

Creatividad, emoción y espacio en el taller de arquitectura: coherencias y desajustes entre metodologías activas y escenarios de aprendizaje

Tania Andrea Olivares Quintana (*)

Resumen: El taller de arquitectura suele presentarse como el espacio por excelencia del aprendizaje activo. Sin embargo, cuando se observa su funcionamiento cotidiano, esa imagen ideal no siempre coincide con lo que viven docentes y estudiantes. Este artículo examina la relación entre las metodologías activas que las carreras declaran promover y las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo de taller, poniendo el foco en su incidencia sobre la creatividad, la experiencia emocional y el pensamiento proyectual. Para ello se plantea un estudio comparativo entre la UMSA y la UAGRM, con enfoque mixto y alcance principalmente interpretativo, que combina análisis documental, mapeo físico-funcional, observación de clases, encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes. Los hallazgos se organizan en tres dimensiones —física, simbólica y operativa— con el propósito de reconocer configuraciones que favorecen la exploración creativa y sostienen experiencias emocionales positivas, así como de identificar las brechas más frecuentes entre el discurso pedagógico y el dispositivo espacial del taller. A partir de ello, se busca aportar lineamientos de análisis y gestión pertinentes para escuelas de arquitectura en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: taller de arquitectura – creatividad – emoción – espacio educativo – metodologías activas – proceso proyectual – escenarios de aprendizaje – coherencia pedagógica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 186 y 187]

(*) Ver CV de Tania Andrea Olivares Quintana en página 187

Introducción

En la formación arquitectónica, el taller ha ocupado históricamente un lugar central. Es ahí donde el estudiante aprende a proyectar en sentido pleno: prueba ideas, se equivoca, argumenta, escucha objeciones, replantea decisiones y vuelve a empezar. Por esa razón, en el discurso universitario contemporáneo el taller suele nombrarse como el espacio privilegiado de las metodologías activas, del aprendizaje situado y de la experiencia reflexiva. Sin embargo, cuando se mira su funcionamiento cotidiano, aparece una distancia nada menor entre esa promesa y lo que realmente ocurre.

Esa distancia se hace visible en situaciones bastante concretas: ambientes saturados, condiciones de confort insuficientes, mobiliario poco flexible, tiempos de trabajo fragmentados y culturas de crítica que pueden oscilar entre la exigencia formativa y la descalificación. No se trata solo de un problema operativo. Cuando esas condiciones se vuelven habituales, también afectan la disposición emocional del estudiante, la confianza con la que expone su proceso, la calidad del intercambio y, en consecuencia, la creatividad y la reflexión que sostienen el trabajo proyectual.

Este artículo se propone construir un marco analítico para examinar la coherencia pedagógica del taller de arquitectura. Aquí dicha coherencia alude a la relación entre lo que el currículo declara, lo que efectivamente se practica en el aula-taller y las condiciones materiales que hacen posible —o limitan— ese trabajo. En ese contexto, el dispositivo espacial se entiende como el conjunto de disposiciones físicas, técnicas y organizativas que orientan la acción en el taller, mientras que el clima de crítica remite a la forma concreta en que se producen las correcciones, las devoluciones y los juicios sobre el proyecto (Agamben, 2011; Anthony, 1991).

La pregunta por esta coherencia no es secundaria. Desde la experiencia pedagógica de la Bauhaus —instalada en sus inicios en la antigua Escuela de Artes y Oficios de Weimar— hasta los estudios contemporáneos sobre enseñanza del proyecto, la formación arquitectónica ha mostrado depender de una articulación compleja entre hacer, discutir, representar, revisar y volver a hacer (Wick, 2007; Schön, 1992). En los contextos latinoamericanos, esa articulación suele tensarse aún más por la sobrecarga de matrícula, la infraestructura limitada y el acceso desigual a recursos técnicos y digitales.

