

# El sujeto y los espacios habitables. Indagaciones sobre la corporeidad para pedagogía inicial en arquitectura

## The Subject and Habitable Spaces: Inquiries into Corporeality for Early Pedagogy in Architecture

Recibido enero 29 / 2024 • Evaluado febrero 3 / 2024 • Aceptado septiembre 17 / 2025

### CÓMO CITAR

Villa-Ruiz, C. R., y Castañeda-Pérez, Y. (2025). El sujeto y los espacios habitables. Indagaciones sobre la corporeidad para pedagogía inicial en arquitectura. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 28(1), 77-94. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2026.28.5818>

Carlos Richard Villa-Ruiz  
Universidad La Gran Colombia. Armenia  
(Colombia)

<https://ror.org/01r5afm23>

Yonier Castañeda-Pérez  
Universidad La Gran Colombia. Armenia  
(Colombia)

<https://ror.org/01r5afm23>

### RESUMEN

Se explora la corporeidad como recurso para entender sus posibilidades de diseño en el habitar. Esta condición ha sido relegada en las pedagogías imperantes de la formación inicial en arquitectura, debido a la prevalencia de modelos conductistas que limitan el aprendizaje sensorial, abandonando la relación entre el ser humano y su espacio habitable. El objetivo consistió en plantear una didáctica centrada en la percepción corporal a fin de incentivar la expresión creativa y sensible en diferentes tipos de espacialidades habitables. El escenario práctico tuvo lugar con estudiantes del primer semestre en el programa académico de Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia (Armenia, Colombia), con quienes se realizaron experiencias fenomenológicas en seis diferentes espacialidades habitables, ubicando al cuerpo como dispositivo sensorial. A partir de allí se desarrollaron narrativas gráficas y textuales de la experiencia de “estar en” y “pasar por” espacialidades para comprender sus potencialidades arquitectónicas y proponer nuevas configuraciones espaciales materializadas en ejercicios compositivos. Esta práctica permitió una aproximación a nuevos usos y formas de configurar los espacios habitables de una manera empírica e intuitiva.

### Palabras clave

corporeidad; experiencia; espacio habitable; fenomenología; pedagogía en arquitectura

# ABSTRACT

This study explores corporeality as a resource for understanding its design possibilities within the act of inhabiting. This condition has been relegated in prevailing pedagogies of early architectural education due to the predominance of behaviorist models that limit sensory learning, abandoning the relationship between human beings and their habitable space. The objective was to propose a didactic approach focused on bodily perception in order to encourage creative and sensitive expression across different types of habitable spatialities. The practical setting took place with first-semester students in the Architecture program at Universidad La Gran Colombia, Armenia campus (Armenia, Colombia), with whom phenomenological experiences were carried out in six different habitable spatialities, positioning the body as a sensory device. From these experiences, graphic and textual narratives were developed around the experience of “being in” and “passing through” spatialities to understand their architectural potentialities and to propose new spatial configurations materialized through compositional exercises. This practice allowed for an approach to new uses and ways of configuring habitable spaces in an empirical and intuitive manner.

# Keywords

corporeality; experience; habitable space; phenomenology; pedagogy in architecture

\*

Arquitecto, Universidad La Gran Colombia seccional Armenia. (Colombia).  
Magíster en Educación Desarrollo humano, Universidad San Buenaventura. Cali (Colombia).  
Filiación institucional: Universidad La Gran Colombia seccional Armenia (Colombia), Facultad de Arquitectura, Programa de Arquitectura.  
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=EOoExBoAAAAJ>  
<https://orcid.org/0009-0005-2628-9644>  
[villarcarlosrichard@miugca.edu.co](mailto:villarcarlosrichard@miugca.edu.co) / [crvillarui07@gmail.com](mailto:crvillarui07@gmail.com)

