismo, incorporan datos climáticos y referencias a emisiones contaminantes, lo que indica una lectura informativa del paisaje basada en contenidos técnicos. No obstante, esta aproximación se mantiene mayormente descriptiva y apoyada en información secundaria, sin una problematización profunda de las implicancias territoriales en el proyecto arquitectónico.

En relación con la dimensión ambiental, los estudiantes reconocen impactos vinculados a la actividad minera y pesquera, identificando contaminación atmosférica y marina. Sin embargo, la reflexión aparece aún fragmentada: se mencionan datos normativos o cifras sin una interpretación crítica que conecte dichas problemáticas con posibles escenarios de intervención proyectual. Esto sugiere que la observación reflexiva se encuentra en una etapa inicial, donde la identificación del problema precede a su comprensión estructural.

En la dimensión social y urbana, los estudiantes de Taller I destacan la bahía, la costanera y los espacios públicos como escenarios de encuentro y cohesión comunitaria. Reconocen el centro histórico, el muelle fiscal y la iglesia como hitos patrimoniales, lo

que evidencia una incipiente valoración cultural del paisaje. Sin embargo, estas menciones suelen presentarse como listados de elementos significativos, más que como argumentaciones sobre su trascendencia territorial o simbólica.

Además, en Taller II se observa un avance cualitativo en la articulación entre observación y significado. Los estudiantes no solo identifican componentes naturales, arquitectónicos e históricos, sino que los vinculan con dinámicas culturales, tradiciones locales, actividades económicas y memoria colectiva. Aparecen conceptos como identidad local, multiculturalidad, gastronomía y patrimonio histórico, lo que indica una mayor integración entre dimensión física y dimensión sociocultural del paisaje.

Asimismo, los discursos de Taller II incorporan con mayor claridad la noción de desafío territorial. Se mencionan problemáticas como la expansión urbana desordenada, la presión ambiental, la contaminación, la vulnerabilidad sísmica y el riesgo de tsunami, vinculándolas con la toma de decisiones proyectuales. Esta relación entre diagnóstico territorial y consecuencias para el diseño arquitectónico evidencia un nivel más desarrollado de observación reflexiva, coherente con la segunda fase del ciclo de Kolb, donde la experiencia se transforma en análisis crítico.

De lo mencionado, puede identificarse una progresión desde una observación predominantemente descriptiva (Taller I) hacia una reflexión más interpretativa y contextualizada (Taller II). Mientras en el primer nivel el paisaje se analiza como conjunto de características físicas y datos ambientales, en el segundo se reconocen relaciones estructurales entre territorio, cultura, economía y desafíos futuros. Este tránsito sugiere una evolución en la capacidad de los estudiantes para otorgar sentido al paisaje, vinculando observación empírica con comprensión territorial crítica.

Por otro lado, en los estudiantes de Taller III y IV se evidencia un tránsito desde la identificación analítica del paisaje hacia una comprensión más compleja, relacional y crítica del territorio, pues, a diferencia de los niveles iniciales, las respuestas no se limitan a describir elementos físicos o urbanos, sino que incorporan interpretaciones sobre memoria, identidad, tensiones urbanas y proyección futura del lugar. El paisaje comienza

a entenderse como una construcción cultural dinámica y no únicamente como soporte geográfico.

Varios discursos manifiestan explícitamente que Mollendo es percibido como un “territorio cargado de historia, memorias y tensiones actuales”, lo que revela una lectura en capas del paisaje: pasado, presente y posibilidad proyectual, característica de una observación reflexiva madura. En este nivel, los estudiantes reconocen la interacción entre componentes naturales (mar, topografía, clima), sociales (turismo, comercio, vida cotidiana) y culturales (patrimonio ferroviario, arquitectura republicana, identidad portuaria), integrándolos en una narrativa territorial coherente.

Asimismo, emerge una capacidad crítica frente a la planificación urbana y la normativa. Los estudiantes contrastan el Plan de Desarrollo Urbano con la realidad observada, identificando contradicciones entre regulación y crecimiento informal, déficits de áreas verdes, desigualdad en servicios y presión del mercado turístico. Esta comparación evidencia un razonamiento propio del pensamiento proyectual avanzado: el territorio deja de ser solo objeto de análisis para convertirse en problema de intervención.

En la dimensión sensorial y fenomenológica, se observa una profundización significativa. Las descripciones incorporan sonidos, olores, texturas y experiencias corporales del espacio “el sonido del mar”, “el aroma del pescado”, “la arena caliente”; como parte de la comprensión del paisaje. Este tipo de relato indica que la experiencia vivida se transforma en criterio interpretativo, fortaleciendo el vínculo entre percepción y conceptualización arquitectónica.

Finalmente, las evidencias analizadas de los dos niveles formativos, en la fase de observación reflexiva del aprendizaje experiencial muestran el tránsito de los estudiantes desde una lectura descriptiva del entorno hacia una interpretación crítica del paisaje como realidad compleja y multidimensional. Como se muestra en la tabla 11 a medida que avanzan en los talleres, la observación deja de centrarse en la identificación de elementos físicos para incorporar valoraciones culturales, ambientales y sociales, así como el reconocimiento de tensiones territoriales y oportunidades de intervención. Aparecen

reflexiones sobre la necesidad de equilibrar desarrollo, sostenibilidad, identidad y calidad de vida, así como el reconocimiento de retos proyectuales vinculados a la topografía, el riesgo natural, la infraestructura deficiente o la fragmentación urbana. La observación reflexiva se convierte así en antesala del pensamiento estratégico de diseño.

Tabla 11

Progresión de la Observación Reflexiva en la Caracterización del paisaje

Aspecto analizado	Taller I-II (Nivel Inicial)	Taller III-IV (Nivel Intermedio)	Profundidad de análisis	Indicadores de progresión
Valores culturales y ambientales reconocidos	Reconocimiento general del patrimonio, como rasgos identitarios	Comprensión del paisaje como construcción histórica y cultural vinculada a memoria colectiva.	Nociones de conservación, equilibrio tradición-modernidad y resp.ambiental	Se consolida la lectura axiológica del territorio,
Relación observación-sentido de lugar	El sentido del lugar se asocia a elementos visibles o emblemáticos	El sentido del lugar se construye desde experiencias, percepciones y contradicciones entre normativa, realidad urbana y vivencia cotidiana.	El paisaje se interpreta como sistema de significados.	La experiencia vivida se transforma en comprensión simbólica del territorio.
Integración de dimensiones del paisaje	Predominio de la dimensión físico-natural.	Articulación multivariable: natural, social, cultural, económica, normativa y ambiental.	El estudiante reconoce interdependencias territoriales y complejidad sistémica	Se desarrolla pensamiento relacional, clave para la posterior conceptualización proyectual
Rol del estudiante frente al territorio	Observador que identifica características del lugar	Evaluador crítico de problemas, detecta oportunidades y anticipa criterios de intervención.	Surgen reflexiones sobre cómo diseñar	Rol activo como agente de cambio, coherente con el enfoque socioformativo.

Nota: Elaboración propia

Este desplazamiento interpretativo muestra que la caracterización del paisaje, utilizada como mediación pedagógica, favorece procesos de comprensión más profundos del territorio, permitiendo que el estudiante articule lo observado con significados, problemáticas y posibles implicancias proyectuales. En consecuencia, la observación reflexiva se consolida como un momento clave en la formación arquitectónica, ya que posibilita la construcción de una mirada crítica y situada que fundamenta posteriormente la conceptualización del proyecto.

4.1.3. Conceptualización Abstracta

En los estudiantes de los primeros niveles formativos se observa que la conceptualización abstracta surge principalmente a partir de la articulación entre la experiencia vivida durante el recorrido territorial, la información previa proporcionada por el docente y la búsqueda complementaria de información sobre el lugar. Las respuestas evidencian que la preparación previa —mediante presentaciones o explicaciones sobre las características del paisaje de Ilo— facilitó que los estudiantes conectaran la experiencia sensorial del recorrido con un proceso posterior de interpretación conceptual. En este sentido, varios participantes señalan que la información inicial permitió “conectar los sentidos” durante la visita, integrando percepciones visuales, olfativas y ambientales con conocimientos sobre el territorio.

Asimismo, los estudiantes manifiestan que la conceptualización no se limita a lo observado directamente durante el recorrido, sino que implica un proceso de contrastación entre distintas fuentes de información, incluyendo explicaciones de guías locales, testimonios de habitantes y datos oficiales. Este proceso sugiere una primera aproximación a la construcción de conocimiento arquitectónico basado en múltiples evidencias, donde la experiencia del lugar se complementa con investigación contextual. En consecuencia, el paisaje comienza a entenderse no solo como escenario físico, sino como resultado de procesos históricos, culturales y sociales que configuran la identidad del territorio.

Por otra parte, las respuestas muestran que la conceptualización comienza a proyectarse hacia la formulación de ideas de diseño. Los estudiantes mencionan oportunidades relacionadas con el aprovechamiento de energías renovables, el fortalecimiento del turismo o la valorización de hitos urbanos y paisajísticos. Estas ideas indican que el análisis territorial empieza a transformarse en criterios preliminares para la intervención arquitectónica, aunque todavía de manera incipiente y exploratoria.

En relación con las propuestas proyectuales, los estudiantes de estos niveles iniciales tienden a emplear estrategias de integración formal relativamente directas, tales como el uso de colores asociados al paisaje costero, la incorporación de terrazas o miradores hacia el mar, la adaptación a la topografía y la utilización de materialidades que armonicen con el entorno. También se mencionan estrategias vinculadas al clima local, como la orientación para aprovechar la iluminación natural y la ventilación, o el uso de celosías y elementos de sombra. Estas decisiones reflejan una aproximación inicial a la relación entre arquitectura y contexto, donde el proyecto se concibe como respuesta a las condiciones ambientales y visuales del lugar.

No obstante, en esta etapa la conceptualización suele centrarse principalmente en aspectos formales, ambientales o perceptuales del paisaje, mientras que la dimensión social y territorial aún aparece menos desarrollada en la formulación de estrategias de diseño. Esto sugiere que, en los niveles iniciales de formación, la conceptualización abstracta se orienta principalmente hacia la traducción de características visibles del paisaje en recursos compositivos o ambientales del proyecto.

En los estudiantes de los niveles avanzados se observa una evolución significativa en la forma en que el análisis del territorio se transforma en conceptos arquitectónicos estructurados. A diferencia de los niveles iniciales, donde las decisiones de diseño se asociaban principalmente a estrategias formales o ambientales directas, en los talleres superiores la conceptualización aparece articulada a partir de ideas rectoras que organizan el proyecto urbano–arquitectónico.

Uno de los patrones más recurrentes es la formulación de conceptos integradores vinculados a la conectividad territorial, como el “bioconector” o los nodos multiservicios. Estos conceptos buscan resolver problemas urbanos identificados previamente, tales como la fragmentación entre sectores de la ciudad, la desconexión entre barrios y la falta de equipamientos que articulen el tejido urbano. En este sentido, el concepto arquitectónico deja de ser únicamente una referencia formal para convertirse en una estrategia territorial que organiza movilidad, paisaje y equipamiento urbano.

Asimismo, se observa una mayor capacidad para vincular el proyecto con las características geomorfológicas del lugar, especialmente la topografía accidentada de Mollendo y la presencia de quebradas y pendientes costeras. Muchos estudiantes proponen sistemas de plataformas escalonadas, caminerías adaptadas a las cotas del terreno, rampas accesibles y miradores orientados hacia el mar. Estas decisiones reflejan una comprensión más avanzada del paisaje como estructura que condiciona y orienta el diseño arquitectónico.

En la dimensión ambiental y paisajística, los estudiantes integran criterios relacionados con la orientación solar, la ventilación natural, el uso de vegetación nativa y la reducción de movimientos de tierra mediante implantaciones adaptativas. En varios casos se mencionan estrategias de integración visual con el paisaje marino, recorridos abiertos y plataformas que permiten la contemplación del entorno costero. De esta manera, el proyecto se plantea como una interfaz entre arquitectura, usuario y paisaje, donde los espacios de recorrido y permanencia funcionan como mediadores entre lo construido y el entorno natural.

También se evidencia una mayor incorporación de variables culturales y sociales dentro del proceso de conceptualización. Algunos proyectos proponen nodos multiservicios que responden a necesidades expresadas por los propios residentes, mientras que otros buscan fortalecer la identidad turística y cultural del lugar mediante equipamientos vinculados al paisaje costero. Esta integración de variables sociales, territoriales y paisajísticas sugiere que el concepto arquitectónico se construye a partir de una lectura más amplia del contexto.

Los estudiantes de estos niveles demuestran un mayor uso de referentes arquitectónicos y estrategias comparativas, especialmente en proyectos ubicados en pendientes o bordes costeros. La referencia a casos análogos permite sustentar decisiones proyectuales y fortalecer el nivel de abstracción conceptual del diseño. De esta manera, la conceptualización abstracta en los talleres avanzados se caracteriza por la articulación entre análisis territorial, concepto rector y estrategias de implantación coherentes con el paisaje.

De la misma forma que en las fases anteriores se muestra la tabla 12 la progresión comparativa de la fase Conceptualización Abstracta entre los dos niveles formativos.

Tabla 12

Progresión comparativa de la fase de Conceptualización Abstracta

Aspecto analizado	Taller I – II (Nivel Inicial)	Taller III – IV (Nivel Avanzado)	Evidencia interpretativa	Significado formativo
Coherencia del concepto arquitectónico con el contexto	El concepto surge principalmente de características visibles del paisaje (color, vistas al mar, adaptación básica al terreno).	El concepto se vincula a problemáticas territoriales y urbanas como conectividad, articulación de barrios o activación del borde costero.	Conceptos como “bioconector”, nodos multiservicios o corredores urbanos que integran paisaje y movilidad.	El concepto deja de ser formal y se convierte en estrategia territorial.
Nivel de abstracción conceptual	Conceptos asociados a decisiones compositivas simples: miradores, terrazas, orientación visual hacia el mar.	Conceptos estructurantes que organizan el proyecto urbano-arquitectónico completo.	Integración de movilidad, equipamiento y paisaje dentro de una idea rectora.	Mayor capacidad de síntesis conceptual y estructuración del proyecto.
Integración de variables culturales y ambientales	Predominio de variables ambientales (clima, vistas, topografía).	Integración de variables sociales, culturales, urbanas y ambientales.	Consideración de identidad turística, necesidades de residentes y memoria del lugar.	Desarrollo de una visión territorial multidimensional.
Relación entre concepto y estrategias de diseño	Estrategias directas de adaptación al entorno (colores, materialidad, terrazas).	Estrategias complejas de implantación paisajística y urbana.	Plataformas escalonadas, corredores paisajísticos, nodos urbanos y recorridos interpretativos.	El concepto se traduce en operaciones espaciales claras.

Nota: Elaboración propia

El análisis comparativo evidencia una progresión clara en la fase de conceptualización abstracta. Mientras que en los primeros ciclos los estudiantes traducen el paisaje principalmente en recursos formales o ambientales del proyecto, en los niveles superiores la conceptualización adquiere un carácter estratégico que articula variables territoriales, sociales y paisajísticas. Este proceso muestra que la caracterización del

paisaje no solo permite comprender el territorio, sino que contribuye a la construcción de conceptos arquitectónicos más complejos y contextualizados, fortaleciendo la relación entre análisis territorial y propuesta proyectual.

4.1.4. Experimentación Activa

En los estudiantes de los primeros niveles formativos, la experimentación activa se manifiesta principalmente a través de estrategias de integración física y visual del proyecto con el paisaje, especialmente en relación con la topografía, el clima y las visuales hacia el mar. Las respuestas muestran que muchos estudiantes utilizan el análisis del entorno como punto de partida para definir la implantación de sus proyectos, priorizando la adaptación al terreno mediante plataformas, terrazas, desniveles o volumetrías que siguen la pendiente natural del sitio. Esta aproximación refleja una comprensión inicial del territorio como condicionante del diseño arquitectónico.

Asimismo, se observa una fuerte presencia de estrategias ambientales y perceptuales orientadas a mejorar el confort y reforzar la relación entre arquitectura y paisaje. Los estudiantes mencionan con frecuencia la “orientación para aprovechar la iluminación natural y la ventilación cruzada”, el “uso de celosías o vanos amplios para controlar la incidencia solar” y “la incorporación de áreas verdes o espacios abiertos” que favorezcan la integración con el entorno costero. En varios casos también se hace referencia al uso de colores, texturas y materialidades vinculadas al paisaje árido costero, lo que indica una búsqueda por lograr armonía visual con el contexto.