Desde esta perspectiva, el trabajo propone estudiar el taller como una experiencia situada compuesta por tres dimensiones entrelazadas: la física, la simbólica y la operativa. No se sostiene aquí que las metodologías activas dependan automáticamente del espacio físico; lo que interesa es comprender de qué manera ciertas condiciones espaciales facilitan o entorpecen su puesta en práctica, sobre todo cuando aprender exige experimentar, recibir retroalimentación fundada e iterar sobre el proyecto.

Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo

La pregunta central que orienta este trabajo es la siguiente: ¿hasta qué punto existe correspondencia entre el discurso curricular del taller —expresado en perfiles, planes, sílabos, consignas y criterios de evaluación— y las prácticas efectivamente observables en dos escuelas de arquitectura bolivianas? A partir de ella se desprenden tres preguntas operativas.

P1. ¿Qué grado de correspondencia puede identificarse entre el modelo pedagógico declarado y las condiciones reales de funcionamiento del taller en la UAGRM y la UMSA?

P2. ¿Qué vínculos aparecen entre determinadas configuraciones espaciales y rutinas didácticas, por un lado, y la autoeficacia creativa percibida, la colaboración efectiva y la frecuencia de iteración proyectual, por otro?

P3. ¿Qué desajustes recurrentes emergen entre programa, espacio y dinámica de crítica, y de qué manera se expresan en emociones académicas como seguridad, ansiedad, frustración o motivación?

Como hipótesis de trabajo, se plantea que una mayor coherencia entre intencionalidad pedagógica, organización operativa y condiciones espaciales tiende a favorecer la autonomía, la comprensión de los criterios y un uso menos defensivo de la crítica. En cambio, cuando el taller declara apertura metodológica, pero funciona con criterios poco legibles, tiempos rígidos o escasez material, es más probable que aumenten la ansiedad, la evitación y las decisiones de diseño orientadas a complacer antes que a explorar.

Marco teórico

El taller de arquitectura puede leerse al mismo tiempo como espacio pedagógico, dispositivo institucional y práctica social. Por ello, este apartado articula aportes provenientes de la pedagogía activa, la educación en arquitectura, la psicología educativa y la sociología de la práctica. El propósito es precisar las categorías de análisis y evitar que la discusión quede en formulaciones demasiado amplias o meramente metafóricas.

Metodologías activas y el taller como aprendizaje experiencial

Las metodologías activas parten de una idea básica: se aprende de manera más consistente cuando el estudiante actúa sobre problemas significativos, contrasta hipótesis, argumenta decisiones y revisa lo que produce. Esta premisa encuentra antecedentes claros en Dewey, para quien la experiencia reflexionada constituye el núcleo del aprendizaje; en Vigotsky,

que subraya la mediación social y cultural del conocimiento; en Carretero, que explica el constructivismo como reorganización de saberes previos; y en Reigeluth, que insiste en la necesidad de diseñar intencionalmente las condiciones de enseñanza (Dewey, 1960; Vigotsky, 1995; Carretero, 2009; Reigeluth, 2000).

En el campo arquitectónico, la tradición del taller dialoga de forma estrecha con esas perspectivas porque el estudiante no se limita a recibir información: dibuja, ensaya, argumenta, corrige y vuelve a proyectar. La secuencia planteada por Kolb ayuda a comprender esta lógica en clave experiencial, aunque en el taller esa secuencia rara vez es lineal; más bien se despliega de forma recursiva, mediada por correcciones, referentes, maquetas, croquis y discusiones colectivas (Kolb, 1984; Schön, 1992).

Ahora bien, incorporar actividades participativas no basta por sí mismo para garantizar una experiencia formativa sólida. En este trabajo, la llamada pedagogía del estudio refiere a la manera concreta en que se organiza la producción de conocimiento, la crítica y la evaluación dentro del taller: quién toma la palabra, con qué criterios se corrige, cuánto margen existe para probar alternativas y cómo se legitiman ciertas soluciones frente a otras (Dutton, 1987; Anthony, 1991).