\*\*

Arquitecto, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales (Colombia).  
Magíster en Desarrollo sostenible y Medio ambiente, Universidad de Manizales (Colombia).  
Doctor (c) en Estudios Territoriales, Universidad de Caldas. Manizales (Colombia).  
Filiación institucional: Universidad La Gran Colombia seccional Armenia (Colombia), Facultad de Arquitectura, Programa de Arquitectura, Grupo de investigación en Territorio y arquitectura sustentable.  
<https://scholar.google.com.br/citations?user=RipZCqwAAAAJ&hl=es>  
<https://orcid.org/0000-0003-0484-0253>  
[castanedapyonier@miugca.edu.co](mailto:castanedapyonier@miugca.edu.co) / [yonierc@gmail.com](mailto:yonierc@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

La experiencia en la formación profesional de futuros arquitectos ha estado más ligada a la tradicional teoría del diseño arquitectónico, a la historia de la arquitectura, al modelo conductista, al tecnicismo o a una función definida de los espacios. Las propiedades sensoriales, emocionales y físicas corporales humanas son poco reconocidas en la formación inicial (Álvarez-Álvarez, 2019) y este desconocimiento impide acceder de manera precisa a las experiencias y reflexiones esenciales.

La educación en arquitectura se ha visto afectada por la persistencia del paradigma conductista-tradicional que ha predominado en la formación de arquitectos durante los últimos años (Correal-Pachón y Verdugo-Reyes, 2011). En dicho modelo pedagógico, el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación se basa en propósitos y temáticas establecidas por el docente, lo cual dificulta las oportunidades de aprendizaje sensorial para los estudiantes (Segura Castillo, 2005). Estas prácticas, aunque válidamente aplicadas y con resultados destacados, generan sujetos condicionados al juicio e incluso al agrado de sus formadores. Este parámetro de actuación se ha enfocado principalmente en la evaluación del producto en tanto resultado, con poca consideración por el sujeto involucrado.

En cuanto al concepto de espacio, hay una tendencia a marginar al ser humano de su vitalidad existencial y emocional. Esto se refleja en discusiones centradas en productos puramente formales o de geometrías abstractas que comprimen la espacialidad en arquitectura a opiniones, impresiones y análisis sobre “los efectos”, (Norberg-Schulz, 1975, p. 15). En este enfoque, la dimensión existencial del espacio y su función, como la relación entre el ser humano y su entorno, ha sido descuidada.

Además, existen desafíos en el conocimiento transmitido y aplicado por diversos educadores en relación con la comprensión de los espacios y los principios arquitectónicos, principalmente al abordar temas especializados desde los cursos básicos de diseño arquitectónico (Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez, 2023). Se nota que ciertos inconvenientes técnicos, funcionales, comunicativos, normativos, estéticos y comerciales son empleados con frecuencia como bases discursivas para la presentación y “aprensión” en el campo de la arquitectura, influyendo en la manera de educar y disciplinar al individuo. Este enfoque ha marginado los valores sensoriales y emocionales inherentes a la personalidad y conducta del estudiante, lo que separa el pensamiento sobre el espacio de la experiencia corporal.

La separación del cuerpo y la mente tiene raíces profundas en la historia del pensamiento occidental, y esta dicotomía sigue influyendo

en una dualidad en la actitud hacia la corporeidad humana. La perspectiva de utilizar lo corporal como una vía para comprender el mundo tiende a ser relegada fuera de la esfera de la mente y la inteligencia humana. Según Pallasmaa (2012), las corrientes pedagógicas y las prácticas educativas actuales también persisten en separar las capacidades racionales de los sentidos y de las diversas dimensiones presentes en las expresiones humanas.

Alrededor del problema mencionado, se considera necesario reevaluar la didáctica inicial que tradicionalmente se imparte en el programa de arquitectura de la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia, realizada con métodos que no valoran la condición humana esencial producida por la experiencia corporal, en tanto foco de atención de la presente investigación. Se requiere resignificar dicha experiencia en el espacio, con el fin de intensificar las emociones que conllevan propuestas de diseño para despertar valores en la existencia del sujeto desde el desarrollo de su vida y así poder vincularlas en la comprensión de la forma y orden de los espacios habitables.