Otro aspecto relevante es la incorporación de elementos espaciales orientados a la contemplación del paisaje, como terrazas, miradores o espacios abiertos que priorizan las vistas hacia el mar. Estas estrategias muestran que el paisaje comienza a funcionar no solo como condicionante del proyecto, sino también como recurso espacial y experiencial dentro de la arquitectura. En este sentido, el proyecto se plantea como un dispositivo que permite al usuario interactuar con el entorno natural mediante visuales, recorridos o espacios de permanencia.

En relación con la adecuación territorial del proyecto, las respuestas indican que los estudiantes consideran variables como la forma del terreno, la orientación del lote, las condiciones climáticas y la relación con edificaciones vecinas. Sin embargo, estas decisiones suelen expresarse de manera directa o intuitiva, sin una articulación profunda con dinámicas territoriales más amplias. Esto sugiere que en los niveles iniciales la adecuación al territorio se centra principalmente en la escala del sitio y del edificio, más que en una comprensión urbana o territorial más compleja.

Finalmente, la pertinencia de las propuestas suele justificarse a partir de la respuesta a necesidades funcionales o sociales inmediatas, como la provisión de equipamientos comerciales, cafeterías o espacios de encuentro comunitario. En varios casos los estudiantes mencionan la importancia de generar lugares de descanso, socialización o servicios básicos para los residentes, lo que evidencia una incipiente preocupación por la dimensión social del proyecto. Sin embargo, esta pertinencia aún se formula principalmente en términos programáticos o funcionales, más que como resultado de una estrategia territorial integral.

En conjunto, los resultados muestran que en los primeros ciclos la fase de experimentación activa se caracteriza por la materialización inicial del análisis del paisaje en decisiones de diseño arquitectónico, especialmente relacionadas con la adaptación al terreno, el aprovechamiento del clima y la integración visual con el entorno costero. Los estudiantes comienzan a traducir el conocimiento adquirido durante las fases previas del aprendizaje experiencial en operaciones espaciales concretas, tales como la orientación del edificio, la adaptación topográfica, la incorporación de miradores o la selección de materialidades acordes al paisaje.

El análisis de las respuestas de los estudiantes de Taller III y IV evidencia un nivel más elaborado de integración entre el proyecto arquitectónico y la caracterización del paisaje. A diferencia de los niveles iniciales, las estrategias de diseño descritas por los estudiantes muestran una articulación más consciente entre las condiciones físicas del territorio, las dinámicas sociales y las decisiones proyectuales, lo que sugiere una mayor

capacidad para traducir el análisis del paisaje en propuestas arquitectónicas coherentes con el contexto.

En primer lugar, algunos estudiantes incorporan a sus proyectos, de manera explícita, estrategias de implantación vinculadas a la topografía y al relieve del territorio, particularmente en relación con la quebrada y el borde costero de Mollendo. Las respuestas mencionan con frecuencia la utilización de volumetrías escalonadas, plataformas adaptadas a la pendiente natural, caminerías y rampas que articulan los recorridos, así como la reducción de movimientos de tierra mediante el aprovechamiento de las cotas existentes del terreno. Estas decisiones proyectuales reflejan una comprensión del paisaje como estructura física que condiciona el diseño, permitiendo que la arquitectura se integre al territorio en lugar de imponerse sobre él.

En segundo lugar, las respuestas evidencian una integración más compleja de variables ambientales y climáticas en el proceso de diseño. Los estudiantes señalan la consideración de factores como la orientación solar, la ventilación natural, los vientos costeros y la exposición al salitre, así como la incorporación de materiales y sistemas constructivos adecuados al clima marítimo. Asimismo, se menciona el uso de vegetación nativa, espacios abiertos y recorridos exteriores que favorecen la relación entre arquitectura y entorno natural. Estas estrategias sugieren una comprensión del paisaje no solo como escenario visual, sino también como sistema ambiental que condiciona el funcionamiento del proyecto arquitectónico.

Un tercer aspecto relevante es la incorporación del paisaje como elemento estructurador de la experiencia espacial del proyecto. Varias respuestas destacan la organización del recorrido arquitectónico a partir de secuencias espaciales que permiten descubrir progresivamente el paisaje, integrando momentos de transición, contemplación y permanencia. En este sentido, el paisaje se convierte en un componente activo del proyecto, donde las visuales hacia el mar, las plataformas de observación, los miradores y los recorridos abiertos permiten establecer una relación directa entre el usuario y el entorno natural.

Asimismo, se evidencia una mayor articulación entre la propuesta arquitectónica y las dinámicas sociales del territorio. Algunos proyectos se plantean como equipamientos capaces de responder a necesidades específicas del contexto, tales como la falta de espacios culturales, equipamientos para adultos mayores, áreas de encuentro comunitario o infraestructuras turísticas. En estos casos, la pertinencia del proyecto no se justifica únicamente por su adecuación física al territorio, sino también por su capacidad para activar procesos sociales y urbanos, contribuyendo a la revitalización de áreas degradadas o a la articulación entre distintos sectores de la ciudad.

Se ha podido evidenciar que varios estudiantes expresan la intención de que el proyecto funcione como una extensión del territorio, evitando concebir la arquitectura como un objeto aislado. Esto se refleja en propuestas que privilegian recorridos abiertos, continuidad espacial, integración paisajística y estrategias de interpretación del entorno natural, como centros de interpretación, miradores o espacios de observación del paisaje costero. En estos casos, la arquitectura se plantea como un dispositivo que facilita la comprensión y valorización del paisaje, reforzando la relación entre el usuario y el territorio.

Al haber realizado la interpretación de lo manifestado por los estudiantes se tiene la tabla 13 de progresión de los estudiantes en la fase de experiencia activa reflejada en las propuestas de diseño vistas desde la perspectiva de sus autores. El análisis comparativo entre los niveles iniciales y los intermedios muestra una evolución significativa en la forma en que los estudiantes traducen la caracterización del paisaje en propuestas arquitectónicas. En los primeros ciclos, las estrategias proyectuales se concentran principalmente en la adaptación física del edificio al entorno inmediato, mediante decisiones relacionadas con la topografía, la orientación o las visuales hacia el paisaje costero.

En los niveles posteriores, en cambio, las propuestas evidencian una comprensión más compleja del territorio, integrando variables ambientales, sociales y urbanas en la formulación del concepto arquitectónico. El paisaje deja de ser únicamente un referente

visual o formal para convertirse en un marco estructurante del proyecto, influyendo en la implantación, la organización espacial y la relación entre arquitectura, usuario y entorno.

Tabla 13
Progresión de la fase de Experimentación Activa

Aspecto analizado	Taller I – II	Taller III – IV	Progresión observada
Uso del paisaje como criterio de diseño	El paisaje se utiliza principalmente como referencia visual o formal. Las estrategias más frecuentes son la adaptación básica a la topografía, el uso de colores o materiales acordes al entorno costero y la incorporación de miradores o terrazas para aprovechar las visuales al mar.	El paisaje se incorpora como estructura del proyecto. Las propuestas integran topografía, clima, orientación solar, ventilación natural y recorridos paisajísticos mediante plataformas, rampas, volumetrías escalonadas y secuencias espaciales vinculadas al relieve.	El paisaje pasa de ser un referente visual o contextual a convertirse en un criterio estructurante del diseño arquitectónico.
Adecuación del proyecto a las características territoriales	La adecuación territorial se expresa principalmente en la implantación del edificio en el terreno, considerando pendientes, visuales y orientación del lote. La relación con el territorio se concentra en la escala del sitio inmediato.	La propuesta incorpora múltiples variables territoriales: relieve, clima costero, vientos predominantes, dinámicas sociales del barrio, infraestructura existente y condiciones ambientales del litoral. El territorio se interpreta como sistema urbano-ambiental.	Se observa una transición desde una adaptación al sitio hacia una lectura territorial más compleja e integrada.
Coherencia del concepto arquitectónico con el contexto	El concepto arquitectónico se formula principalmente a partir de referencias formales o funcionales vinculadas al paisaje (formas orgánicas, miradores, cafeterías con vistas al mar, etc.).	El concepto arquitectónico surge del análisis territorial, incorporando ideas como conectividad urbana, equipamientos comunitarios, interpretación del paisaje, revitalización de áreas degradadas o integración entre barrios.	El concepto evoluciona desde una inspiración formal en el paisaje hacia una estrategia territorial con impacto urbano y social.
Integración de variables culturales y ambientales	Las variables culturales o sociales aparecen de manera incipiente, generalmente vinculadas a la provisión de equipamientos comerciales o espacios de encuentro.	Las propuestas integran variables sociales, culturales y ambientales del territorio: necesidades de equipamiento comunitario, revitalización urbana, turismo cultural, identidad costera y conservación ambiental.	La arquitectura pasa de responder a necesidades funcionales inmediatas a articular dimensiones sociales, culturales y ambientales del territorio.

Nota: Elaboración propia

Esta progresión sugiere que la experiencia pedagógica basada en el aprendizaje experiencial y el análisis del paisaje contribuye a que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad para articular conocimiento territorial, sensibilidad ambiental y pensamiento proyectual, consolidando una aproximación más contextualizada al diseño arquitectónico.

4.1.5. Identidad y Sentido de lugar

Para el análisis de la identidad y sentido de lugar se evaluaron los proyectos arquitectónicos presentados por los estudiantes a través de la exposición final y la ficha de registro de proyectos. En los talleres iniciales de formación, las propuestas arquitectónicas reflejan referencias físicas y perceptuales vinculadas al entorno inmediato; entre los elementos más recurrentes destacan la tímida adaptación a la topografía del terreno en pendiente, la orientación de fachadas principales con visuales hacia el mar reforzando la iluminación natural, la ventilación cruzada costera, en algunos

casos la vegetación adaptada al clima árido y el uso de materiales como madera, piedra o concreto, así como paletas cromáticas inspiradas en el paisaje marino o en el atardecer costero. Asimismo, algunos estudiantes incorporan referencias simbólicas a través del concepto, vinculadas a la identidad portuaria de la ciudad como analogías (formas inspiradas en las olas del mar, cubiertas que evocan velas de barcos o referencias a redes de pesca y actividades marítimas). Estas decisiones evidencian que los estudiantes reconocen ciertos rasgos característicos del paisaje que funcionan principalmente como referentes visuales y buscan integrarlos en sus propuestas arquitectónicas.

En relación con la dimensión cultural y social del territorio, algunos proyectos evidencian una incipiente preocupación por la generación de espacios de encuentro comunitario o equipamientos asociados a dinámicas locales, aparecen de manera menos sistemática y generalmente se formulan en términos programáticos o funcionales, más que como parte de una estrategia territorial más amplia que articule el proyecto con las dinámicas urbanas o sociales del lugar.

A partir de este análisis, puede señalarse que el grado de identidad y sentido de lugar presente en los proyectos de los talleres I y II se ubica en un nivel bajo. Hay elementos del paisaje costero dentro de sus propuestas arquitectónicas pero la integración de estos elementos todavía se desarrolla de manera parcial o fragmentada, predominando una interpretación del paisaje centrada en aspectos formales o perceptuales, mientras que las dimensiones sociales, culturales y territoriales del lugar aún no se integran plenamente en la estructura conceptual del proyecto.

En este sentido, los resultados sugieren que, en los primeros niveles formativos, los estudiantes comienzan a desarrollar una sensibilidad hacia el paisaje y el contexto territorial, pero la construcción de una identidad arquitectónica plenamente vinculada al lugar aún se encuentra en proceso de consolidación. Este nivel intermedio de integración refleja una etapa inicial del aprendizaje proyectual, en la cual el paisaje empieza a funcionar como referencia para el diseño, aunque todavía no se configura completamente como un marco estructurante del proyecto arquitectónico.

Por otro lado, los proyectos arquitectónicos de los talleres III y IV evidencia una incorporación más explícita de elementos del paisaje; en varias propuestas se evidencian los componentes territoriales como plataformas adaptadas a la pendiente, recorridos abiertos hacia el litoral, espacios de contemplación y el uso de materiales asociados al paisaje costero, lo que evidencia una mayor sensibilidad hacia las condiciones físicas del territorio.

Al tener un nivel de intervención barrial, las propuestas de diseño no solo son arquitectónicas sino urbanas por tanto la interpretación de los elementos del paisaje las interpretan los estudiantes como determinantes de diseño intentando incorporar referencias culturales y simbólicas del lugar, especialmente a través de la reinterpretación de elementos de la arquitectura local, la evocación de formas vinculadas al mar o la incorporación de espacios de encuentro comunitario que responden a dinámicas sociales del contexto, lo que indica una preocupación por vincular la propuesta arquitectónica con la identidad social y cultural del territorio.

No obstante, aunque estas estrategias muestran un avance en la comprensión del paisaje como referente para el diseño, en muchos casos la integración de estos elementos aún se desarrolla de manera parcial o incipiente falta una estrategia territorial integral que articule de manera consistente la implantación, el programa arquitectónico y las dinámicas sociales del lugar.

En relación con la integración entre implantación, programa y contexto, las exposiciones evidencian que los estudiantes comienzan a reconocer la importancia de adaptar el proyecto a la pendiente del terreno, mantener continuidad con el espacio público y generar programas arquitectónicos que respondan a necesidades del entorno, como espacios culturales, equipamientos comunitarios o infraestructuras turísticas. Sin embargo, esta relación aún se desarrolla principalmente a escala del proyecto o del sector inmediato, sin alcanzar todavía una comprensión plenamente articulada del paisaje como sistema urbano y paisajístico.

A partir de este análisis, puede señalarse que el grado de identidad y sentido de lugar presente en los proyectos de los talleres III y IV se ubica en un nivel medio. Los estudiantes logran identificar e incorporar diversos elementos característicos del paisaje costero de Mollendo dentro de sus propuestas arquitectónicas, mostrando avances significativos respecto a los niveles iniciales. Sin embargo, la integración de estas variables aún se encuentra en proceso de consolidación, lo que resulta coherente con el momento formativo en el que se encuentran, considerando que todavía deben cursar los talleres superiores de la carrera.

En este sentido, los resultados sugieren que el desarrollo de la identidad territorial dentro del proceso proyectual se construye de manera progresiva a lo largo de la formación arquitectónica. Mientras que en los primeros talleres el grado de identidad y sentido de lugar es bajo, en los niveles intermedios se observa una evolución hacia un nivel medio de integración del paisaje y del territorio en el diseño, lo que indica que los estudiantes comienzan a desarrollar las habilidades necesarias para comprender el contexto y traducirlo en decisiones proyectuales. Este proceso formativo abre la posibilidad de que, en los talleres superiores, estas competencias se consoliden y permitan una integración más profunda entre arquitectura, paisaje e identidad territorial.

En la tabla 14 se muestra de manera sintética el análisis comparativo entre los talleres de diseño; en ello se evidencia una progresión en la construcción de identidad y sentido de lugar dentro del proceso formativo. Mientras que en los talleres iniciales la integración del paisaje se manifiesta principalmente a través de referencias perceptuales o ambientales del entorno inmediato, en los talleres intermedios los estudiantes comienzan a incorporar el territorio como un elemento estructurante del proyecto arquitectónico. No obstante, el nivel alcanzado corresponde a un grado medio de integración, lo que resulta coherente con el momento formativo en el que se encuentran los estudiantes, quienes aún deben desarrollar talleres superiores en los que estas competencias proyectuales pueden consolidarse y profundizarse.

Tabla 14*Progresión del grado de identidad y sentido del lugar*

Aspecto analizado	Talleres I – II	Talleres III – IV	Progresión formativa
Identificación de elementos del paisaje	Reconocimiento básico de elementos del entorno, orientación de visuales hacia el mar, ventilación, topografía en pendiente y uso de colores asociados al paisaje. La incorporación es descriptiva o intuitiva.	Identificación más estructurada de elementos del paisaje como topografía de quebradas, visuales al litoral, vegetación nativa, materialidad local y condiciones climáticas. Influyen en la implantación y organización del proyecto.	Evolución desde un reconocimiento perceptual del paisaje hacia una lectura más analítica del territorio como condicionante del diseño.
Uso de referencias culturales y simbólicas del lugar	Referencias culturales limitadas, generalmente asociadas a elementos formales o simbólicos simples (colores marinos, formas inspiradas en olas o referencias al puerto).	Mayor incorporación de referencias culturales y sociales, como reinterpretación de arquitectura local, inclusión de artesanía, espacios de encuentro comunitario o programas vinculados a dinámicas sociales del lugar.	Avance desde una evocación simbólica básica hacia una interpretación más consciente de la identidad cultural del territorio.
Relación entre implantación, programa y contexto	Adaptación del proyecto principalmente a escala del lote o del edificio (orientación, vistas, adaptación básica a la topografía).	Integración más compleja entre proyecto y contexto mediante adaptación a pendientes, continuidad con el espacio público, recorridos abiertos y programas arquitectónicos vinculados a necesidades del entorno.	Progresión desde una integración física básica hacia una articulación más amplia entre arquitectura, paisaje y dinámica social del territorio.
Grado de identidad y sentido de lugar	Nivel bajo: el paisaje funciona principalmente como referencia visual o ambiental para el diseño.	Nivel medio: el paisaje comienza a integrarse como componente estructurante del proyecto, aunque todavía en proceso de consolidación.	Desarrollo progresivo de la capacidad de interpretar el territorio y traducirlo en decisiones proyectuales contextualizadas.