Creatividad como desempeño situado y no solo como rasgo individual

La creatividad no se entiende aquí como un rasgo innato ni como simple novedad formal. Más bien, se la aborda como una capacidad situada para producir respuestas pertinentes, argumentadas y susceptibles de transformación frente a problemas abiertos de diseño, dentro de un campo disciplinar con lenguajes, reglas y criterios de legitimidad propios (Csikszentmihalyi, 1996; Bourdieu, 1998).

Desde la teoría componencial, en la creatividad intervienen conocimientos del dominio, estrategias de trabajo y motivación intrínseca. En el taller, esto se traduce en manejo de referentes, capacidad de ensayo, apertura a la crítica y disposición a revisar decisiones sin perder consistencia conceptual (Amabile, 1996).

Por ello, cuando este artículo alude a la creatividad percibida no se refiere a una impresión vaga, sino a la autoeficacia creativa del estudiante: la creencia de que puede generar alternativas, justificarlas y reformularlas a partir de la retroalimentación recibida (Tierney & Farmer, 2002). Desde esta perspectiva, los indicadores relevantes no se reducen al resultado final, sino que incluyen la variedad de opciones ensayadas, la calidad de la argumentación, la iteración y la reflexión sobre el proceso.

Emoción, motivación y crítica: el clima afectivo del taller

El aprendizaje proyectual no consiste solo en explorar con libertad; también supone comparar, seleccionar y decidir en escenarios marcados por la incertidumbre. Por eso las emociones no son un elemento accesorio, sino una dimensión constitutiva de la experiencia de taller, sobre todo cuando el estudiante expone públicamente avances todavía incompletos (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En psicología educativa, las emociones académicas se entienden como estados afectivos ligados a actividades y resultados de aprendizaje. En el taller pueden manifestarse como interés, entusiasmo, confianza, vergüenza, ansiedad o frustración, según el grado de control que el estudiante perciba sobre la tarea y el valor que atribuya a la evaluación (Pekrun, 2006).

La teoría ampliar-y-construir permite comprender por qué un clima de crítica respetuoso y legible amplía el repertorio de acción, mientras que un clima humillante o arbitrario reduce la exploración y favorece respuestas defensivas. En el campo del diseño, esto resulta especialmente relevante porque el estudiante debe articular intuición, referentes teóricos, prueba material y justificación argumentativa en un mismo proceso (Fredrickson, 2001; Anthony, 1991).

El espacio como mediador: affordances, confort y organización del aprendizaje

Si el taller se asume como un dispositivo socioespacial, el espacio no puede considerarse neutro; pero tampoco sustituye la mediación docente. Su papel consiste, más bien, en ofrecer o restringir posibilidades de acción. La noción de affordances permite pensar el aula-taller como un entorno que invita, facilita u obstaculiza determinadas prácticas: exposición simultánea, trabajo colaborativo, crítica colectiva, prototipado, dibujo manual o uso digital (Gibson, 1979).

Variables como iluminación, acústica, ventilación, densidad de ocupación, superficies de apoyo, visibilidad entre puestos y disponibilidad de recursos no determinan por sí solas el aprendizaje, pero sí pueden facilitar o entorpecer ciertos modos de trabajo. No se trata, por tanto, de afirmar que el aula vale más que el profesor, sino de examinar la relación entre las condiciones espaciales y las posibilidades reales de interacción pedagógica (Barrett et al., 2015; Romañá, 2016).

Con fines analíticos, este estudio distingue cuatro tipologías espaciales iniciales: taller frontal-rígido, taller lineal de corrección, taller flexible-colaborativo y taller híbrido con apoyo digital. No son modelos cerrados, sino categorías de observación útiles para describir la relación entre proximidad, visibilidad, circulación, reconfiguración del mobiliario y acceso a soportes de trabajo.