Con lo anterior, en el presente caso de estudio, realizado en el Taller I (denominado Sensibilización espacial), se llega al cuestionamiento central de la investigación: ¿Cómo facilitar un proceso pedagógico que involucre la corporeidad para la sensibilidad espacial en la formación inicial en arquitectura?, con el propósito investigativo de formular ejercicios didácticos de corporeidad, que involucren experiencias fenomenológicas y despierten la expresión de la creatividad y sensibilidad en diferentes tipos de espacialidades habitables, para, de esta manera, facilitar la comprensión y resolución de ejercicios iniciales de diseño arquitectónico.

Es relevante destacar que entre los enfoques pedagógicos relacionados con la investigación proyectual en arquitectura, Jiménez Correa (2006) subraya las propiedades y distinciones en la apropiación de conocimientos. Dicha autora resalta la perspectiva de la teoría pedagógica constructivista que admite en el conocimiento la cimentación del sujeto, en lugar de ser este inherente al objeto, en sintonía con las ideas presentadas por Coloma Manrique y Tafur Puente (1999) y Ortiz Granja (2015). De allí, se resalta la importancia de basarse en aquellas experiencias del individuo relacionadas con situaciones reales, adoptando un enfoque dialéctico teórico-práctico en el que el proyecto arquitectónico demanda una habilidad formativa centrada en provocaciones y planteamientos activos e investigativos.

Por lo tanto, para implementar y viabilizar una estrategia metodológica que fomente la participación activa de cada individuo en la compren-

sión de lo arquitectónico, se hace esencial establecer una estrategia formativa que traslade la dirección predominante del formador y se adentre en las vivencias directas del sujeto en proceso de aprendizaje (De Zubiría Samper, 2006). Es crucial reconocer el rol del profesor como un vehículo fundamental del transcurso entre la enseñanza y el aprendizaje, lo que posibilita incorporar modelos formativos y conceptuales en la configuración del quehacer educativo

(Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez, 2023). Por ende, se necesita un enfoque educativo que sitúe al cuerpo como un dispositivo sensorial central, competente para generar descubrimientos y reacciones ante las interacciones del individuo con los espacios que explora o habita. Este enfoque divergente busca liberarse de los paradigmas convencionales en la educación arquitectónica, para permitir una participación vivencial a los estudiantes.

## METODOLOGÍA

En la presente investigación, la mirada práctica de los mencionados aspectos centró su interés en la observación de las experiencias promovidas, a modo de trabajo en clase, durante las primeras cinco semanas del Taller de Diseño arquitectónico I (denominado Sensibilización espacial), con quince estudiantes y dos profesores del programa académico en arquitectura de la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia (Armenia, Colombia). Una asignatura teórico-práctica de 4 créditos académicos, con 2 sesiones de trabajo semanales de 4 horas cada una durante 16 semanas y una duración total de 128 horas presenciales.

Allí, se exploró específicamente la experiencia estética corpórea desconocida o subestimada que se revela en aquellos individuos dedicados a la práctica, y de la cual se investiga, conoce y estimula poco en el ámbito educativo. En este contexto, el objetivo fue desarrollar enfoques para comprender el espacio que involucraron la percepción corporal de las emociones y los sentidos, a fin de adquirir saberes valiosos en su formación como arquitectos. Este proceso reveló un método inclusivo y significativo para el aprendizaje práctico de la profesión, destacando la relevancia en la comprensión de los aspectos corporales, la sensibilidad y las sensaciones como elementos indivisibles e indispensables para la comprensión del espacio y del entorno circundante.