Nota: Elaboración propia

4.1.6. Impacto del Diseño Arquitectónico

El análisis de las propuestas arquitectónicas desarrolladas por los estudiantes evidenció que el diseño puede contribuir a fortalecer la valoración del entorno cuando integra el paisaje como componente central de la experiencia espacial y social del

proyecto. En varias propuestas se observó la preocupación de dotar al poblador de equipamientos que fortalezcan el sentido de comunidad incorporando espacios abiertos como atrios, miradores y plataformas para la contemplación; circuitos peatonales para recreación pasiva, paseos, estares y que a la vez conectan con los equipamientos propuestos, lo que permite a los usuarios establezcan una relación más directa con el paisaje costero. Estas estrategias proyectuales favorecen que la arquitectura funcione como un mediador entre la comunidad y el entorno natural, promoviendo una mayor conciencia sobre el valor del territorio.

Asimismo, algunos proyectos incorporan **equipamientos** culturales, espacios de encuentro comunitario y áreas destinadas a actividades sociales, lo que refuerza la necesidad poco atendida en el contexto que el estudiante advierte y permite proponer interpretando como apropiación del lugar por parte de los habitantes. Al generar espacios públicos vinculados al paisaje, los proyectos contribuyen a que el entorno natural y urbano deje de percibirse únicamente como un escenario cotidiano y pase a ser reconocido como un elemento significativo dentro de la vida comunitaria. En este sentido, la arquitectura puede actuar como un catalizador que facilita nuevas formas de interacción entre la población y su territorio.

También la incorporación de elementos culturales y simbólicos asociados a la identidad local, permiten que los proyectos contribuyan a reforzar la memoria colectiva y el sentido de pertenencia hacia el territorio, así la arquitectura propuesta se convierte en un medio para visibilizar los valores culturales del paisaje y fortalecer su reconocimiento dentro de la comunidad.

4.2. Criterios de rigor del análisis cualitativo

Para garantizar la calidad científica del estudio, el proceso de análisis se desarrolló considerando los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de múltiples fuentes de información: entrevistas a estudiantes, portafolios reflexivos, observación de campo y fichas de proyecto; lo que permitió contrastar las

interpretaciones y verificar la consistencia de los hallazgos a partir de diferentes evidencias del proceso formativo. La transferibilidad se fortaleció a través de la descripción detallada del contexto educativo, del territorio analizado y de las dinámicas pedagógicas del taller de arquitectura, permitiendo que otros investigadores o docentes puedan valorar la aplicabilidad de los resultados en contextos formativos similares. Por su parte, la dependencia se garantizó mediante la sistematización del proceso de análisis, que incluyó la definición previa de categorías vinculadas a las fases del aprendizaje experiencial de Kolb y su relación con el enfoque del paisaje, así como el registro organizado de la información recolectada en matrices de análisis y triangulación.

Finalmente, la confirmabilidad se abordó mediante la explicitación del procedimiento analítico y el uso de evidencias provenientes de los propios registros de los estudiantes, lo que permitió sustentar las interpretaciones en datos verificables y reducir la influencia de sesgos del investigador. En conjunto, estos criterios contribuyen a asegurar la consistencia y solidez del proceso analítico desarrollado en la investigación.

4.3. Resultados integrados de la triangulación

Con el propósito de fortalecer la credibilidad del análisis cualitativo, se realizó un proceso de triangulación de fuentes de información detallado en la tabla 7 del capítulo de metodología; contrastando las evidencias provenientes de las entrevistas a estudiantes, los portafolios académicos, la observación de campo durante las actividades de aprendizaje y las fichas de proyecto elaboradas en el taller. Esta triangulación permitió identificar convergencias entre las distintas evidencias y comprender de manera integral el proceso formativo desarrollado a partir del aprendizaje experiencial y el enfoque del paisaje.

En la fase de experiencia concreta, asociada a la dimensión de identidad con el territorio, las entrevistas evidencian que los estudiantes reconocen el paisaje costero a partir de percepciones sensoriales y de la identificación de elementos característicos del entorno, como el mar, el malecón, el muelle y la arquitectura costera. Esta primera

aproximación se ve reforzada en los portafolios, donde los estudiantes registran sus impresiones y experiencias del contacto directo con el lugar, reflexionando sobre la importancia de la vivencia territorial en su proceso de formación. Asimismo, la observación de campo confirma que durante el recorrido los estudiantes registraron activamente información mediante fotografías, apuntes y conversaciones con habitantes locales, lo que evidencia una disposición exploratoria orientada a comprender el territorio desde la experiencia directa.

En la fase de observación reflexiva, vinculada con la construcción del sentido de lugar, las entrevistas muestran que los estudiantes comienzan a interpretar el paisaje más allá de la percepción inicial, reconociendo valores culturales, sociales y ambientales asociados al territorio. Esta reflexión se profundiza en los portafolios, donde los estudiantes desarrollan análisis colectivos y discuten los elementos significativos del paisaje, apoyándose en registros fotográficos, documentos y conversaciones con la población local. De manera complementaria, la observación de campo permitió identificar dinámicas de trabajo colaborativo en los equipos, donde los estudiantes intercambiaban ideas, contrastaban interpretaciones y construían de manera conjunta una lectura más compleja del territorio.

En la fase de conceptualización abstracta, relacionada con la coherencia territorial, las entrevistas evidencian que los estudiantes articulan la información obtenida del recorrido, la investigación documental y las explicaciones de actores locales para construir una comprensión más estructurada del territorio. Esta etapa se refleja en los portafolios, donde los estudiantes documentan el proceso de construcción del concepto arquitectónico, integrando variables culturales, ambientales, sociales y económicas del paisaje. La observación del proceso de trabajo también muestra que, aunque algunos grupos consolidaron con mayor claridad su planteamiento conceptual, en todos los casos se mantuvo una premisa de diseño vinculada al territorio, la cual fue desarrollándose progresivamente con el acompañamiento docente.

En la fase de experimentación activa, asociada a la dimensión de proyección y aporte, las entrevistas evidencian que los estudiantes traducen el análisis del paisaje en

propuestas arquitectónicas que buscan integrarse al territorio mediante estrategias de adaptación topográfica, aprovechamiento de visuales, incorporación de recorridos paisajísticos y uso de materiales acordes al contexto costero. Esta evolución se observa en los portafolios, donde se documenta el proceso de desarrollo del proyecto, incluyendo revisiones, ajustes y reflexiones sobre las decisiones de diseño adoptadas. Asimismo, la observación del trabajo en equipos permitió identificar dinámicas colaborativas que influyeron en la construcción de las propuestas, mientras que las fichas de proyecto confirman que los resultados finales incorporan criterios de integración territorial, respeto por la topografía, valorización del paisaje costero y generación de espacios de encuentro vinculados al entorno.

Por otro lado, la identidad y sentido de lugar es una cualidad en proceso de formación que se ve reflejada en las intenciones proyectuales que los estudiantes desarrollan en los proyectos arquitectónicos, pues a través del ejercicio comienzan a comprender la arquitectura como una herramienta capaz de fortalecer la relación entre la comunidad y su territorio, promoviendo una mayor valoración del paisaje como patrimonio ambiental, cultural y social. La reflexión del proceso de diseño que manifiesta cada estudiante en los portafolios permite evidenciar cómo las decisiones proyectuales no surgen únicamente de criterios formales, sino de una interpretación progresiva del territorio, en la que se articulan las observaciones del lugar, la identificación de sus valores ambientales y culturales, y la búsqueda de estrategias arquitectónicas que respondan a dichas condiciones. De esta manera, el portafolio se convierte en un registro del proceso de aprendizaje donde los estudiantes reconocen los aciertos y dificultades del proyecto, reflexionan sobre la pertinencia de sus decisiones de diseño y fortalecen su comprensión del paisaje como un elemento fundamental para orientar propuestas arquitectónicas contextualizadas y sensibles al entorno.

En conjunto, la triangulación de las distintas fuentes de evidencia permite afirmar que el proceso pedagógico basado en el aprendizaje experiencial y el enfoque del paisaje favorece una comprensión progresiva del territorio, que se inicia en la experiencia sensorial del lugar, se profundiza mediante la reflexión y la conceptualización, y

finalmente se traduce en propuestas arquitectónicas contextualizadas que dialogan con el paisaje y las dinámicas del territorio.

4.4. Síntesis interpretativa general

El análisis integrado de las evidencias provenientes de las entrevistas, los portafolios, la observación de campo y las fichas de proyecto permite identificar un proceso formativo progresivo que se articula con las fases del aprendizaje experiencial planteadas por Kolb y con la incorporación del enfoque del paisaje en la enseñanza del proyecto arquitectónico. Este proceso se inicia con una aproximación sensorial y perceptiva al territorio, donde el contacto directo con el paisaje permite a los estudiantes reconocer elementos característicos del entorno y establecer una primera relación emocional con el lugar.

Posteriormente, a través de la observación reflexiva, los estudiantes comienzan a interpretar el paisaje de manera más compleja, incorporando dimensiones culturales, sociales y ambientales que configuran el sentido de lugar. En esta fase, el trabajo colaborativo, la discusión en equipo y la revisión de registros del recorrido contribuyen a ampliar la comprensión del territorio, permitiendo identificar tanto sus valores paisajísticos como las tensiones presentes en su desarrollo urbano.

A partir de estas experiencias y reflexiones, se desarrolla la fase de conceptualización abstracta, en la que los estudiantes articulan la información obtenida del recorrido, la investigación documental y el diálogo con actores locales para construir una comprensión más estructurada del territorio. En este proceso se identifican componentes del paisaje vinculados con la naturaleza, la memoria histórica, las actividades económicas y la estructura urbana, los cuales orientan la formulación de conceptos arquitectónicos coherentes con el contexto territorial.

Finalmente, en la fase de experimentación activa, esta comprensión del territorio se traduce en propuestas arquitectónicas que buscan integrarse al paisaje mediante estrategias de adaptación a la topografía, aprovechamiento de visuales, incorporación de recorridos paisajísticos y uso de materiales acordes con las condiciones ambientales del

lugar. En varios casos, los proyectos también incorporan una dimensión social, planteándose como equipamientos o espacios de encuentro que contribuyen a la revitalización del territorio y a la valorización del paisaje costero.

En conjunto, la evidencia analizada sugiere que el proceso pedagógico basado en el aprendizaje experiencial y en la caracterización del paisaje favorece una comprensión progresiva del territorio y su traducción en propuestas arquitectónicas contextualizadas. De este modo, el paisaje deja de ser únicamente un escenario de intervención para convertirse en un marco interpretativo que orienta la reflexión, la conceptualización y la toma de decisiones en el proceso de diseño arquitectónico.

DISCUSIÓN

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los resultados obtenidos en relación con el objetivo de la investigación, orientado a evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación del territorio en los procesos de diseño arquitectónico en la formación de estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura de la UNJBG. A partir de las evidencias recogidas mediante entrevistas, portafolios, observación de campo y fichas de proyecto, se examina cómo la experiencia directa del territorio, la reflexión sobre el paisaje y su traducción en decisiones proyectuales configuran un proceso de aprendizaje que permite integrar el conocimiento del contexto territorial en el desarrollo del proyecto arquitectónico.

La discusión se organiza siguiendo las fases del aprendizaje experiencial planteadas por Kolb con el fin de analizar de qué manera cada una de estas etapas contribuye a la comprensión del paisaje y a su incorporación en el proceso de diseño. De esta forma, el análisis permite valorar el papel del contacto directo con el territorio, la reflexión colectiva sobre el paisaje y la construcción conceptual del proyecto como estrategias pedagógicas que favorecen la articulación entre territorio, paisaje y arquitectura dentro del taller de diseño.

EC: La experiencia territorial como base del aprendizaje

Los resultados evidencian que el contacto directo con el territorio constituye el punto de partida del proceso de aprendizaje desarrollado en el taller de arquitectura. La interacción inicial de los estudiantes con el paisaje (a través del recorrido, la observación del entorno y la percepción sensorial del lugar), permitió reconocer elementos característicos del territorio y establecer una primera relación significativa con el contexto de intervención. Esta aproximación inicial confirma que la experiencia territorial no solo facilita el reconocimiento físico del lugar, sino que también activa procesos de

percepción, curiosidad y exploración que orientan la comprensión del paisaje desde una dimensión vivencial.

Este hallazgo se relaciona con la fase de experiencia concreta del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, en la que el conocimiento se inicia a partir de la interacción directa con una situación o contexto real. De acuerdo con Kolb, el aprendizaje se produce cuando el sujeto participa activamente en una experiencia que posteriormente será analizada, reflexionada y transformada en conocimiento. En el ámbito educativo, esta fase constituye el momento en el que el estudiante entra en contacto con la realidad que será objeto de estudio, generando las primeras impresiones y significados que orientarán las etapas posteriores del proceso de aprendizaje (Agudelo, Urbina, & Gutiérrez, 2010); (Kolb, 1984).

En el contexto de la formación arquitectónica, la experiencia territorial adquiere un valor particular, ya que permite que el estudiante se aproxime al lugar desde una dimensión situada, superando una comprensión exclusivamente teórica del territorio. Sims (1995) señala que el aprendizaje experiencial facilita la transición entre el conocimiento adquirido en el aula y las situaciones reales del entorno profesional, al promover la participación activa del estudiante en contextos que demandan observación, interpretación y toma de decisiones. En este sentido, el recorrido territorial desarrollado en el taller permitió que los estudiantes experimentaran el paisaje como una realidad concreta, donde la percepción del clima, la topografía, las dinámicas urbanas y las actividades sociales del lugar se convierten en insumos iniciales para el proceso proyectual.

Asimismo, diversas investigaciones recientes en educación superior destacan que las metodologías basadas en el aprendizaje experiencial favorecen la construcción de conocimientos más significativos al situar al estudiante en contextos reales de aprendizaje. Valiente-Riedl, Anderson y Banki (Valiente-Riedl, Anderson, & Banki, 2022) sostienen que este tipo de experiencias permite que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados, ya que el aprendizaje se produce a partir de la interacción directa con la realidad y no únicamente mediante la transmisión

de contenidos teóricos. En concordancia con estos planteamientos, los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el contacto directo con el paisaje costero permitió a los estudiantes reconocer elementos identitarios del territorio y establecer una primera aproximación interpretativa del contexto en el que posteriormente desarrollarían sus propuestas arquitectónicas.

En consecuencia, la experiencia territorial puede comprenderse como un dispositivo pedagógico fundamental en la enseñanza del proyecto arquitectónico, ya que introduce al estudiante en una relación directa con el lugar que será objeto de intervención. Esta interacción inicial no solo favorece la comprensión del paisaje desde una perspectiva perceptiva y contextual, sino que también constituye la base sobre la cual se desarrollan las fases posteriores del aprendizaje experiencial, orientadas a la reflexión, la conceptualización y la aplicación proyectual del conocimiento territorial.

OR: Reflexión sobre el paisaje y construcción del sentido de lugar

Los resultados obtenidos evidencian que, después del contacto inicial con el territorio, los estudiantes desarrollan un proceso de reflexión que les permite interpretar el paisaje más allá de la observación inmediata. En esta etapa, los estudiantes comienzan a reconocer relaciones entre los elementos naturales, culturales y sociales del territorio, identificando aspectos vinculados con la identidad costera, la memoria histórica de la ciudad y las dinámicas urbanas asociadas a la actividad portuaria y turística. Este proceso refleja una transición desde una percepción inicial del paisaje hacia una comprensión más estructurada del territorio, en la que los estudiantes integran diferentes dimensiones del contexto analizado.

Esta evolución se relaciona con la fase de observación reflexiva del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, en la cual el estudiante analiza y reorganiza la experiencia vivida con el fin de comprenderla de manera más profunda. En esta etapa, el aprendizaje se construye a partir de la reflexión sobre la experiencia, permitiendo identificar patrones, relaciones y significados que no eran evidentes durante el primer

contacto con la realidad estudiada (Kolb, 1984; Agudelo, Urbina & Gutiérrez, 2010). En el caso de los talleres de arquitectura analizados, este proceso reflexivo se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para reconocer el paisaje como un sistema complejo en el que interactúan factores ambientales, culturales y sociales.