Coherencia pedagógica: dimensiones para evaluar coherencias y desajustes

En este artículo, la coherencia pedagógica se usa como categoría analítica. Se la entiende como el grado de correspondencia entre el currículum explícito, el currículum enactado y el clima simbólico del taller. Este último remite al conjunto de significados, jerarquías, expectativas y modos de validación que organizan la interacción cotidiana y delimitan qué prácticas son consideradas legítimas dentro del estudio (Foucault, 2002; Agamben, 2011).

Para examinar esa coherencia no se parte de un listado normativo de buenas prácticas, sino de dimensiones observables: la alineación entre objetivos, actividades y evaluación; la legibilidad de los criterios; las posibilidades reales de interacción, exposición y revisión; y la forma que adopta el feedback. Este recorte permite identificar desajustes concretos sin reducir el análisis a juicios abstractos.

Contexto latinoamericano y boliviano: el taller entre promesa y restricción

En América Latina, la tensión principal no pasa por oponer de manera abstracta metodologías activas y pasivas. Incluso dentro del taller de proyecto —que por definición involucra trabajo aplicado— pueden persistir esquemas transmisivos cuando la crítica circula en un solo sentido, los criterios no se explicitan y la organización del tiempo deja poco margen para la reelaboración.

Los debates recientes sobre pedagogías arquitectónicas en el Sur Global también muestran que la recepción local de los modelos formativos está mediada por desigualdades institucionales y por reglas propias del campo académico. En ese marco, el taller no solo forma; también distribuye oportunidades de visibilidad, acceso a recursos y reconocimiento. Esa dimensión puede leerse desde la noción de capital cultural y desde los estudios sobre pedagogías del proyecto (Bourdieu, 1998; Harriss et al., 2022; Miglioli, 2022).

Modelo analítico y preguntas de investigación

Se propone un modelo de análisis del taller como dispositivo compuesto por tres capas interdependientes. La capa física remite a la configuración espacial, al confort ambiental y a los recursos disponibles. La capa simbólica alude a jerarquías, reglas de validación, expectativas y formas de crítica. La capa operativa comprende la secuencia de actividades, los tiempos, las consignas, las evaluaciones parciales y la dinámica de interacción.

Estas capas producen efectos sobre el proceso proyectual a través de tres mediadores psicoeducativos priorizados en este estudio: la autoeficacia creativa, las emociones académicas

micas y la reflexión sobre el proceso. No se asume una relación mecánica entre espacio y aprendizaje; lo que se examina es cómo ciertas combinaciones de organización, crítica y materialidad favorecen o dificultan esos mediadores.

Con esta base, el trabajo plantea una comparación entre dos contextos institucionales para reconocer tipologías de coherencia y patrones de desajuste. Más que formular generalizaciones universales, la intención es construir una explicación analítica situada.

Metodología propuesta: estudio comparativo de dos casos con triangulación de técnicas

El estudio se plantea como una comparación entre dos casos institucionales —UMSA y UAGRM— con predominio cualitativo y apoyo cuantitativo descriptivo. No busca una generalización estadística, sino una comprensión comparada de los patrones de coherencia y de ajuste presentes en la experiencia del taller (Stake, 2020; Yin, 2018).

La estrategia empírica combina cuatro técnicas complementarias: análisis documental de planes y sílabos, observación de sesiones de taller, entrevistas semiestructuradas a docentes y encuestas breves a estudiantes. La articulación entre estas fuentes se asume como triangulación metodológica, y no como un diseño mixto pleno orientado a explicar relaciones causales.

Muestra y estrategias de selección

La unidad principal de análisis es el taller de proyecto durante un semestre académico. En cada institución se seleccionarán dos talleres de distinto nivel mediante muestreo intencional, procurando diversidad de docentes, cantidad de estudiantes y tipo de organización espacial. En total, el estudio trabajará con cuatro talleres, dos por cada caso.

Instrumentos y operacionalización de variables

La dimensión física se relevará mediante fichas de observación y croquis analíticos. Entre las variables consideradas se incluyen la superficie útil por estudiante, la posibilidad de reconfigurar el mobiliario, la iluminación, la ventilación, la acústica, la visibilidad entre puestos, las superficies de apoyo, la conectividad y la disponibilidad de áreas de exposición.