En este contexto, se buscó que los estudiantes, como competencia específica, descubrieran, a través de la percepción y su sensibilidad, los conceptos básicos de la arquitectura y los usaran como herramientas creativas de diseño, donde lo sensorial se convierte en el eje estructurador del espacio para el reconocimiento del contexto, el uso de la geometría y la exploración diversa del habitar humano. Para ello, se propuso emplear la fenomenología como enfoque de observación/compreensión orientada en describir y abordar lo que cada individuo siente, experimenta y vive a través de sus sentidos al interactuar con espacios y entornos específicos (Conde Soto, 2004; Merleau-Ponty, 2003; Núñez Ravelo, 2012). De esta manera, se busca lograr el resultado de aprendizaje esperado de analizar y representar de forma creativa

espacios habitables a partir de la exploración sensorial y el reconocimiento de lugares, identificando atributos contextuales, estrategias de diseño y referentes tipológicos, para proponer soluciones espaciales coherentes con sus experiencias, necesidades y expectativas personales. En este proceso se destacó al ser humano como el centro y cuerpo de la experiencia en el espacio.

Tal como lo planteó Bachelard (2000): “El fin de la fenomenología está en describir lo que el mundo tiene para nosotros. Es una forma de exponer las leyes esenciales de nuestra conciencia en el mundo” (pp. 10-11). En ello coincide Jiménez Correa (2006) al mencionar que “las acciones proyectuales se conectan con experiencias fenomenológicas y perceptivas, iniciadas en la confrontación con lo sensible en eventos o situaciones de la realidad que median sustancialmente la significatividad del aprendizaje del proyecto” (p. 60). Es decir, fue posible recoger las vivencias arquitectónicas que experimenta el individuo a lo largo de su vida, a pesar de no tener experiencia en proyectos arquitectónicos en el inicio de su formación como arquitecto.

Como resultado, la elaboración de las etapas o momentos proyectuales, según la metodología propuesta, se estructuró como una secuencia de experiencias acumulativas. De esta manera, se inició un ejercicio de percepción espacial en el cual se entró en contacto con algunas espacialidades existentes en el campus universitario por medio de un recorrido dirigido, a fin de rescatar dos momentos en cada uno de ellos desde la oportunidad de “estar en” y “pasar por”. Dos prácticas que involucran diferentes posturas corporales en interacción con cualquier entorno, una de manera estática (o de quietud) y otra dinámica, con la finalidad de desarrollar un procedimiento narrativo que abarque ambas vivencias visual y textualmente.

Con este propósito, los docentes sugirieron un itinerario planificado con seis espacios específicos relevantes que guardan relación con la definición espacial arquitectónica. La intención es que, durante la primera semana, con dos

sesiones de clase, estos lugares fueran explorados y experimentados conscientemente por los estudiantes, en un intento por describir toda la experiencia fenomenológica que surge en ellos como resultado de un contacto físico y sensorial de cada sujeto. La siguiente fase desarrollada en cuatro sesiones de trabajo, consistió en que los participantes expresaran, descubrieran y describieran de forma personal e intuitiva su experiencia espacial, basándose en su sensación y exploración sensorial. En esta dinámica de narración fenomenológica se les pidió a los estudiantes que a partir de sus vivencias crearan imágenes o dibujos que expresaran la experiencia mediante un resumen gráfico acompañado de la representación del cuerpo en cada lugar. El objetivo de esta etapa fue llegar a la naturaleza tipológica percibida en los lugares, colocando al sujeto a modo de escala y referencia, y a su vez, haciendo uso de un código expresivo sencillo para representar de manera bidimensional y tridimensional la

síntesis formal de cada espacio, momento en el cual se realizó la segunda evaluación de logros.

A continuación, se procedió a llevar a cabo una serie de prácticas con modelaciones físicas tridimensionales como herramienta educativa, con su correspondiente proceso de seguimiento, evaluación y retroalimentación. La primera de estas prácticas, que abarcó dos sesiones, tuvo como objetivo la integración de tipologías de lugares a través de ejercicios con módulos y definición de circulaciones. La segunda, promovió, durante la siguiente semana, el uso de elementos conectores (planos, rampas, escaleras) y la articulación de las categorías espaciales. Esta etapa incorporó, de manera similar a la etapa previa, las vivencias fenomenológicas de la salida práctica en la que las impresiones, emociones y sensaciones de los participantes desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo de los ejercicios y evaluaciones posteriores.