Desde la perspectiva de la teoría del paisaje, esta fase puede interpretarse como un proceso de construcción del sentido de lugar, entendido como la relación significativa que las personas establecen con el territorio a partir de la experiencia y la interpretación del entorno. Como señala Tuan (1977), el lugar no se define únicamente por sus características físicas, sino por los significados y valores que las personas atribuyen a los espacios a partir de su experiencia y de su interacción con el entorno. En este sentido, la reflexión desarrollada por los estudiantes durante el análisis del paisaje permitió reconocer el territorio no solo como un espacio físico de intervención, sino como un contexto cargado de significados culturales, sociales e históricos.

Este enfoque coincide con lo planteado por Swaffield (2002), quien sostiene que el paisaje debe entenderse como una construcción cultural que integra dimensiones ecológicas, sociales y simbólicas. Desde esta perspectiva, el análisis del paisaje en la formación de arquitectos implica aprender a leer el territorio como un sistema de relaciones, donde la interpretación de sus componentes permite comprender los procesos que configuran el espacio. En la investigación desarrollada, este proceso se evidenció en la forma en que los estudiantes identificaron elementos del patrimonio urbano, dinámicas sociales del espacio público y problemáticas urbanas que influyen en la configuración del paisaje.

Asimismo, diversos estudios en educación del paisaje destacan que la percepción y la interpretación del territorio constituyen habilidades fundamentales en la formación de profesionales vinculados con el diseño y la planificación del espacio. Terkenli, Daras y Efpraxia-Althra (2019) señalan que el aprendizaje del paisaje implica desarrollar capacidades de observación, interpretación y participación en la comprensión de los procesos territoriales, lo que permite a los estudiantes construir una visión crítica del entorno en el que intervendrán profesionalmente. En concordancia con estos

planteamientos, la reflexión desarrollada por los estudiantes durante el proceso de análisis territorial permitió identificar no solo los valores paisajísticos del lugar, sino también las tensiones y problemáticas presentes en el contexto urbano analizado.

En este mismo sentido, Oosterbeek (2017) plantea que los paisajes pueden entenderse como territorios que contienen múltiples capas de significado que deben ser interpretadas a través de procesos educativos que promuevan la lectura crítica del entorno. En la formación arquitectónica, esta capacidad de interpretar el territorio resulta fundamental, ya que permite comprender las relaciones entre paisaje, cultura y sociedad antes de formular propuestas de intervención. Los resultados de la investigación muestran que, a través de la reflexión colectiva, el análisis de registros del recorrido y la discusión en equipos de trabajo, los estudiantes lograron ampliar su comprensión del territorio, pasando de una observación descriptiva a una interpretación más compleja del paisaje.

En consecuencia, la fase de observación reflexiva constituye un momento clave en el proceso formativo, ya que permite transformar la experiencia territorial inicial en conocimiento significativo sobre el paisaje. Esta reflexión no solo contribuye a comprender el territorio desde una perspectiva más amplia, sino que también establece las bases para la siguiente etapa del aprendizaje experiencial, en la cual los estudiantes comienzan a estructurar conceptualmente la información obtenida para orientar sus decisiones proyectuales.

CA: Conceptualización territorial en el proyecto arquitectónico

Los resultados obtenidos evidencian que la fase de conceptualización abstracta constituye un momento clave en el proceso de aprendizaje del proyecto arquitectónico, ya que permite transformar la experiencia territorial y la reflexión sobre el paisaje en criterios que orientan la formulación del diseño. En los niveles iniciales de formación, la conceptualización surge principalmente a partir de la articulación entre la experiencia vivida durante el recorrido territorial, la información proporcionada por el docente y la búsqueda complementaria de información sobre el lugar. En esta etapa, los estudiantes

comienzan a relacionar las percepciones sensoriales del paisaje con conocimientos sobre el contexto territorial, estableciendo una primera aproximación a la construcción conceptual del proyecto.

Este proceso se vincula con la fase de conceptualización abstracta del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, en la cual la experiencia y la reflexión se reorganizan en esquemas conceptuales que permiten comprender la realidad de manera más estructurada y orientar la acción posterior. De acuerdo con Kolb, el aprendizaje se consolida cuando el estudiante es capaz de transformar la experiencia en ideas, principios o conceptos que puedan aplicarse en situaciones nuevas (Kolb, 1984). En el contexto del taller de arquitectura, esta fase implica traducir la experiencia del paisaje y la reflexión territorial en criterios conceptuales que orienten el proceso proyectual.

En los primeros niveles formativos, la conceptualización se manifiesta principalmente a través de la traducción de características visibles del paisaje en recursos formales o ambientales del proyecto, tales como la adaptación a la topografía, el aprovechamiento de visuales hacia el mar o la incorporación de materialidades y colores asociados al entorno costero. Estas estrategias evidencian una comprensión inicial del paisaje como referente para el diseño, donde el estudiante comienza a reconocer la relación entre arquitectura y contexto territorial. Sin embargo, en esta etapa el concepto arquitectónico suele centrarse principalmente en aspectos perceptuales o ambientales del paisaje, mientras que la dimensión social y territorial aparece todavía de manera incipiente en la formulación de estrategias proyectuales.

En contraste, los resultados muestran que en los niveles formativos avanzados la conceptualización adquiere un carácter más estructurado y estratégico, integrando variables territoriales, sociales y paisajísticas dentro del proceso de diseño. En estos niveles, los estudiantes desarrollan conceptos rectores que organizan la propuesta urbano–arquitectónica, tales como nodos multiservicios, bioconectores o sistemas de articulación territorial. Este tipo de conceptualizaciones refleja una comprensión más compleja del paisaje como estructura que organiza las relaciones entre territorio, infraestructura, movilidad y equipamientos urbanos. De este modo, el concepto

arquitectónico deja de ser únicamente una referencia formal para convertirse en una estrategia territorial que orienta la implantación del proyecto.

Desde una perspectiva pedagógica, esta evolución puede interpretarse como un proceso de desarrollo progresivo de competencias relacionadas con la comprensión del territorio y la formulación conceptual del diseño. En este sentido, la metodología de aprendizaje experiencial favorece que los estudiantes avancen desde una comprensión inicial basada en la percepción del entorno hacia una conceptualización más compleja que integra diferentes dimensiones del contexto. Como señalan Villarroel Henríquez, Gutiérrez Suárez, Bruna Jofré y Castillo Rabanal (2021), la aplicación del aprendizaje experiencial en educación superior permite que los estudiantes construyan conocimiento a partir de la interacción entre experiencia, reflexión y conceptualización, fortaleciendo su capacidad para aplicar estos aprendizajes en situaciones profesionales.

Asimismo, este proceso se relaciona con los enfoques pedagógicos basados en el territorio o place-based education, que proponen situar el aprendizaje en contextos reales para favorecer una comprensión más profunda del entorno y de los problemas asociados al territorio. Sobel (2004) señala que este tipo de enfoques permite conectar el aprendizaje académico con las características culturales, sociales y ambientales del lugar, promoviendo que los estudiantes desarrollen un conocimiento situado que fortalece su relación con la comunidad y el entorno. En el caso de la formación arquitectónica analizada, la caracterización del paisaje y el análisis territorial funcionan como mediadores pedagógicos que permiten vincular la experiencia del territorio con la construcción conceptual del proyecto como lo señala Alba (2016).

En consecuencia, la conceptualización abstracta puede entenderse como una fase en la que el aprendizaje experiencial se traduce en estructuras de pensamiento que orientan la toma de decisiones proyectuales. La progresión observada entre los niveles iniciales y avanzados muestra que, a medida que los estudiantes desarrollan mayor capacidad de análisis territorial, el concepto arquitectónico adquiere una dimensión más integradora, articulando variables ambientales, sociales y paisajísticas. Este proceso confirma que la caracterización del paisaje no solo contribuye a comprender el territorio,

sino que también actúa como un recurso pedagógico que favorece la construcción de conceptos arquitectónicos más complejos y contextualizados dentro del proceso de enseñanza del proyecto.

EA: Traducción del paisaje en decisiones de diseño

Los resultados obtenidos evidencian que la fase de experimentación activa constituye el momento en el que el aprendizaje experiencial se materializa en decisiones concretas de diseño arquitectónico. En esta etapa, los estudiantes traducen el análisis del paisaje y la comprensión del territorio en estrategias proyectuales que orientan la implantación, la organización espacial y la relación entre arquitectura y entorno. Esta dinámica corresponde a la cuarta fase del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, en la cual los conceptos elaborados a partir de la experiencia y la reflexión se aplican en situaciones prácticas, permitiendo que el conocimiento adquirido se transforme en acción proyectual.

En los niveles iniciales de formación, la experimentación activa se manifiesta principalmente a través de estrategias de adaptación física del proyecto al entorno inmediato. Las decisiones de diseño se concentran en aspectos como la orientación del edificio, la adaptación a la topografía, la incorporación de terrazas o miradores hacia el mar y el uso de materialidades vinculadas al paisaje costero. Estas operaciones proyectuales reflejan una comprensión inicial del territorio como condicionante físico del diseño, donde el paisaje funciona principalmente como referencia ambiental y visual para la implantación arquitectónica. Este tipo de aproximación coincide con lo señalado por Alba (2016), quien sostiene que en las primeras etapas de la enseñanza del proyecto arquitectónico los estudiantes tienden a desarrollar estrategias de diseño basadas en la observación directa del sitio y en la adaptación formal del edificio a las condiciones inmediatas del entorno.

A medida que avanzan en su formación, los estudiantes muestran una evolución significativa en la forma en que incorporan el análisis del territorio dentro del proceso

proyectual. En los talleres superiores, las decisiones de diseño se articulan con mayor claridad a partir de estrategias que integran variables ambientales, sociales y urbanas, evidenciando una comprensión más compleja del paisaje como sistema territorial. Esta evolución confirma que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo progresivo de competencias relacionadas con el análisis del sitio y la toma de decisiones de diseño, tal como lo señalan Yahia, Abdalla, Sukkar, Saleem y Maksoud (2023), quienes destacan que la incorporación del aprendizaje experiencial en la enseñanza de arquitectura permite fortalecer las capacidades de análisis contextual y de aplicación del conocimiento en el proceso de diseño.

En este sentido, las propuestas desarrolladas en los niveles avanzados muestran una mayor integración entre arquitectura, paisaje y dinámica urbana. Las estrategias de implantación vinculadas a la topografía, el uso de plataformas escalonadas, la organización de recorridos que revelan progresivamente el paisaje y la incorporación de espacios de contemplación evidencian que el paisaje deja de ser únicamente un referente visual para convertirse en un elemento estructurador del proyecto. Este enfoque coincide con planteamientos contemporáneos del diseño urbano y arquitectónico que promueven intervenciones capaces de responder a las condiciones del territorio y de activar procesos urbanos y sociales en el entorno construido (Dunham-Jones & Williamson, 2012).

Desde una perspectiva pedagógica, esta progresión también puede interpretarse como resultado de estrategias didácticas que promueven la experimentación proyectual como mecanismo de aprendizaje. Granados Manjarrés (2021) señala que el desarrollo de la creatividad y del pensamiento proyectual en la formación arquitectónica se fortalece cuando los estudiantes enfrentan situaciones de diseño que les permiten explorar, evaluar y ajustar sus decisiones en función de las condiciones reales del contexto. En este sentido, la experimentación activa se convierte en un espacio de aprendizaje donde el estudiante pone a prueba los conceptos elaborados previamente y desarrolla una mayor capacidad para relacionar el análisis territorial con la formulación del proyecto.

Asimismo, los resultados muestran que en los niveles más avanzados los estudiantes comienzan a comprender el proyecto arquitectónico como parte de un sistema

territorial más amplio, integrando variables sociales, culturales y urbanas en la definición de sus propuestas. La incorporación de equipamientos vinculados a necesidades del contexto, la activación de espacios públicos o la articulación entre diferentes sectores de la ciudad reflejan una aproximación al diseño arquitectónico que reconoce la relación entre arquitectura y territorio como un proceso dinámico e interdependiente. Esta evolución confirma que el aprendizaje experiencial, cuando se articula con el análisis del paisaje y del territorio, puede contribuir a formar arquitectos capaces de desarrollar propuestas más sensibles al contexto y orientadas a responder a las problemáticas reales del entorno.

En conjunto, la progresión observada entre los niveles iniciales y avanzados sugiere que la experimentación activa no solo representa la aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también un espacio de consolidación del aprendizaje territorial dentro del proceso proyectual. A través de esta fase, los estudiantes logran integrar la experiencia del paisaje, la reflexión sobre el territorio y la conceptualización arquitectónica en decisiones de diseño que evidencian una comprensión cada vez más compleja de la relación entre arquitectura, usuario y entorno.

Evaluando el proyecto arquitectónico: Identidad y sentido de lugar

A partir de los resultados obtenidos sobre el grado de identidad y sentido de lugar en los proyectos arquitectónicos, se evidencia una progresión formativa que permite discutir el proceso desde una perspectiva pedagógica del diseño arquitectónico y su relación con el territorio.

En los talleres iniciales (I y II), los proyectos muestran que la incorporación del paisaje se realiza principalmente a partir de referencias perceptuales, formales y ambientales, es decir, la orientación de la propuesta con el uso de visuales hacia el mar, la adaptación básica a la topografía en terrazas escalonadas o la incorporación de materialidades y colores asociados al contexto costero. Estas decisiones proyectuales coinciden con lo planteado por Alba (2016), quien señala que en las primeras etapas del aprendizaje del proyecto arquitectónico los estudiantes tienden a operar desde una

comprensión intuitiva del contexto, donde el entorno se interpreta como un conjunto de estímulos visibles que se traducen en decisiones formales, más que como un sistema complejo de relaciones territoriales. En este sentido, el bajo nivel de identidad y sentido de lugar identificado no constituye una debilidad aislada, sino una condición esperable dentro de las fases iniciales del proceso formativo.

Asimismo, estos resultados se relacionan con lo señalado por Granados Manjarres (2021), quien indica que en los primeros niveles de enseñanza del proyecto arquitectónico la creatividad y la toma de decisiones se apoyan en estrategias directas y reconocibles del entorno, incorporando tímidamente variables sociales, culturales y territoriales. En la presente investigación, esta situación se evidenció en la escasa integración de la dimensión social del paisaje, que apareció de manera incipiente y principalmente asociada a aspectos programáticos, más que a una construcción conceptual del territorio como sistema.

Por otro lado, en los talleres intermedios (III y IV) los proyectos arquitectónicos mostraban un avance significativo hacia una integración más estructurada del paisaje, donde elementos como la topografía, las visuales, la materialidad y las dinámicas sociales comenzaron a influir como determinantes del proceso en la implantación, el programa y la organización espacial. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de lo propuesto por Kurjenoja, Schumacher & Carrera-Kurjenoja (2021), quien plantea que el aprendizaje del diseño arquitectónico implica un tránsito progresivo desde una comprensión superficial del entorno hacia una lectura más compleja del territorio como sistema de relaciones. En este sentido, el nivel medio de identidad y sentido de lugar alcanzado por los estudiantes refleja una etapa intermedia en la construcción del pensamiento proyectual.

De igual forma, los resultados muestran que la arquitectura contemporánea requiere una comprensión integrada entre forma, contexto y dinámica social, superando enfoques fragmentados del diseño. En los proyectos analizados, si bien se evidencia una intención de articular estas dimensiones, sin embargo, la dimensión social aun es difícil de articularse en los proyectos, se evidencia tímidamente a través de propuestas de carácter urbano como espacios de encuentro, estares y equipamientos vinculados al

contexto que siempre tienen una configuración de códigos centralizados, con pérgolas y fuentes de agua. Dicha integración aún no se consolida plenamente, lo que confirma que los estudiantes se encuentran en un proceso de transición hacia una mayor complejidad proyectual.

Finalmente, los hallazgos también se vinculan con lo señalado por Navarrete (2018), quien enfatiza que la construcción del sentido de lugar en arquitectura no depende únicamente de la incorporación de elementos físicos del entorno, sino de la capacidad de interpretar las relaciones culturales, sociales y simbólicas que configuran el territorio. En la presente investigación, aunque los estudiantes de niveles intermedios comienzan a incorporar estas dimensiones, la ausencia de una estrategia territorial integral evidencia que dicha comprensión aún se encuentra en proceso de maduración.