La dimensión operativa contemplará la frecuencia de las correcciones, la duración efectiva del trabajo autónomo, el número de iteraciones entre una entrega y otra, la explicitación de los criterios de evaluación y la modalidad de retroalimentación. La dimensión simbólica se analizará a partir de la seguridad psicológica, la claridad normativa, la justicia evaluativa

percibida y el tono dominante de la crítica.

En las encuestas se emplearán escalas tipo Likert de cinco puntos para medir autoeficacia creativa percibida, claridad de criterios, seguridad para exponer, utilidad del feedback y percepción de posibilidad de revisión. Las entrevistas, por su parte, estarán orientadas a reconstruir significados, rutinas y justificaciones tanto docentes como estudiantiles.

Las observaciones de clase se llevarán a cabo con una guía estructurada que codifique el tipo de actividad, la forma de interacción, el uso del espacio, la presencia de trabajo colaborativo, la modalidad de crítica y los momentos de reformulación del proyecto. Este protocolo permitirá contrastar el discurso de los actores con prácticas efectivamente observables.

Tabla 1.

DIMENSIÓN	VARIABLE PRINCIPAL	INDICADORES	TÉCNICA	ESCALA / REGISTRO
Física	Configuración y soporte espacial	m ² por estudiante; iluminación; ventilación; acústica; visibilidad; apoyos; conectividad	Ficha de observación y croquis	Registro objetivo y tipología
Operativa	Organización de la actividad	duración de sesiones; crítica; iteraciones; trabajo autónomo; criterios	Observación estructurada y análisis documental	Frecuencias, secuencias y categorías
Simbólica	Clima de crítica	seguridad para exponer; justicia evaluativa; tono del feedback; claridad normativa	Encuesta y entrevista	Likert 1-5 y codificación temática
Psicoeducativa	Experiencia del estudiante	autoeficacia creativa; emociones académicas; utilidad del feedback	Encuesta breve	Likert 1-5

Elaboración propia

Estrategia de análisis e integración

El componente cuantitativo tendrá un alcance estrictamente descriptivo. Se calcularán frecuencias, medias y dispersiones de las escalas, y se explorarán diferencias entre talleres y casos. La consistencia interna de los bloques de encuesta se revisará mediante alfa de Cronbach con un propósito exploratorio, sin pretender una validación psicométrica exhaustiva.

El análisis cualitativo se desarrollará mediante análisis temático de entrevistas y notas de observación, siguiendo un proceso de codificación inicial, agrupación de categorías y elaboración interpretativa. Las categorías de partida serán: organización espacial, dinámica de crítica, claridad de criterios, emociones académicas e iteración del diseño; durante el análisis podrán incorporarse categorías emergentes (Braun & Clarke, 2006).

La integración final se realizará mediante matrices de convergencia por taller. En ellas se contrastarán documentos, percepciones estudiantiles, observaciones y testimonios docentes para reconocer coincidencias, tensiones y casos discrepantes.

Criterios de calidad, ética y rigor

Para fortalecer la calidad de los datos, los instrumentos se someterán a una prueba piloto breve orientada a ajustar redacción, tiempos y comprensión. La revisión de consistencia no se utilizará como argumento de validez total, sino como un control básico del funcionamiento de las escalas descriptivas.

En el componente cualitativo se aplicarán criterios de credibilidad y trazabilidad mediante triangulación de fuentes, registro de decisiones analíticas y contrastación interna entre hallazgos de observación, entrevista y documentos. Asimismo, se garantizará el consentimiento informado, la confidencialidad y la anonimización de los participantes.

Aportes esperados: tipologías de coherencia y mapa de desajustes

Dado que el trabajo presenta un diseño de investigación y no resultados empíricos cerrados, los aportes esperados deben leerse como alcances analíticos del estudio. El primero consiste en construir una tipología comparativa de talleres según su grado de coherencia entre programa, espacio y dinámica de crítica.