## RESULTADOS

### La vivencia pedagógica de “pasar por” y “estar en”

Este primer momento de sensibilidad espacial en la formación inicial en arquitectura establece su enfoque pedagógico en dos supuestos fundamentales que sirvieron como parámetros o elementos clave durante la visita y trabajo de campo en los diversos lugares. Esto se hizo con el objetivo de descubrir sensaciones o estímulos distintos, según la definición espacial de cada lugar, supuestos que se centran en las experiencias de “pasar por” y “estar en”. Dichas actividades involucraron dos posturas corporales diferentes durante la interacción: una estática y otra dinámica. La intención posterior fue desarrollar una narrativa de estas experiencias de manera gráfica y textual.

En el ámbito de las investigaciones fenomenológicas se comparte la perspectiva de Bachelard (2000), quien sugiere que este enfoque permite la materialización imaginativa de los espacios experimentados. Esta visión captura las emociones, experiencias, relaciones y recuerdos más significativos, a diferencia de otras rememoradas por la composición o la constitución material. El espacio se experimenta a través de los sentidos (se observa, recorre y percibe con el olfato), para intensificar la vivencia individual relacionada con aquellos espacios vividos, recordados y transitados a lo largo de sus vidas. Por su parte, Pallasmaa (2006) añade otra dimensión al subrayar la importancia del cuerpo en la experiencia espacial, planteando que enfrentar los espacios con el cuerpo subordina la experiencia a la corporeidad. Por estas razones, la elección

de los lugares para la práctica fenomenológica en el aula guardó similitudes con las experiencias espaciales descritas por Bachelard (2000) en relación con los entornos recónditos y cotidianos de nuestras hogares y sitios cercanos.

Llegados a este momento, los estudiantes expresaron y describieron los entornos recorridos de manera individual y empírica, utilizando su percepción y exploración con los sentidos. Tal como lo manifiesta Saldarriaga Roa (2005),

La experiencia de la arquitectura es una acumulación de fragmentos que se transforman en emociones, explicaciones y memorias. Estar ahí es un estado presente. Estar distraído o estar conscientes son estados transitorios. La experiencia como momento puede asumirse como la experiencia real de la arquitectura. Lo que se vive y se siente en cada estado es la sustancia misma de la experiencia. (p. 304).

La concepción de esta actividad permitió aprehender la naturaleza formal de cada espacio, al colocar a la persona en el epicentro de la experiencia y de su representación. Asimismo, se empleó un lenguaje claro y expresivo que reflejara la síntesis de cada lugar.

En consecuencia, el recorrido se llevó a cabo de manera imprevista, iniciando con el Espacio Plano: un escenario accesible y sin arborización, adaptado para actividades deportivas (Figura 1). Se trató de un espacio al aire libre, con capacidad para albergar a varias personas simultáneamente y proporcionar oportunidades para el esparcimiento, la actividad física y la recreación activa.



**Figura 1.** La vivencia de “pasar por” y “estar en” una superficie plana



**Fuente:** elaboración propia (2024).

Este lugar es extenso y firme, de cómodo paso y sin muros. El suelo es firme y bien preparado, lo que facilita la movilidad. Puedes llegar a él a partir de cualquier parte del campus. Es un punto de reunión luego de clase, aunque se sienten mucho las altas temperaturas para quedarse allí. En caso de lluvia, no hay protección. La sensación de permanencia aquí es breve o temporal. Es más agradable recorrerlo y atravesarlo rápidamente. (Estudiante Juan Pablo Navarro Bernal)

Siguiendo con la travesía, se avanzó algunos metros hasta llegar al área denominada Superficie Ladera. Este espacio presentaba una inclinación, semejante al flanco de un cerro, y cumplía su destino natural al servir de límite protector para una quebrada (Figura 2). Este lugar, enmarcado por un bosque de bambú, brindaba condiciones espaciales únicas para quienes lo visitaban, debido a su inclinación topográfica, pendiente, microclima y a su ambiente natural.