En conjunto, la discusión permite afirmar que el desarrollo de la identidad y el sentido de lugar en el proceso proyectual es progresivo y dependiente del nivel formativo, transitando desde una aproximación perceptual e intuitiva hacia una comprensión más analítica e integradora del territorio. No obstante, los resultados evidencian que este proceso requiere de estrategias pedagógicas específicas que permitan consolidar la articulación entre paisaje, arquitectura y contexto, superando enfoques fragmentados del diseño y fortaleciendo la formación de arquitectos con mayor conciencia territorial.

Evaluando el proyecto arquitectónico: Impacto del proyecto

La interpretación de estos resultados permite comprender que la incorporación del paisaje como componente central del diseño arquitectónico no solo responde a una decisión proyectual, sino que constituye una estrategia pedagógica que orienta la relación entre arquitectura, comunidad y territorio. En este sentido, las propuestas que integran espacios abiertos, recorridos peatonales, miradores y plataformas de contemplación evidencian una aproximación en la que el paisaje deja de ser un telón de fondo para convertirse en un elemento estructurante de la experiencia espacial y social. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Khakzand (2015), quien sostiene que el sentido de lugar en

arquitectura se construye a partir de la interacción entre el usuario y su entorno, mediante configuraciones espaciales que permiten percibir, recorrer y experimentar el paisaje como parte integral del habitar.

Asimismo, la presencia de equipamientos culturales y espacios de encuentro comunitario en las propuestas estudiantiles evidencia una comprensión incipiente de la arquitectura como dispositivo de articulación social, capaz de responder a dinámicas locales y fortalecer la cohesión comunitaria. Desde esta perspectiva, los proyectos no solo resuelven un programa funcional, sino que buscan activar el territorio mediante la generación de espacios que promuevan la interacción, la permanencia y la apropiación social. Esta interpretación dialoga con lo señalado por Madrigal & da Silva (2008), quien plantea que la arquitectura contribuye a la construcción del sentido de lugar en la medida en que posibilita prácticas sociales significativas, favoreciendo la identificación de los habitantes con su entorno y consolidando vínculos entre espacio, cultura y comunidad.

La incorporación de elementos culturales y simbólicos en las propuestas —como referencias al paisaje marino, a la actividad portuaria o a las dinámicas sociales locales— refuerza la idea de que el diseño arquitectónico puede actuar como un medio de representación e interpretación del territorio. En este sentido, los proyectos evidencian una búsqueda por trascender lo meramente funcional o formal, incorporando significados asociados a la memoria colectiva y a la identidad local. Tal como señala Khakzand (2015), el sentido de lugar no se limita a la presencia física de elementos del entorno, sino que implica la construcción de significados compartidos que permiten a los usuarios reconocerse en el espacio.

Sin embargo, los resultados también sugieren que este proceso aún se encuentra en desarrollo, ya que, si bien existe una intención clara de vincular el diseño con el paisaje y la comunidad, la integración de estas dimensiones no siempre se consolida en una estrategia territorial integral. En concordancia con Madrigal & da Silva (2008), la consolidación del sentido de lugar en arquitectura requiere una articulación más profunda entre los componentes físicos, sociales y culturales del territorio, lo que implica superar aproximaciones parciales o fragmentadas del diseño.

En conjunto, la discusión permite afirmar que las propuestas arquitectónicas analizadas evidencian un avance en la comprensión del diseño como herramienta para fortalecer la valoración del entorno y la identidad territorial. No obstante, también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos que orientan esta relación, de modo que los estudiantes logren consolidar una integración más coherente y profunda entre paisaje, arquitectura y comunidad en sus propuestas proyectuales.

Aportes pedagógicos del enfoque del paisaje

Los resultados de la investigación permiten identificar diversos aportes pedagógicos asociados a la incorporación del aprendizaje experiencial en la enseñanza del proyecto arquitectónico, particularmente cuando este enfoque se articula con la caracterización del paisaje como herramienta de comprensión territorial. La experiencia desarrollada evidencia que el contacto directo con el territorio, complementado con procesos de reflexión, conceptualización y experimentación proyectual, favorece una comprensión progresiva del contexto que fortalece la vinculación entre el análisis del lugar y las decisiones de diseño arquitectónico.

En primer lugar, la investigación confirma que la experiencia territorial constituye un recurso pedagógico relevante para la formación de arquitectos, ya que permite situar el aprendizaje en contextos reales donde los estudiantes pueden observar, interpretar y analizar las características del entorno. Este tipo de aproximación se relaciona con los principios del aprendizaje experiencial propuestos por Kolb, según los cuales el conocimiento se construye a partir de la interacción entre la experiencia directa, la reflexión sobre dicha experiencia y su aplicación en nuevas situaciones. En el contexto del taller de arquitectura, este enfoque permite que el territorio deje de ser únicamente un objeto de estudio teórico para convertirse en un espacio activo de aprendizaje que orienta el proceso proyectual.

En segundo lugar, los resultados muestran que la caracterización del paisaje funciona como un dispositivo pedagógico integrador, capaz de articular distintas

dimensiones del territorio dentro del proceso formativo. A través del análisis del paisaje, los estudiantes pueden reconocer la interacción entre factores ambientales, culturales, sociales y urbanos que configuran el contexto de intervención arquitectónica. Esta aproximación contribuye a desarrollar una comprensión más compleja del territorio, favoreciendo que las decisiones proyectuales se fundamenten en el conocimiento del lugar y no únicamente en criterios formales o compositivos.

Asimismo, la investigación evidencia que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo progresivo de competencias vinculadas con el análisis del sitio, la formulación conceptual del proyecto y la toma de decisiones de diseño. La progresión observada entre los niveles iniciales y avanzados muestra que, a medida que los estudiantes avanzan en su formación, logran integrar de manera más articulada las variables territoriales, ambientales y sociales dentro del proceso proyectual. Este proceso de maduración del pensamiento proyectual coincide con lo señalado por Alba (2016), quien destaca que la enseñanza del proyecto arquitectónico implica un proceso gradual de aprendizaje en el cual los estudiantes desarrollan progresivamente la capacidad de relacionar el análisis del contexto con la formulación de propuestas arquitectónicas.

Por otra parte, el uso de estrategias pedagógicas basadas en la experiencia territorial también contribuye a fortalecer la dimensión crítica y reflexiva del aprendizaje. Al enfrentarse a situaciones reales del territorio, los estudiantes desarrollan una mayor capacidad para identificar problemáticas urbanas, reconocer oportunidades de intervención y formular propuestas que respondan a necesidades del contexto. Este tipo de aprendizaje situado se aproxima a los enfoques educativos que promueven la conexión entre el aula y el entorno, permitiendo que el conocimiento académico se construya a partir de la comprensión de la realidad territorial.

Finalmente, la investigación sugiere que la integración del aprendizaje experiencial y del enfoque del paisaje dentro del taller de arquitectura puede contribuir a formar profesionales con una mayor sensibilidad hacia el territorio y el contexto ambiental. Al comprender el paisaje como un sistema dinámico que integra dimensiones naturales, sociales y culturales, los estudiantes desarrollan una aproximación al diseño

arquitectónico más contextualizada y responsable con el entorno. En este sentido, el paisaje deja de ser únicamente un escenario de intervención para convertirse en un marco interpretativo que orienta la comprensión del territorio y la formulación del proyecto arquitectónico.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la incorporación del aprendizaje experiencial en la enseñanza del proyecto arquitectónico constituye una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la vinculación entre territorio, paisaje y arquitectura. La experiencia analizada demuestra que la caracterización del paisaje, cuando se integra dentro de un proceso de aprendizaje estructurado, puede contribuir a desarrollar en los estudiantes una comprensión más profunda del contexto territorial y a orientar decisiones proyectuales coherentes con las condiciones del lugar.

CONCLUSIONES

1. El análisis realizado permite concluir que el contacto directo con el territorio constituye un elemento fundamental en la fase inicial del aprendizaje experiencial, ya que facilita la activación de percepciones sensoriales, emociones y observaciones directas que contribuyen a la construcción de una primera relación significativa con el lugar. Durante el recorrido territorial, los estudiantes reconocen elementos característicos del paisaje costero como el mar, el malecón, la arquitectura portuaria o las dinámicas sociales del espacio público y asocian estas percepciones con sensaciones de tranquilidad, identidad y pertenencia al lugar. Estos resultados evidencian que la experiencia territorial favorece el desarrollo de una comprensión inicial del paisaje basada en la interacción directa con el entorno, permitiendo que los estudiantes comiencen a construir un sentido de lugar que posteriormente orienta su proceso de aprendizaje proyectual.
2. Los resultados muestran que la reflexión colectiva y la documentación del paisaje constituyen mecanismos clave para profundizar la comprensión del territorio. A través del análisis de registros del recorrido, fotografías, documentos y discusiones en equipo, los estudiantes logran interpretar el paisaje más allá de su dimensión perceptual inmediata, identificando relaciones entre los componentes naturales, culturales y sociales del territorio. Este proceso reflexivo permite reconocer tanto los valores paisajísticos del lugar como las tensiones presentes en su desarrollo urbano, fortaleciendo la construcción del sentido de lugar y promoviendo una lectura más crítica del territorio. En este sentido, la reflexión sobre la experiencia territorial contribuye a transformar la observación inicial en conocimiento contextualizado que orienta el proceso de aprendizaje del proyecto arquitectónico.
3. El análisis de los resultados evidencia que la conceptualización arquitectónica se construye a partir de la articulación entre la experiencia territorial, la información contextual del paisaje y los conocimientos previos de los estudiantes. En los niveles iniciales de formación, los conceptos arquitectónicos tienden a traducir características visibles del paisaje en estrategias formales o ambientales del proyecto, tales como la

adaptación a la topografía, el aprovechamiento de visuales o el uso de materialidades vinculadas al entorno. En los niveles más avanzados, en cambio, se observa una evolución hacia conceptos arquitectónicos más estructurados que integran variables territoriales, sociales y paisajísticas dentro del proceso de diseño. Esta progresión evidencia que la caracterización del paisaje contribuye al desarrollo del pensamiento conceptual del proyecto, permitiendo que los estudiantes formulen propuestas arquitectónicas cada vez más coherentes con la identidad territorial.

4. Los resultados muestran que los proyectos arquitectónicos desarrollados por los estudiantes incorporan diversas estrategias de diseño orientadas a integrarse con el paisaje y con las condiciones del territorio. En los niveles iniciales, estas estrategias se manifiestan principalmente a través de decisiones relacionadas con la implantación del edificio, la adaptación a la topografía, el aprovechamiento de las visuales y la consideración de variables climáticas del entorno costero. En los niveles formativos más avanzados, las propuestas evidencian una integración más compleja del paisaje dentro del proyecto, incorporando estrategias de implantación territorial, organización espacial vinculada al relieve, recorridos que articulan la experiencia del paisaje y programas arquitectónicos orientados a responder a necesidades sociales del contexto. Estos resultados confirman que la caracterización del paisaje puede funcionar como un marco de referencia que orienta la formulación de estrategias proyectuales coherentes con el territorio.

5. El aprendizaje experiencial como metodología para la caracterización del paisaje fortalece la vinculación del territorio en los procesos de diseño arquitectónico, en la formación de profesionales de arquitectura en la UNJBG logrando un aprendizaje contextualizado que construye agentes de cambio para el servicio de la comunidad.

RECOMENDACIONES

1. A partir de los resultados obtenidos, se recomienda incorporar de manera sistemática el aprendizaje experiencial como estrategia pedagógica en la enseñanza del diseño arquitectónico, especialmente en las etapas iniciales de formación, con el fin de fortalecer la relación entre el estudiante y el territorio desde una comprensión directa y reflexiva del paisaje.
2. Asimismo, se sugiere integrar la caracterización del paisaje como componente estructurante del proceso proyectual, no solo como una fase diagnóstica descriptiva, sino como un insumo activo para la toma de decisiones de diseño. Para ello, es necesario desarrollar instrumentos metodológicos y didácticos específicos que orienten a los estudiantes en la identificación, análisis y síntesis de los elementos territoriales relevantes.
3. En el ámbito curricular, se recomienda promover una articulación transversal entre los cursos de diseño, urbanismo y teoría, de modo que el estudio del territorio y del paisaje no se aborde de manera fragmentada, sino como parte de un enfoque integral en la formación del arquitecto.
4. De igual manera, se plantea la necesidad de fortalecer la capacitación docente en metodologías activas de enseñanza, particularmente en el uso del aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en el lugar y otras estrategias que vinculen la formación académica con contextos reales.

5. En relación con la evaluación del aprendizaje, se recomienda incorporar criterios específicos asociados a identidad, sentido de lugar e integración territorial en los proyectos arquitectónicos, lo que permitiría valorar de manera más objetiva el grado de vinculación entre el diseño y el contexto.
6. Por otro lado, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el estudio del aprendizaje experiencial en arquitectura mediante diseños longitudinales, que permitan evaluar la evolución de estas competencias a lo largo de toda la carrera profesional, así como investigaciones que incluyan la implementación real de proyectos para analizar su impacto efectivo en la comunidad.
7. Finalmente, se recomienda fomentar el desarrollo de experiencias educativas fuera del aula, como visitas de campo, talleres en territorio y proyectos vinculados con actores locales, que contribuyan a formar arquitectos con mayor conciencia crítica, sensibilidad territorial y compromiso con la sostenibilidad del entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (s.f.). Obtenido de FACULTAD DE INGENIERIA Y ARQUITECTURA UNAP.CL:
<https://www.admisionunap.cl/pregrado/iquique/arquitectura>
- Agudelo, L. N., Urbina, V. S., & Gutiérrez, F. J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1). *Apertura*, 2(1).
- Alba, M. I. (2016). La enseñanza de la arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista española de pedagogía*, 445-460.
- Aloma-Garau, G., Gomez Zotano, J., & Arias-García, J. (2017). Teaching landscape in Spanish Universities: looking for new approaches in Geography. (Routledge, Ed.) *Geography in Higher Education*, 264-282.
- Antonini, E., Gaspari, J., & Visconti, C. (2021). Collaborative learning experiences in a changing environment: Innovative educational approaches in architecture. *Sustainability*, 13(16).
- ARKITEKTSKOLEN AARHUS. (s.f.). Obtenido de ARKITEKTSKOLEN AARHUS:
<https://aarch.dk/en/cela/>
- Arthur, R. I. (2003). Exploring the Impact of Emerging Landscape Visualization Tools on Spatial Perception and Design Education. *Trends in Landscape Modeling: Proceedings at Anhalt University of Applied Sciences*, (pág. 173). Carolina del Norte.
- Barba, R. (2021). *La abstracción del territorio*. Barcelona: Ricard Pié Ninot.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá.
- Bayona, A. (2020). *Aproximaciones a la comprensión de la Estructura Territorial Andina, mediante las representaciones del paisaje cultural del Valle del Sondondo*. Lima: PUCP.
- Benavides, O. (2022). *Gualivá enlaza Paisaje natural + paisaje cultural*. Bogotá.
- Brinckerhoff, J. (1994). *A Sense of Place, A Sense of Time*.
- Burlingame, K. (2021). Learning by feeling: excursions into the affective landscape. *JOURNAL OF GEOGRAPHY IN HIGHER EDUCATION*, 706-718.

- C.E.P. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia.
- Corboz, A. (1983). The land as palimpsest. *Diogenes*, 31(121), 12-34.
- Corujo-Velez, C., Barragan-Snachez, R., Hervás-Gomez, C., & Palacios-Rodriguez, A. (2021). Teaching Innovation in the Development of Professional Practices: Use of the colaborative blog. *Education Science*, 11(8), 390.
- Cosgrove, D. E. (1998). *Social formation and symbolic landscape*. Univ of Wisconsin Press. Wisconsin: Univ of Wisconsin Press.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de Investigación Enfoques cualitativos, cuantitativos y con métodos mixtos*. Lincoln: Universidad de Nebraska.
- De Solà-Morales, M., Ibelings, H., & Frampton, K. (2008). *De cosas urbanas*. Gustavo Gili.
- Diago, J. (2016). *El Territorio como eje articulador para la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. Bogotá.
- Dunham-Jones, E., & Williamson, J. (2012). Retrofitting suburbia: Urban design solutions for redesigning suburbs. En I. o. Development (Ed.). UC Berkeley. Obtenido de <https://escholarship.org/uc/item/7wk423dc>
- Espinar Álava, E. M., & Viguera Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista cubana de educación superior*, 39(3).
- Fernández Martínez, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del espacio europeo de educación superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivo (Doctoral dissertation, Universidad de León)*.
- Fidalgo, A., Sein-Echaluze, M., & F, G.-P. (2019). ¿PUEDEN LAS TENDENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PREDECIR LOS CAMBIOS QUE. 4º Congreso *ERKIDE Irakaskuntza: "ANTICIPÁNDOSE AL FUTURO"*.
- Frampton, K. (1983). Towards a critical regionalism: Six points for an architecture of resistance. En H. Foster, *The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture* (págs. 16-30). Seattle, WA: Bay Press.
- Fromm, J., Radianti, J., Wehking, C., Stieglitz, S., Majchrzak, T. A., & vom Brocke, J. (2021). More than experience?-On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle. *The Internet and higher education*, 50, 1, 50(1).