De manera preliminar, esa tipología podría distinguir configuraciones como las siguientes: talleres con discurso innovador, pero práctica rígida; talleres con limitaciones materiales y, al mismo tiempo, alta claridad pedagógica; talleres físicamente flexibles pero débiles en la explicitación de criterios; y talleres donde la crítica funciona como andamiaje

y no como sanción.

El segundo aporte esperado es la elaboración de un mapa de desajustes que permita ubicar, para cada taller, cuáles son sus tensiones principales: infraestructura, organización temporal, opacidad evaluativa, inseguridad para exponer o baja posibilidad de iteración. Ese mapa serviría como herramienta comparativa de análisis, más que como receta inmediata de intervención.

Alcances analíticos del estudio

El valor de la propuesta radica en mostrar que el taller no puede analizarse únicamente desde el programa formal ni solo desde la calidad del espacio físico. Lo decisivo es la articulación entre materialidad, organización de la actividad y régimen de crítica. Ese cruce ayuda a comprender por qué dos talleres con recursos similares pueden producir experiencias formativas muy distintas.

Asimismo, el enfoque propuesto permite evitar dos reduccionismos frecuentes: explicar la formación proyectual solo por el talento individual del estudiante, o atribuir los problemas del taller exclusivamente a la infraestructura. El análisis comparado apunta, más bien, a reconstruir relaciones entre condiciones institucionales, disposiciones pedagógicas y modos de trabajo concretos.

Discusión

Situar la creatividad en el taller como un desempeño situado obliga a dejar de lado explicaciones centradas exclusivamente en el talento individual. Un estudiante puede mostrar un alto potencial proyectual y, aun así, trabajar de forma defensiva si la crítica resulta poco legible, si no cuenta con tiempo suficiente para revisar o si el espacio restringe la experimentación material y gráfica.

Desde esta perspectiva, el espacio participa activamente en la regulación del trabajo sin convertirse en causa única. Una mala acústica, una disposición rígida o la ausencia de superficies de apoyo no anulan la enseñanza, pero sí alteran ritmos, interacciones y posibilidades de exposición. A la inversa, una organización espacial flexible solo adquiere verdadera relevancia pedagógica cuando se articula con criterios claros y con una crítica formativa.

En el Sur Global, esta discusión también está atravesada por la desigualdad. Cuando la institución ofrece un soporte insuficiente, los estudiantes con mayores recursos personales suelen compensar esa carencia mediante software, impresión o espacios externos de traba-

jo; quienes no cuentan con ese respaldo quedan más expuestos a desventajas acumulativas. Por eso, analizar el taller exige considerar de manera simultánea la pedagogía y las condiciones materiales de acceso.

Conclusiones

El artículo propone un marco conceptual y metodológico para estudiar la coherencia pedagógica del taller de arquitectura a partir de la relación entre espacio, dinámica de crítica y organización del trabajo. Su principal aporte reside en precisar categorías que, en una formulación más inicial, aparecían difusas: dispositivo espacial, clima de crítica, discurso curricular, autoeficacia creativa y emociones académicas.

Asimismo, se aclara que el estudio no parte de un supuesto determinista sobre la infraestructura ni se presenta como una investigación mixta cerrada. Se trata, más bien, de una comparación entre dos casos con predominio cualitativo y apoyo cuantitativo descriptivo, orientada a reconocer tipologías de coherencia y patrones de desajuste entre currículo, práctica y condiciones materiales. En ese marco, el espacio deja de ser un fondo neutro y pasa a entenderse como una dimensión que, articulada con las reglas del taller, influye en las oportunidades concretas de aprender a proyectar.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Anagrama.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Anthony, K. H. (1991). *Design juries on trial: The renaissance of the design studio*. Van Nostrand Reinhold.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lumen.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. George Washington University.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dutton, T. A. (1987). Design and studio pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758461>

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Harriss, H., Salama, A. M., & Gonzalez Lara, A. (Eds.). (2022). *The Routledge companion to architectural pedagogies of the Global South*. Routledge.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Miglioli, V. (2022). *El taller, supervivencias y anacronismos* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio UBA.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (2000). *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Santillana.
- Romañá, T. (2016). Educación y arquitectura: Un campo emergente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 27–39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68102>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148. <https://doi.org/10.2307/3069429>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wick, R. (2007). *La pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Forma.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE.