**Figura 2.** La vivencia de “pasar por” y “estar en” una superficie ladera



**Fuente:** elaboración propia (2024).

La textura de este lugar es suave debido a la maleza y al caminar los pies se entierran ligeramente. La vista se ve interrumpida por el bosque de bambú, pero hacia los lados se extiende mucho más. Se siente un aroma agradable, caracterizado por la humedad. El olor me trae recuerdos de una finca de mi familia. El contexto es sumamente vegetal, con resonancias frecuentes del viento en la naturaleza, que provoca susurros en el bosque de bambú. La sensación general es de calma, siendo un lugar tranquilo con áreas de refugio. Resulta interesante para tomar un descanso. (Estudiante María Paula Ossa Gómez)

Los espacios ladera comúnmente representan entornos versátiles y revolucionarios que transforman la manera de habitar la arquitectura. Estos configuran espacios de permanencia inclusivos que facilitan el desplazamiento, la

adaptación y el punto focal de las personas hacia una proyección frontal adyacente a la pendiente.

Posteriormente, se encontró el Espacio Túnel, un área específica en el itinerario. Este lugar, de naturaleza antropogénica, se ubicaba en una transición dentro de una edificación, y sus propiedades tipológicas y geométricas estaban claramente delineadas en sus límites laterales (muros) y la participación del techo como plano superior y la base como superficie inferior o piso (Figura 3). La vivencia en este tipo de espacio no está limitada a un entorno construido, ya que también puede experimentarse en medio de bosques de bambú o al caminar por una senda natural. Las condiciones fundamentales que definían este espacio eran la presencia de un ingreso y una salida.

Figura 3. La experiencia de “pasar por” y “estar en” el espacio túnel



Fuente: elaboración propia (2024).

Este espacio está principalmente concebido para facilitar el tránsito y el desplazamiento entre distintos puntos. La sensación térmica es baja, ofrece frescura mientras se recorre. Funciona como un refugio del sol y, aunque carece de contacto directo con la naturaleza, se perciben corrientes de viento. Su estructura es alargada y sin interrupciones, lo que lo convierte en un entorno ideal para caminar. (Estudiante Daniela Baena Ospina)

La experiencia por el Espacio Túnel se muestra como la configuración de un espacio de circulación directa, que cumple la misión de conectar dos extremos: la entrada y la salida. Sus cualidades físicas y lumínicas respondían a un espacio generalmente cerrado,

hermético y longitudinal, característico de los corredores o pasillos que posee cualquier edificio o recinto habitacional para pasar de largo y circular. Sus proporciones y cerramientos pueden variar, lo que no cambia es su funcionalidad de conectar.

Continuando la exploración a lo largo del recorrido, se encontró con un nuevo lugar, el Espacio Cripta o Sótano. Este lugar se situaba a un nivel más bajo que el suelo circundante y cumplía con la función de bodega o depósito. Se caracterizaba por ser un espacio cerrado, con una iluminación escasa y conexiones limitadas con el entorno exterior (Figura 4). Su estructura era similar a la de una caverna, donde tanto su ingreso como su salida coincidían.



**Figura 4.** La vivencia de “pasar por” y “estar en” en el espacio cripta



**Fuente:** elaboración propia (2024).

Este espacio es frío y oscuro, con una circulación de aire mínima. Debido a la sensación de encierro que provoca, se percibe como un entorno rígido, angustiante y sombrío, sin conexión con la naturaleza ni con los sonidos exteriores. Para permanecer y desplazarse cómodamente se requiere luz artificial. Cuando se habla, se propaga eco y se intensifica la voz. El ambiente tiene aroma a humedad, creando una sensación desagradable que incomoda. La falta de conexión con la naturaleza es evidente en este espacio. (Estudiante Silvana Del Río Gallego)

Lugar enigmático y controversial que albergaba misterios, temores e incertidumbres frecuentes, que son fuente de rechazos, exclusiones y malos recuerdos en las personas que

los habitan; pero que, en el aspecto funcional de la arquitectura, son necesarios para resolver problemas de parqueaderos y bodegas en un edificio, hasta espacios convocantes y acústicos como los teatros y cinemas.