- Gehl, J. (2013). *Cities for people*. Island press.
- Gorka, A. (2020). Landscape perception and the teaching of it in Poland. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 1-6.
- Granados Manjarrés, M. B. (2021). *Creatividad y estrategias didácticas para la práctica académica del ejercicio proyectual. (Tesis Doctoral en Arquitectura, Edificación, Urbanística y Paisaje por la Universidad Politécnica de Valencia)*.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- Herrmann-Lunecke, M. G., Mora, R., & Véjares, P. (2020). Identificación de elementos del paisaje urbano que fomentan la caminata en Santiago. . *Revista de urbanismo*, 4-25.
- Hurtado, A., Botella, A. M., Helechoandez, R., & Martinez, S. (2023). Development of social and Environmental Competences of Teachers in Training Using Sound and Visual Landscape Education Sciences. (MDPI, Ed.) *Educación y Ciencias*, 15.
- Khakzand, M. (2015). ARCHITECTURE STUDENTS'UNDERSTANDING OF LANDSCAPE ISSUES IN DESIGN STUDIOS (A COMPARISON APPROACH IN SOME TEHRAN ARCHITECTURE SCHOOLS). *International Journal of Architecture and Urban Development*, 33-42.
- Kolb, D. (1984). *Experiencial learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kurjenoja, A., Schumacher, M., & Carrera-Kurjenoja, J. (2021). Landscape Sensitizing through Expansive Learning in Architectural Education. *Land*. Recuperado el 10 de 01 de 2024, de <https://doi.org/10.3390/land10020151>
- Lambert, D. (2010). *Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*. Continuum.
- Lefebvre, H. (2003). *EL derecho a la ciudad*. Madrid: Akal.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. . En AA.VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo* (Vol. 6). Biblioteca de Educación de Adultos.
- Lynch, K. (2013). *La imagen de la ciudad*.
- Macías, E. I. (2023). *La Extensión Universitaria como herramienta para el desarrollo local: La Universidad Técnica de Manabí en las parroquias rurales de*

- Portoviejo (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante).* Alicante.
- Madrigal, J. M., & da Silva, R. P. (2008). *Landscape within the architectural design pedagogy. Recent experi-ences.*
- Martinez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa.* Mexico D.F.: Trillas.
- Massey, D. (2004). *Space, Place and Gender* . The City Cultures Reader.
- Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023). Teaching and learning research methodologies in education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2).
- Montes de Oca, N., Evelio, M., & Reyes, F. (2019). La gestión didáctica en el contexto de la educación superior. *Humanidades médicas.*
- Mujica, C. M., Karis, C. M., & Ferraro, R. (2019). Paisaje urbano, infraestructura ecológica y regulación de la temperatura.
- Muñoz, R. E. (2015). *Enseñanza de la arquitectura: Sustentabilidad, proceso de diseño y teoría.* Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Navarrete, C. (2018). *Metodología de Diseño Arquitectónico Edwin Haramoto. Adopciones y Adaptaciones.* Santiago: Adrede.
- Norberg-Schultz, C. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture.* Nueva york: Rizzoli.
- Oosterbeek, L. (2017). Encrypting and decrypting territories: training, education and communication within landscapes and Communication.
- Palma, J. (2019). *TRANSFORMACIONES TERRITORIALES DE LA CIUDAD DE HUÁNUCO Valoración del Territorio a través de un análisis Temporal e Inter-escalar.* Lima: PUCP.
- Pérez, E. F. (2023). *Lugares do común: procesos creativos do habitar compartido (Doctoral dissertation, Universidade de Santiago de Compostela).*
- Plazola, A. (2003). *Arquitectura Habitacional Vol. II.* Mexico D.F.
- Radović, S., Hummel, H. G., & Vermeulen, M. (2023). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1173-1190.
- Rainey, M. A., & Kolb, D. A. (1995). Using Experiential Learning Theory and Learning Styles. En R. Sims, & S. Sims, *The importance of learning styles:*

- Understanding the implications for learning, course design, and education* (págs. 129-146).
- Robles, M. C. (2025). *La construcción de un modelo educativo-social de investigación-acción emancipatoria. Una propuesta de innovación a través de la obra de Isabel López Górriz* (Doctoral dissertation, Universidad Pública de Navarra).
- Rojas, N. G. (2024). La Educación a través del Turismo: Un Camino hacia el Aprendizaje Experiencial y el Desarrollo Social. . *Revista Arbitrada De Educación Contemporánea*, 140-152.
- RURALSTUDIO. (s.f.). Obtenido de RURALSTUDIO: <https://ruralstudio.org/>
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Sims, S. (1995). Experiential Learning: Preparing Students to Move from the Classroom to the Work Enviroment. En R. Sims, & S. Sims (Edits.), *The importance of learning styles:The importance of Learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education* (Vol. 64, págs. 147-159).
- Sobel, D., & Society., O. (2004). *Place-based education connecting classrooms & communities*. Massachusetts: Orion Society.
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones* . Madrid: traficantes de sueños.
- Sordi, J. (2017). *Más alla del Urbanismo de Paisaje a Ecología: Genealogía de una teoría*. Roma: Sa Cabana.
- Spirn, A. W. (2014). Ecological urbanism: A framework for the design of resilient cities. En C. f. Economics, *The ecological design and planning reader* (págs. 557-571). Washington DC: Island Press.
- Terkenli, T., Daras, T., & Efpraxia-Althra, M. (2019). Landscape Notions among Greek engineering students: Exploring Landscape Perception knowledge and participation. *Land*, 8(83), 19.
- Therond, O., Paillard, D., Bergez, J.-E., Magali., W., Ouinc, A., Leenhardt, D., & Grieu, F. &. (2010). Del análisis de finca, paisaje y territorio al ejercicio de escenarios: un programa educativo sobre análisis integrado participativo. En U. d. Aplicadas (Ed.), *9th European IFSA Symposium-2010*, (págs. 2206-2216). Toulouse.
- Tobón, S. T. (2013). *Formación integral y competencias*. México: Ecoe ediciones.

- Triglia, A. (2019). Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*.
- UNESCO. (2018). *informe del Comité de Patrimonio Mundial*.
- Valiente-Riedl, E., Anderson, L., & Banki, S. (2022). Practicing what we teach: Experiential learning in higher education that cuts both ways. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(3), 231-252.
- Villarroel Henríquez, V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V., & Castillo Rabanal, I. F. (2021). Application of the experiential learning methodology in Higher Education. *Podium*, 41-58.
- Yahia, M. W., Abdalla, S. B., Sukkar, A., Saleem, A. A., & Maksoud, A. M. (2023). Towards Better Site Analysis in Architectural and Urban Design: Adapting Experiential Learning Theory in Post-COVID Architectural Teaching Methods. *Archives of Design Research*, 36(4), 51-65.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1994). La pedagogía de John Dewey.
- Zumthor, P. (1988). *Thinking architecture*. Boston: Birkhäuser.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ARQUITECTURA 2024-2025.

Problema General	Objetivo General
¿En qué medida la implementación del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje facilita la integración efectiva del estudio y tratamiento del paisaje en los procesos de diseño arquitectónico, dentro del contexto de la formación de profesionales de arquitectura, durante el período 2024-2025?	Evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación del territorio en los procesos de diseño arquitectónico, en la formación de profesionales de arquitectura en la UNJBG, durante el periodo 2024-2025.

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Categorías	Unidad de análisis	Sub categorías	Items		Instrumentos
P.1 ¿Cómo influyen las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio en la construcción de identidad y sentido de lugar?	O.1 Identificar las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio.	Experiencia concreta	Estudiantes	Elementos simbólicos del paisaje Identificación personal con el entorno Emociones vinculadas al lugar.	¿Qué elementos del paisaje llamaron más tu atención y por qué? ¿Cómo te sentiste al recorrer el lugar? ¿Qué aspectos te hicieron sentir que perteneces o no perteneces a este territorio?	Enfoque Cualitativo Diseño: Fenomenológico	Guía de pautas de entrevista. Portafolio
P.2 ¿De qué manera los procesos reflexivos, sustentados en la documentación y discusión colectiva del paisaje, permiten	O.2 Analizar los procesos reflexivos de los estudiantes a partir de la	Observación reflexiva		Análisis crítico del paisaje Valores culturales y ambientales reconocidos	¿Qué características del lugar identificaste? ¿Qué elementos ambientales consideras más valiosos?	longitudinal	Guía de pautas de entrevista. Portafolio

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Categorías	Unidad de análisis	Sub categorías	Items		Instrumentos
interpretar y resignificar las características culturales, sociales y ambientales del territorio?	documentación y discusión colectiva del paisaje.		Proyectos arquitectónicos	Relación observación-sentido del lugar	¿Cómo relacionas tus observaciones con el sentido del lugar?	Muestra: No probabilístico en número de 25 estudiantes voluntarios	
P.3¿Cómo integran los estudiantes los aprendizajes previos y la información paisajística en la formulación de conceptos arquitectónicos que reflejen identidad territorial y sentido de lugar?	O.3 Examinar cómo los estudiantes integran los aprendizajes previos y la información paisajística en la formulación de conceptos arquitectónicos.	Conceptualización abstracta		Coherencia del concepto arquitectónico con el contexto. Inclusión de variables culturales y ambientales. Nivel de abstracción e integración	¿Cómo conectaste lo que sabías antes con lo aprendido en la visita? ¿Qué aspectos del paisaje influyeron más en tu concepto arquitectónico? ¿Cómo aseguraste que tu concepto sea coherente con el lugar?	Temporalidad: Semestres 2024 I; 2024 II; 2025 I y 2025 II	Guía de pautas de entrevista. Portafolio Ficha de registro de proyectos
P.4 ¿En qué medida los proyectos arquitectónicos propuestos incorporan estrategias de diseño coherentes con la caracterización del paisaje y fortalecen la vinculación con el territorio?	O.4 Evaluar el grado en que los proyectos arquitectónicos propuestos incorporan estrategias de diseño coherentes con la caracterización del paisaje.	Experimentación activa		Estrategias de diseño vinculadas al paisaje Integración en el territorio Innovación y pertinencia	¿Qué estrategias de diseño aplicaste para integrar tu proyecto al paisaje? ¿Cómo se refleja el territorio en tu propuesta? ¿Qué hace que tu proyecto sea pertinente para el lugar?		Rúbrica Ficha de registro de proyectos
P.5¿Cómo es el grado de identidad y sentido de lugar que posee los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG para identificar el nivel de integración con el entorno?	O.5 Evaluar el grado de identidad y sentido de lugar que posee los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG para identificar el nivel de integración con el entorno.	Identidad y sentido de lugar	Proyectos arquitectónicos	Correspondencia del diseño con características culturales del territorio. Incorporación de elementos paisajísticos y simbólicos. Coherencia espacial y funcional con el entorno	¿Qué elementos del lugar están presentes en el diseño y por qué? ¿Cómo se refleja la identidad local en la propuesta arquitectónica? ¿En qué aspectos el proyecto se integra física y funcionalmente al contexto?		Exposición Ficha de registro de proyectos

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Categorías	Unidad de análisis	Sub categorías	Items		Instrumentos
P.6 ¿Cuál es el impacto percibido de los proyectos arquitectónicos realizados por los estudiantes de arquitectura de la UNJBG en términos de su contribución a la valoración del paisaje?	O.6 Determinar el nivel de impacto que posee los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG en términos de la contribución a la valoración del paisaje.	Impacto del diseño arquitectónico		Potencial del proyecto para visibilizar y preservar elementos del paisaje. Estrategias de diseño para mejorar la relación comunidad-territorio. Innovación y pertinencia cultural-ambiental	¿Qué aspectos del paisaje se han potenciado con el proyecto? ¿Cómo contribuye tu diseño a que la comunidad valore más su entorno? ¿Qué innovaciones introdujiste para preservar o mejorar el paisaje?		Guía de observación
				Precisión	Recopila datos de campo con precisión Minimiza los errores y Asegura la representatividad y confiabilidad de los datos.		
		Desempeño del estudiante en la toma de información de campo	Estudiantes	Exactitud	La medida en que los datos recopilados por el estudiante reflejan las características del paisaje o fenómenos que se están estudiando, en comparación con la realidad.		
				Consistencia	Coherencia en la recopilación de datos durante el recorrido. Aplica métodos y criterios uniformes.		
				Rigor metodológico	Cumple los protocolos y procedimientos establecidos		
				Eficiencia	Recopila datos de manera oportuna y sin desperdiciar recursos. Optimiza el tiempo en la toma de información de campo.		

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Categorías	Unidad de análisis	Sub categorías	Items		Instrumentos
				Observación y atención al detalle	Habilidad para detectar y registrar detalles importantes en el paisaje, incluso aquellos desapercibidos		

ANEXO 2

GUIA DE PAUTAS DE ENTREVISTA

TITULO DE INVESTIGACIÓN: VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ARQUITECTURA

ASPECTOS PREVIOS

OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA

1. Identificar las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio, evaluando cómo estos insumos iniciales aportan a la construcción de identidad y sentido del lugar.
2. Analizar los procesos reflexivos de los estudiantes a partir de la documentación y la discusión colectiva del paisaje, determinando como interpretan y resignifican las características culturales, sociales y ambientales del territorio.
3. Examinar como los estudiantes integran los aprendizajes previos y la información paisajística en la formulación de conceptos arquitectónicos que reflejen identidad territorial y sentido del lugar.

INSTRUCCIONES

- a. Saludo preliminar
- b. El objetivo de la investigación es Evaluar la efectividad del aprendizaje experiencial en la caracterización del paisaje como medio para fortalecer la vinculación del territorio en los procesos de diseño arquitectónico, en la formación de profesionales de arquitectura en la UNJBG entre los años 2024-2025.
- c. Para ello, el propósito de la presente entrevista es recabar información que permita Identificar las percepciones, emociones y observaciones directas, los procesos reflexivos y como se integran los aprendizajes previos en la caracterización del paisaje en los estudiantes de arquitectura.
- d. Debo manifestar que la información proporcionada durante la entrevista mantiene la confidencialidad del caso y previo alcanzo el documento del consentimiento informado (grabado o filmado).

- e. Empezaré a grabar o filmar la entrevista en audio o video.
- f. Se registra el lugar, las características del lugar, fecha y hora de la entrevista, inicio y final (tomando notas). Anotar inmediatamente de concluida la entrevista sus principales impresiones sobre la misma y su contenido.

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado N° _____

Escuela profesional _____ Año de ingreso _____

Lugar: _____

Fecha: ____/____/____ Hora de inicio: _____ Duración: _____

ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA

CATEGORÍA: EXPERIENCIA CONCRETA

SUB CATEGORIAS	INTERROGANTE	TIEMPO
Elementos simbólicos del paisaje	¿Qué elementos del paisaje llamaron más tu atención y por qué?	5 min
Identificación personal con el entorno	¿Cómo te sentiste al recorrer el lugar?	5 min
Emociones vinculadas al lugar	¿Qué aspectos te hicieron sentir que perteneces o no perteneces a este territorio?	5 min

CATEGORÍA: OBSERVACIÓN REFLEXIVA

SUB CATEGORIAS	INTERROGANTE	TIEMPO
Análisis crítico del paisaje	¿Qué características del lugar identificaste?	5 min
Valores culturales y ambientales reconocidos	¿Qué elementos ambientales consideras más valiosos?	5 min
Relación observación-sentido del lugar	¿Cómo relacionas tus observaciones con el sentido del lugar?	5 min

CATEGORÍA: CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA

SUB CATEGORIAS	INTERROGANTE	TIEMPO
Coherencia del concepto arquitectónico con el contexto	¿Cómo conectaste lo que sabías antes con lo aprendido en la visita?	5 min
Inclusión de variables culturales y ambientales	¿Qué aspectos del paisaje influyeron más en tu concepto arquitectónico?	5 min
Nivel de abstracción e integración	¿Cómo aseguraste que tu concepto sea coherente con el lugar?	5 min

ASPECTOS PREVIOS

1. Identificar las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio, evaluando cómo estos insumos iniciales aportan a la construcción de identidad y sentido del lugar.
2. Analizar los procesos reflexivos de los estudiantes a partir de la documentación y la discusión colectiva del paisaje, determinando como interpretan y resignifican las características culturales, sociales y ambientales del territorio.
3. Examinar como los estudiantes integran los aprendizajes previos y la información paisajística en la formulación de conceptos arquitectónicos que reflejen identidad territorial y sentido del lugar.