Abstract: The architecture studio is often described as the clearest expression of active learning. Yet everyday studio life does not always match that ideal. This article explores the relationship between the active methodologies schools claim to foster and the actual conditions in which studio work takes place, paying special attention to their effects on creativity, emotional experience, and reflective design thinking. To address this issue, the paper outlines a comparative study between UMSA and UAGRM with a mixed approach and a primarily interpretive scope, combining document analysis, physical-functional mapping, classroom observation, student surveys, and faculty interviews. The findings are organized into three dimensions—physical, symbolic, and operational—in order to identify the configurations that support creative exploration and positive emotional experiences, as well as the recurrent gaps between pedagogical discourse and the spatial device of the studio. In this way, the study seeks to contribute analytical and managerial guidelines relevant to architecture schools in Latin American settings.

Keywords: architecture studio – creativity – emotion – learning space – active methodologies – design process – learning scenarios – pedagogical coherence

Resumo: O ateliê de arquitetura costuma ser apresentado como o espaço emblemático da aprendizagem ativa. Contudo, quando se observa sua dinâmica cotidiana, esse ideal nem sempre corresponde ao que de fato ocorre. Este artigo examina a relação entre as metodologias ativas declaradas pelas escolas e as condições reais em que o trabalho de ateliê acontece, destacando seus efeitos sobre a criatividade, a experiência emocional e o pensamento projetual. Propõe-se, para isso, um estudo comparativo entre a UMSA e a UAGRM, com abordagem mista e alcance predominantemente interpretativo, articulando análise documental, mapeamento físico-funcional, observação de aulas, questionários com estudantes e entrevistas com docentes. Os achados são organizados em três dimensões — física, simbólica e operativa — a fim de reconhecer configurações que ampliam a exploração criativa e sustentam experiências emocionais positivas, bem como identificar lacunas recorrentes entre o discurso pedagógico e o dispositivo espacial do ateliê. Com isso, busca-se oferecer referências analíticas e de gestão pertinentes para escolas de arquitetura em contextos latino-americanos.

Palavras-chave: ateliê de arquitetura – criatividade – emoção – espaço educativo – metodologias ativas – processo projetual – cenários de aprendizagem – coerência pedagógica

Tania Andrea Olivares Quintana: Arquitecta con experiencia en diseño arquitectónico, supervisión de obras, gestión de proyectos, comercialización inmobiliaria, docencia de posgrado y liderazgo organizacional. Actualmente cursa el Doctorado en Arquitectura, Artes y Diseño en la UMSA – FAADU, complementado con maestrías en Gestión del Talento Humano y Educación Superior. Se desempeñó como Supervisora de Obra en el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, fortaleciendo competencias en control técnico, seguimiento de obras y coordinación institucional. También fue Supervisora de Proyectos en Olideas – Diseño y Construcción, gestionando proyectos de diseño, construcción y avance de obras. Actualmente es Gerente de Operaciones en Oli Servicio Group – Asesoría y Consultoría, donde lidera procesos administrativos, gestión de recursos humanos, talleres, acciones comerciales y marketing. Además, cuenta con experiencia en ventas, asesoramiento técnico y comercialización inmobiliaria en empresas constructoras e inmobiliarias. Docente de Posgrado en la Universidad Mayor de San Simón. Su formación incluye diplomados en liderazgo, gestión del talento humano, gestión inmobiliaria, avalúos, BIM, urbanismo, vivienda social, investigación, educación superior y gestión municipal.