REGISTRO DE INCIDENCIAS (GRABACIÓN Y USO DE ANOTACIONES)

[illegible]

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN INVESTIGACIÓN

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mtro. Inés del Carmen Jiménez García.

He sido informado (a) de que la meta de este estudio es explicar las “Características del buen docente desde la perspectiva de los estudiantes egresados de educación secundaria de escuelas públicas y privadas”.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos. Reconozco que la información que yo provea en el transcurso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gladys Limache, Directora del programa de Doctorado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Tacna, 20 de julio del 2024

Nombre:

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

CATEGORÍA: EXPERIENCIA CONCRETA

SUB CATEGORIAS	INTERROGANTE	TIEMPO
Elementos simbólicos del paisaje	¿Qué elementos del paisaje llamaron más tu atención y por qué?	5 min

Entrevistado N° 1

Entrevistado N° 2

Entrevistado N° 3

SUB CATEGORIAS	INTERROGANTE	TIEMPO
Identificación personal con el entorno	¿Cómo te sentiste al recorrer el lugar?	5 min

Entrevistado N° 1

Entrevistado N° 2

Entrevistado N° 3

ANEXO 3

FICHA DE REGISTRO DE PROYECTOS ARQUITECTONICOS

INVESTIGACIÓN:	VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ARQUITECTURA 2024-2025.						
UNIDAD DE ANÁLISIS		PROYECTO ARQUITECTÓNICO					
INSTRUMENTO:	FICHA DE REGISTRO DE PROYECTOS			FECHA:			
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:							
PROYECTO:							
DOCENTE:							
DATOS GENERALES DEL PROYECTO:							
LOCALIZACIÓN DEL PROYECTO:							
TIPO DE EQUIPAMIENTO:							
ESCALA DE INTERVENCIÓN:	URBANA		ARQUITECTÓNICA		BARRIAL		SECTOR
FUENTES DE INFORMACIÓN UTILIZADAS:	MAPAS		TRABAJO DE CAMPO		ENTREVISTAS		REFERENTES
DURACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO:						SEMANAS	
CATEGORIA, SUB CATEGORÍA E ITEM DE ANÁLISIS							
ITEM		RESPUESTA DEL ESTUDIANTE				EVIDENCIA ANEXA	
A. EXPERIMENTACIÓN ACTIVA							
¿Qué estrategias de diseño aplicaste para integrar tu proyecto al paisaje?							
¿Cómo se refleja el territorio en tu propuesta?							
¿Qué hace que tu proyecto sea pertinente para el lugar?							
B. IDENTIDAD Y SENTIDO DE LUGAR							
¿Qué elementos del lugar están presentes en el diseño y por qué?							
¿Cómo se refleja la identidad local en la propuesta arquitectónica?							
¿En qué aspectos el proyecto se integra física y funcionalmente al contexto?							
C. IMPACTO DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO							
¿Qué aspectos del paisaje se han potenciado con el proyecto?							
¿Cómo contribuye tu diseño a que la comunidad valore más su entorno?							
¿Qué innovaciones introdujiste para preservar o mejorar el paisaje?							

ANEXO 4

GUIA DE OBSERVACIÓN

**TITULO DE INVESTIGACIÓN: VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE
DISEÑO ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y
TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE
ARQUITECTURA**

OBJETIVO:

Evaluar el desempeño del estudiante en la toma de información de campo para el estudio y tratamiento del paisaje.

GUÍA DE OBSERVACIÓN CUALITATIVA DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE EN LA TOMA DE INFORMACIÓN DE CAMPO			
OBSERVACIÓN N°			FECHA
NOMBRE DEL OBSERVADO			EDAD
LUGAR			SEMESTRE
PUNTO DEL RECORRIDO			
ASPECTOS OBSERVADOS	CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ANALÍTICAS CON RESPECTO AL ASPECTO OBSERVADO		
	SI	NO	OBSERVACIONES
PRECISIÓN			
Recopila datos de campo con precisión.			
Minimiza los errores			
Asegura la representatividad y confiabilidad de los datos.			
EXACTITUD			
los datos recopilados por el estudiante reflejan con precisión las características del paisaje o fenómenos que se están estudiando.			
CONSISTENCIA			
Coherencia en la recopilación de datos durante el recorrido.			

Coherencia en la recopilación de datos en los diferentes sitios de muestreo.			
Aplica métodos y criterios uniformes.			
RIGOR METODOLÓGICO			
Cumple los protocolos y procedimientos establecidos			
EFICIENCIA			
Recopila datos de manera oportuna y sin desperdiciar recursos.			
Optimiza el tiempo en la toma de información de campo			
OBSERVACIÓN Y ATENCIÓN AL DETALLE			
Habilidad para detectar y registrar detalles importantes en el paisaje, incluso aquellos que pasan desapercibidos			

ANEXO 5

 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS
CUALITATIVO

Estimado Juez _____

Usted ha sido seleccionado(a) para evaluar el instrumento, que forma parte de la presente investigación.

I. DATOS GENERALES.

1.1.	Denominación del instrumento	FICHA DE REGISTRO DE PROYECTOS		
1.2.	Datos del autor	Apellidos y Nombres	Inés del Carmen Jiménez García	
		Documento Nacional de Identidad	00487708	
1.3.	Título del estudio	VINCULACIÓN DEL TERRITORIO EN LOS PROCESOS DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO: PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL PARA EL ESTUDIO Y TRATAMIENTO DEL PAISAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE ARQUITECTURA 2024-2025		
1.4.	Objetivos del instrumento	• Evaluar el grado en que los proyectos arquitectónicos propuestos incorporan estrategias de diseño coherentes con la caracterización del paisaje y fortalecen la vinculación con el territorio. • Evaluar el grado de identidad y sentido de lugar que poseen los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG para identificar el nivel de integración con el entorno. • Determinar el nivel de impacto que posee los proyectos arquitectónicos de los estudiantes de arquitectura de la UNJBG en términos de la contribución a la valoración del paisaje.		

Su contribución es de gran relevancia para otorgar validez del instrumento y que la información obtenida a través de estos sea confiable y veraz a fin de utilizarla adecuadamente en la investigación en curso.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN.

CRITERIOS	INDICADORES	VALIDACIÓN		
		SI	NO	Observaciones

1	CLARIDAD	Está redactado con un lenguaje comprensible.			
2	OBJETIVIDAD	Se encuentra adecuado al rigor científico que exige el estudio.			
3	ACTUALIDAD	Es coherente con los objetivos propuestos y necesidades del estudio.			
4	ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica de los elementos que la componen.			
5	SUFICIENCIA	Toma en cuenta los aspectos metodológicos del estudio.			
6	INTENCIONALIDAD	Permite construir las categorías apriorísticas propuestas.			
7	CONSISTENCIA	Se respalda en fundamentos científicos actuales y vigentes.			
8	COHERENCIA	Existe correspondencia entre los problemas, objetivos y categorías apriorísticas propuestas.			
9	METODOLOGÍA	El instrumento está acorde a la técnica de recolección de datos que se ha seleccionado			
10	PERTINENCIA	El instrumento corresponde al tipo de investigación que se está realizando.			

III. DATOS DEL JUEZ EXPERTO.

Apellidos y Nombres			
Grado Académico		 FIRMA	
Condición	Juez expert		
Documento Nacional de Identidad			
Institución			

.....

FECHA

ANEXO 6

EVIDENCIAS DE TRABAJO DE CAMPO EN TERRITORIO

Visita a Mollendo



ANEXO 7

PORTAFOLIO Y PROCESO REFLEXIVO

PORTAFOLIO Se han guardado todos los cambios en Drive

FASE 1 EXPERIENCIA CONCRETA

Para estar preparados al viaje de estudios tuvimos una actividad sensorial de la ciudad de Mollendo , para tener ideas previas y actuar con las que mas nos brinden informacion como conocer el lugar y entenderlo.



Activación sensorial, histórica y socioespacial del territorio – Mollendo

Trabajo practico en clase

Nos planteo reconocer con nuestros 5 sentidos la ciudad de Mollendo , para demostrarlo dibujamos e hicimos la sintesis en un mapa visual

1.Observación inicial :

Reconocer los principales lugares de mollendo como el malecón, las playas, el centro histórico y los barrios más recientes.

Identifiqué colores dominantes (el azul del mar, el beige de la arena, los tonos terrosos de las casas tradicionales y el blanco de la arquitectura republicana).

REFLEXIÓN

Qué aprendí al desarrollar este tema?

Al trabajar este tema me di cuenta de que una ciudad no se entiende solo mirando sus calles o edificios, sino también sintiéndola. Mollendo no es solo mar, arena y arquitectura; también es el sonido de las olas, el aroma del pescado fresco, la textura de la arena caliente y el sabor de su comida. Descubrí que todos esos detalles son los que le dan vida a la ciudad y la hacen única.

¿Utilicé los recursos, gráficos y textos de manera adecuada para una comprensión del tema por parte de mis compañeros?

Sí, porque el mapa sensorial que realizo la Arquitecta uso muchos recursos sensoriales lo que ayudo a entenderlo.

JECR

Inicio

Unidad 01

Materiales de apoyo

Conocimientos previos

ENTREGAS

RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD 1

En la primera actividad del curso, opte por dibujar un paisaje de Mollendo en el que se puede observar el Castillo Forga, la playa y el ferrocarril, pude identificar estos elementos con los sentidos en el proceso de activación sensorial, escuchar el sonido del mar y tener una idea gracias a las imágenes de referencia que pude observar en clase como las plazas y parques.

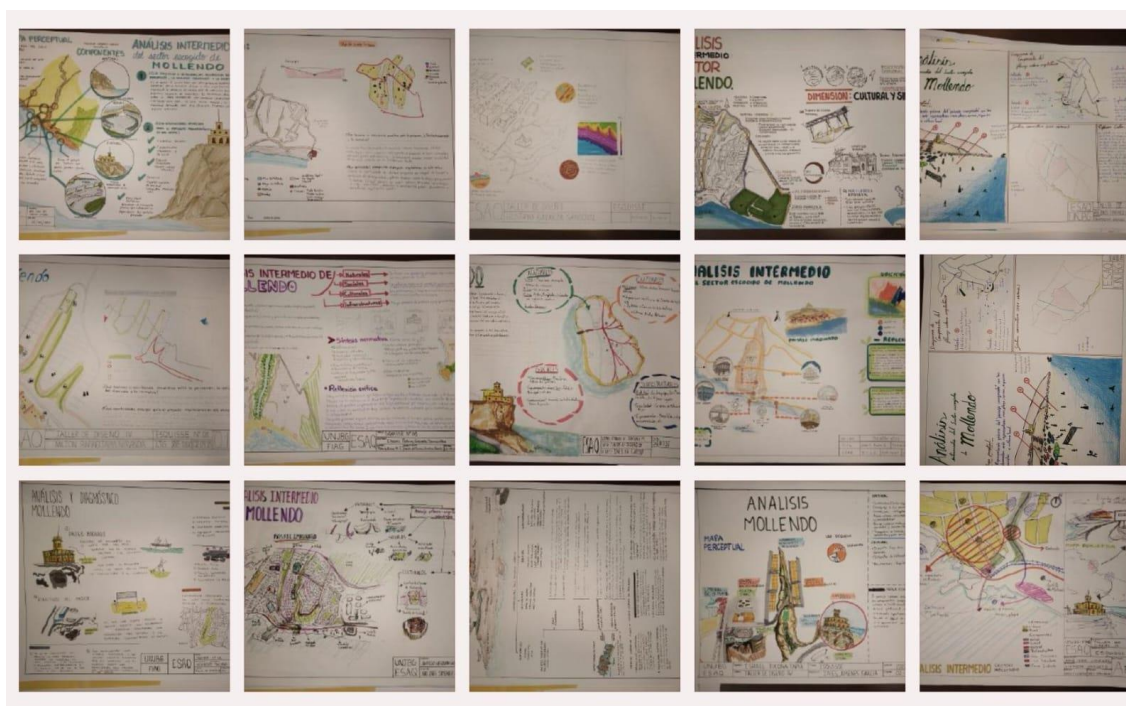
RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD 2

En la segunda actividad del taller no pude concretar con lo que buscaba representar en el organizador gráfico, debido al tiempo límite establecido para este (10 min), pero sí culminar con gran parte del trabajo en el que escribía acerca de como el turismo, la sociedad, el comercio y la historia de Mollendo estaban íntimamente relacionadas identificados en las imágenes de referencias y videos

ACTIVIDAD EXTRA+ - PREGUNTA

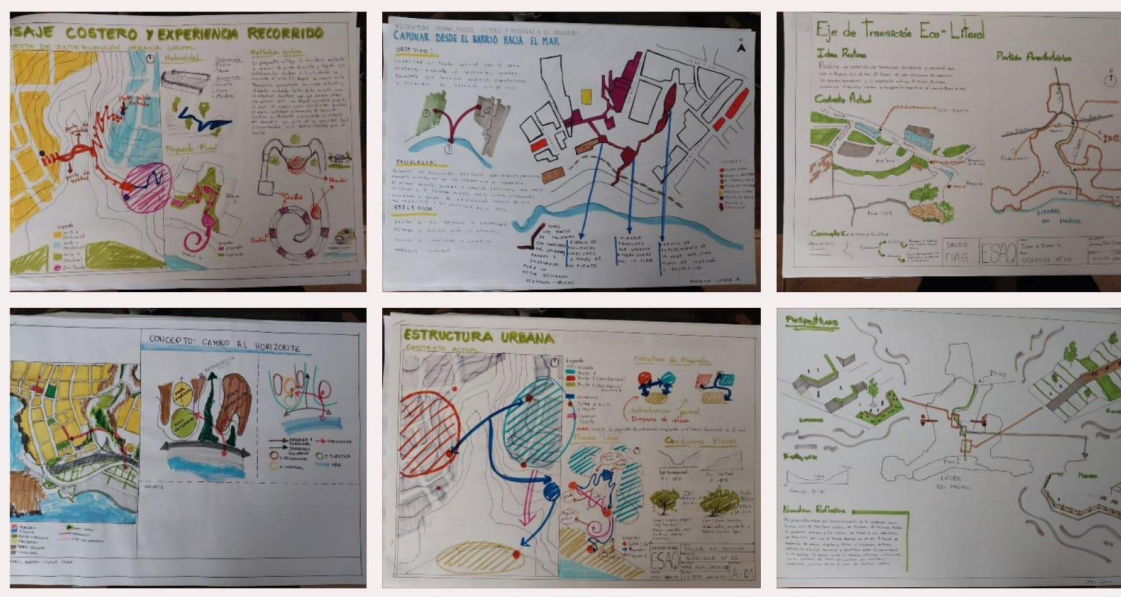
¿Qué retos identificas que podrían influir en un proyecto arquitectónico?

Como reto principal y que considero mas importante, sería el no conocer el lugar, contexto y entorno en el que se



Procesos de análisis posterior al trabajo de campo





ANEXO 8

PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS



ANEXO 9

EVIDENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA

PLAN DE CLASES SEMANA 2

1. INFORMACION PRELIMINAR

Asignatura: TALLER DE DISEÑO III	Sem. 1 12/04/2024 15/04/2024
Docentes : Arq. I. Jiménez García	

2. COMPETENCIAS DE LA PRIMERA UNIDAD.

ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DEL ÁMBITO DE ESTUDIO VINCULADO A LOS ODS.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Analiza problemáticas urbanas-rurales y arquitectónicas desarrollando el diagnóstico situacional, en centros urbanos-rurales de mediana complejidad espacial.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	TEMA N°	SEM. N°
a. Teoría: Evaluación diagnóstica. b. Práctica: Evaluación diagnóstica. c. Teoría: Intervención urbana. d. Práctica: Viaje de estudios a la zona de intervención.	2. Recopila información en el lugar de estudio a través de un trabajo de campo	1. Espíritu concertador 2. Respetuoso y considerado con el medio ambiente	O1	02

5. PROCESO DE APRENDIZAJE

FASE	DESCRIPCIÓN DE SESIONES	T'	MATERIALES Y MEDIOS	INSTRUMENTO DE EVALUACION	INDICADORES DE EVALUACION
EXPERIENCIA CONCRETA	Sesión 1: Inducción y preparación del recorrido - Presentación del objetivo del trabajo de campo y del enfoque de caracterización del paisaje. - Exposición breve sobre el contexto territorial (Ilo o Mollendo): componentes físicos, culturales y urbanos. - Orientación sobre técnicas de registro: croquis, fotografía, notas de campo y observación sensorial. - Organización de equipos de	50'	Presentación multimedia (diapositivas) • Ficha de registro de campo • Cuaderno de apuntes • Proyector / aula	No hay	

	trabajo y entrega de ficha de campo.				
	Sesión 2: Trabajo de campo en el territorio • Recorrido guiado por el área de estudio. • Observación directa del paisaje: topografía, visuales, materialidad, usos y dinámicas sociales. • Registro individual: croquis, fotografías, notas escritas y sensoriales. • Interacción con el entorno (observación de actividades locales, posibles conversaciones informales con usuarios). • Identificación preliminar de elementos característicos del paisaje.	480'	Cuaderno de campo • Cámara o celular • Ficha de registro • Lápices / plumones • Transporte para traslado	Ficha de observación Portafolio	Activar la percepción sensorial y promover una primera aproximación al paisaje desde la experiencia vivida, propiciando la identificación de algún o algunos elementos que caracterizan el territorio.
EXPERIENCIA CONCRETA	Actividad 1 Realiza un dibujo que represente cómo imaginas el paisaje de Mollendo, a partir de lo trabajado en clase (fotografías, sonidos, mapas, lecturas). • Incluye elementos naturales, urbanos, históricos, sociales o culturales que consideres importantes. • Señala con anotaciones o colores diferentes: - Lo que consideras parte de la memoria del lugar (historia, patrimonio, pasado). - Lo que proyectas como futuro o posibilidad (cambios, mejoras, aspiraciones).	40'	Hoja de papel Lápiz o colores	Rúbrica	Identificar las percepciones, emociones y observaciones directas de los estudiantes durante el contacto con el territorio. Elementos simbólicos del paisaje Identificación personal con el entorno Emociones vinculadas al lugar.
	Actividad 2 A partir del dibujo anterior, identifica los elementos clave que definen el paisaje de Mollendo y organízalos en un esquema gráfico. Categorías sugeridas (pueden usar como ramas del mapa mental): • Naturaleza / entorno físico • Historia / memoria • Sociedad / comunidad • Arquitectura / ciudad • Problemas percibidos • Oportunidades imaginadas	15'	Hoja de papel Lápiz o colores	Rúbrica	

Referencias

- Lynch, K. (2016). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- Montaner, J. M., & Muxí, Z. (2011). *Arquitectura y política: Ensayos para mundos alternativos*. Gustavo Gili.
- ONU-Hábitat. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Nueva Agenda Urbana*. Naciones Unidas.

PLAN DE CLASES / SEMANA N° 3 y 4

2. INFORMACION PRELIMINAR

Asignatura: TALLER DE DISEÑO III	Sem. 2
Docentes : Arq. I. Jiménez García	19/04/2024
	22/04/2024
	26/04/2024
	29/04/2024

2. COMPETENCIAS DE LA PRIMERA UNIDAD.

ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DEL ÁMBITO DE ESTUDIO VINCULADO A LOS ODS.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Analiza problemáticas urbanas-rurales y arquitectónicas desarrollando el diagnóstico situacional, en centros urbanos-rurales de mediana complejidad espacial.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	TEMA N°	SEM. N°
a. Teoría: El área de intervención urbana: Análisis y diagnóstico de acuerdo a ejes estratégicos. b. Práctica: El área de intervención urbana: Análisis y diagnóstico de acuerdo a ejes estratégicos.	3. Formula el análisis y diagnostica el contexto en donde se desarrolla la intervención urbana	3. Interés por aprender 4. Respetuoso y considerado con el medio ambiente	O2	03

5. PROCESO DE APRENDIZAJE

FASE	DESCRIPCIÓN DE SESIONES	T°	MATERIALES Y MEDIOS	INSTRUMENTO DE EVALUACION	INDICADORES DE EVALUACION
OBSERVACIÓN REFLEXIVA	Sesión 1: Organización y sistematización del registro de campo. - Revisión y selección de material recopilado (apuntes, croquis, fotografías). - Identificación individual de componentes del paisaje: naturales, culturales, sociales y urbanos. - Clasificación preliminar de información en categorías de análisis. - Inicio de láminas base de análisis.	180`	Cuaderno de campo • Fotografías • Portafolio • Laptop / software básico	Lista de cotejo de sistematización • Revisión de avance en portafolio	Análisis crítico del paisaje Valores culturales y ambientales reconocidos Relación observación-sentido del lugar
	Sesión 2: Análisis documental del territorio • Introducción al uso de instrumentos de planificación: Plan de Desarrollo Urbano (PDU), planes específicos y normativa vigente.	180`	Documentos oficiales (PDU, normativa urbana) • Planos base	Ficha de análisis documental • Lista de cotejo de interpretación normativa	Análisis crítico del paisaje Valores culturales y ambientales reconocidos

	• Revisión guiada de documentos: zonificación, usos de suelo, áreas de protección, sistema vial, equipamientos. • Identificación de relaciones entre normativa y realidad observada en campo. • Registro de hallazgos en esquemas analíticos.		• Proyector • Fichas de análisis		Relación observación-sentido del lugar
OBSERVACIÓN REFLEXIVA	Sesión 3: Interpretación crítica del paisaje • Trabajo en equipos: integración de información de campo + documentación oficial. • Identificación de valores del paisaje (ambientales, culturales, sociales). • Identificación de tensiones territoriales (ej. crecimiento urbano vs. conservación, déficit de equipamientos, informalidad). • Elaboración de mapas interpretativos y esquemas síntesis.	180'	Portafolio • Planos base • Papelógrafos / láminas • Marcadores	Rúbrica de análisis crítico • Evaluación de trabajo colaborativo	Análisis crítico del paisaje Valores culturales y ambientales reconocidos Relación observación-sentido del lugar
	Sesión 4: Síntesis y socialización del análisis • Elaboración del expediente de análisis de sitio (grupal). • Construcción de síntesis interpretativa del paisaje. • Exposición de resultados por equipos. • Retroalimentación docente centrada en la profundidad del análisis y coherencia interpretativa. • Registro individual reflexivo en portafolio.	180'	Láminas finales • Presentaciones digitales • Portafolio • Proyector	Rúbrica de exposición • Evaluación del expediente de análisis • Revisión de reflexión individual en portafolio	

Referencias

- Lynch, K. (2016). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- ONU-Hábitat. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Nueva Agenda Urbana*. Naciones Unidas.
- Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. (2023). *Normativa urbana y arquitectónica en el Perú*.
https://www.gob.pe/institucion/vivienda/buscador?term=normas+tecnicas&institucion=vivienda&topic_id=&contenido=normas+y+documentos+legales&sort_by=none
- International Federation of Landscape Architects (IFLA). (2021). *Guía de diseño urbano sostenible*. <https://static1.squarespace.com/static/5d16e42a3ae2ee0001a08d34/t/611bc7d65c26d755bbeceb681/1629210598097/SDG+FINAL.pdf>
- Arquitectura Sostenible. (2022). *Principios de arquitectura sostenible*. <https://www.arquitecturasostenible.org/>
- McHarg, I. L. (2000). *Proyectar con la naturaleza*. Gustavo Gili.

PLAN DE CLASES / SEMANA N° 5 y 6

3. INFORMACION PRELIMINAR

Asignatura: TALLER DE DISEÑO III	Sem. 2
Docentes : Arq. I. Jiménez García	06/05/2024
	09/05/2024
	13/05/2024
	16/05/2024

2. COMPETENCIAS DE LA PRIMERA UNIDAD.

ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DEL ÁMBITO DE ESTUDIO VINCULADO A LOS ODS.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Analiza problemáticas urbanas-rurales y arquitectónicas desarrollando el diagnóstico situacional, en centros urbanos-rurales de mediana complejidad espacial.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	TEMA N°	SEM. N°
a. Teoría: Proyecto de intervención urbana: condicionantes, determinantes, criterios y premisas. b. Práctica: Esquisse N°01 c. Teoría: Programación, zonificación, conceptualización y partido de conjunto d. Práctica: Desarrollo de Programa, zonificación, concepto y partido.	4. Establece la programación y zonificación y equipamiento. 5. Determinar concepto y partido para la propuesta.	6. Espíritu concertador 7. Respetuoso y considerado con el medio ambiente Aportan con nuevas ideas.	O3	05

5. PROCESO DE APRENDIZAJE

FASE	DESCRIPCIÓN DE SESIONES	T'	MATERIALES Y MEDIOS	INSTRUMENTO DE EVALUACION	INDICADORES DE EVALUACION
CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	Sesión 1: Construcción de criterios conceptuales • Revisión de la síntesis interpretativa del paisaje (fase anterior). • Definición de criterios de diseño derivados del análisis territorial. • Ejercicios guiados de abstracción (diagramas conceptuales, palabras clave, relaciones espaciales). Búsqueda de referentes	180'	Portafolio • Láminas de análisis • Papelógrafos / esquemas • Marcadores	Lista de cotejo de identificación de variables • Revisión de esquemas conceptuales iniciales. Presentación de referentes	Sistematización de conclusiones a premisas de diseño. Construcción del concepto arquitectónico.
	Sesión 2: Formulación del concepto arquitectónico • Desarrollo del concepto rector del proyecto (idea fuerza). • Traducción del análisis del paisaje en una propuesta conceptual (metáforas,	180'	Croquis • Diagramas • Software de dibujo (opcional)	Rúbrica de coherencia conceptual • Evaluación del partido arquitectónico	Coherencia del concepto arquitectónico con el contexto.

	analogías, sistemas espaciales). • Elaboración de diagramas de partido arquitectónico (relación con topografía, visuales, recorridos). • Retroalimentación docente.				Inclusión de variables culturales y ambientales. Nivel de abstracción e integración
CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA	Sesión 3: Integración del concepto con el territorio • Ajuste del concepto en función de condiciones reales: normativa, topografía, clima, contexto urbano. • Relación entre concepto y programa arquitectónico. • Incorporación de referentes (casos análogos en contextos similares). • Desarrollo de esquemas de implantación y organización espacial.	180'	Portafolio • Planos base • Papelógrafos / láminas • Marcadores	Esquemas gráficos de concepto. Geometrización del partido.	Coherencia del concepto arquitectónico con el contexto. Inclusión de variables culturales y ambientales. Nivel de abstracción e integración
	Sesión 4: Síntesis conceptual y sustentación • Elaboración de lámina conceptual final (concepto + partido + criterios de diseño). • Sustentación del concepto arquitectónico por estudiante o equipo. • Retroalimentación crítica (docente + pares). • Registro reflexivo individual en portafolio.	180'	Láminas impresas o digitales • Proyector • Portafolio	Rúbrica de sustentación conceptual • Evaluación de lámina conceptual • Reflexión en portafolio	

Referencias

- Lynch, K. (2016). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- ONU-Hábitat. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Nueva Agenda Urbana*. Naciones Unidas.
- Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. (2023). *Normativa urbana y arquitectónica en el Perú*.
https://www.gob.pe/institucion/vivienda/buscador?term=normas+tecnicas&institucion=vivienda&topic_id=&contenido=normas+y+documentos+legales&sort_by=none
- International Federation of Landscape Architects (IFLA). (2021). *Guía de diseño urbano sostenible*. <https://static1.squarespace.com/static/5d16e42a3ae2ee0001a08d34/t/611bc7d65c26d755bbe6b681/1629210598097/SDG+FINAL.pdf>
- Arquitectura Sostenible. (2022). *Principios de arquitectura sostenible*. <https://www.arquitecturasostenible.org/>
- McHarg, I. L. (2000). *Proyectar con la naturaleza*. Gustavo Gili.

PLAN DE CLASES / SEMANA N° 7 a 17

4. INFORMACION PRELIMINAR

Asignatura: TALLER DE DISEÑO III	20/05/2024
Docentes : Arq. I. Jiménez García	al
	18/07/2024

2. COMPETENCIAS DE LA PRIMERA UNIDAD.

ANALISIS Y DIAGNÓSTICO DEL ÁMBITO DE ESTUDIO VINCULADO A LOS ODS.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Analiza problemáticas urbanas-rurales y arquitectónicas desarrollando el diagnóstico situacional, en centros urbanos-rurales de mediana complejidad espacial.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	TEMA N°	SEM. N°
a. Teoría: Anteproyecto proceso proyectual planimétrico y volumétrico b. Práctica: Desarrollo de planimetría y volumetría. c. Tutoría desarrollo tridimensional de la propuesta.	8. Establece la programación zonificación y equipamiento. 9. Desarrollo de la propuesta arquitectónica.	10. Espíritu concertador 11. Respetuoso y considerado con el medio ambiente Aportan con nuevas ideas.	O3	05

5. PROCESO DE APRENDIZAJE

FASE	DESCRIPCIÓN DE SESIONES	T´	MATERIALES Y MEDIOS	INSTRUMENTO DE EVALUACION	INDICADORES DE EVALUACION
EXPERIMENTACIÓN ACTIVA	Sesión 1: Inicio del desarrollo proyectual • Revisión del concepto arquitectónico definido. • Definición del programa arquitectónico y criterios de diseño. • Primeros esquemas de implantación (relación con topografía, visuales, accesos).	240´	Portafolio • Láminas conceptuales • Planos base • Croquis	Lista de cotejo de coherencia concepto–implantación	Desarrollo del anteproyecto arquitectónico. Aplicación de estrategias de diseño vinculadas al paisaje.
	Sesión 2: Desarrollo de la implantación y organización espacial • Elaboración de planta general y organización funcional. • Integración de estrategias de adaptación al terreno (plataformas, niveles, recorridos). • Definición de relaciones interior–exterior.	180´	Planos base • Software de diseño • Maquetas de estudio (opcional)	Revisión de avance proyectual • Rúbrica de integración territorial	

EXPERIMENTACIÓN ACTIVA	Sesión 3: Desarrollo arquitectónico y criterios ambientales • Definición volumétrica y espacial del proyecto. • Incorporación de estrategias ambientales: orientación, ventilación, iluminación natural. • Selección de materiales acordes al contexto.	240'	Software de modelado • Portafolio	Lista de cotejo de estrategias ambientales	Estrategias de diseño vinculadas al paisaje Integración en el territorio Innovación y pertinencia Nivel de abstracción e integración
	Sesión 4: Tutorías personalizadas de proceso • Seguimiento individual del proyecto. • Ajustes en función de la relación con el paisaje y el contexto. • Revisión crítica del concepto, implantación y coherencia general. • Iteración del diseño (croquis, modelos, esquemas).	50 horas	Proyectos en desarrollo a través de plantas, cortes, elevaciones. • Maquetas • Software • Portafolio	Rúbrica de proceso proyectual • Registro de tutorías	
	Sesión 5: Integración final del proyecto • Desarrollo de planos definitivos (plantas, cortes, elevaciones). • Elaboración de memoria descriptiva con énfasis en relación con el paisaje. • Modelado 3D y visualizaciones.	240'	Software CAD / 3D • Plantillas de láminas • Portafolio	Evaluación de coherencia integral del proyecto	Estrategias de diseño vinculadas al paisaje Integración en el territorio Innovación y pertinencia
	Sesión 6: Presentación y evaluación final • Sustentación del proyecto arquitectónico. • Evaluación de la integración del paisaje en la propuesta. • Retroalimentación docente y colectiva. • Reflexión final en portafolio sobre el proceso de aprendizaje.	300'	Láminas finales • Maqueta • Presentación digital Recorrido virtual	Rúbrica de evaluación final • Evaluación de portafolio	

Referencias

- Lynch, K. (2016). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- ONU-Hábitat. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Nueva Agenda Urbana*. Naciones Unidas.
- Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. (2023). *Normativa urbana y arquitectónica en el Perú*.
https://www.gob.pe/institucion/vivienda/buscador?term=normas+tecnicas&institucion=vivienda&topic_id=&contenido=normas+y+documentos+legales&sort_by=none
- International Federation of Landscape Architects (IFLA). (2021). *Guía de diseño urbano sostenible*. <https://static1.squarespace.com/static/5d16e42a3ae2ee0001a08d34/t/611bc7d65c26d755bbeceb681/1629210598097/SDG+FINAL.pdf>
- Arquitectura Sostenible. (2022). *Principios de arquitectura sostenible*. <https://www.arquitecturasostenible.org/>
 - McHarg, I. L. (2000). *Proyectar con la naturaleza*. Gustavo Gili.