Luego, se ingresó a un espacio notablemente distinto, el Espacio Terraza Mirador. Este lugar se situaba a una altura considerable, típicamente ubicado encima de otras estructuras y funcionaba como una especie de cubierta, ofreciendo una vista expansiva hacia el horizonte (Figura 5). La característica principal de este espacio podía variar, ya que puede ser bajo cubierta o al aire libre, amplio o estrecho, pero lo que prevalece es su condición estratégica para la observación del paisaje.

**Figura 5.** La vivencia de “pasar por” y “estar en” un espacio mirador



**Fuente:** elaboración propia (2024).



La vivencia aquí es posiblemente de las más placenteras de todo el recorrido. La brisa se percibe intensamente, en comparación con las experiencias anteriores. La penumbra y la calma contribuyen a crear un entorno tranquilo. Los cantos de los pájaros resuenan en todo el espacio. La visión del paisaje es panorámica, ofreciendo una excelente visual, ventilación y una estrecha conexión con el entorno natural. Transitar por el filo genera impresión y mareo debido a la elevación. Este lugar tiene una atmósfera agradable, idónea para descansar y relajarse. (Estudiante Daniela Cortés Montoya)

Un lugar de estas características se presenta como un espacio libre en el que no existen obstáculos o restricciones para dirigir la mirada al cielo. Recostarse brevemente boca arriba,

percibir un espectro aparentemente infinito y observar detenidamente el firmamento, genera la impresión de saltar y volar entre las nubes.

Finalmente, se llega al Espacio Canal, una ubicación delimitada entre dos superficies sólidas, preferiblemente orientada de manera longitudinal y enmarcada por cerramientos a los lados (Figura 6). Su dinámica espacial es comparable con la del espacio túnel, diferenciándose principalmente por la ausencia de una cubierta, lo que permite una conexión directa con el cenit. La forma de transitarlo se experimenta en dos direcciones: hacia adelante (entrada) y hacia atrás (salida), y son ambas independientes entre sí.

**Figura 6.** La experiencia de “estar en” y “pasar por” un espacio canal



**Fuente:** elaboración propia (2024).

El espacio canal se asemeja a un puente en cierto sentido. Si decides quedarte, podrías obstruir el paso. Sin embargo, al atravesarlo puedes disfrutar del viento y de una vista panorámica. Es un espacio al aire libre que te dirige y te transporta a otro lugar. Actúa como una guía que te conduce hacia tu destino. La amplitud y la superficie de este espacio pueden variar. No es propicio para ser usado como una permanencia. Es un entorno controlado, tranquilo, pero poco amañador. El cuerpo se siente cómodo siempre y cuando no haya demasiado sol. Este espacio otorga protagonismo al acto de atravesarlo y podría resultar más emocionante al considerar una inclinación en su diseño. (Estudiante Daniela Baena Ospina)

También, como sucedió en el túnel, el espacio puente o canal funciona como un conector directo que asume el rol de circulación. La diferencia radica en la ausencia del

plano superior de cubierta para permitir la entrada completa de luz cenital, permitiendo otro nivel de experiencia espacial. Sus dimensiones y cerramientos laterales pueden variar de espesor o altura. En algunos edificios de la modernidad, este espacio se suspende estratégicamente frente al gran vacío o doble altura interior, para permitir una sensación de vértigo y dinamismo al caminar.

Los testimonios presentados fueron una selección cuidadosa de estudiantes que compartieron su experiencia a lo largo del curso. Como se pudo observar, estos lugares familiares, que todos hemos transitado en algún momento, revelaron diversas relaciones y diferencias. Sus características paisajísticas y morfológicas diferían con sus condiciones físicas. Individualmente significaron un momento único en cada vivencia. Varios se relacionaron con la memoria,

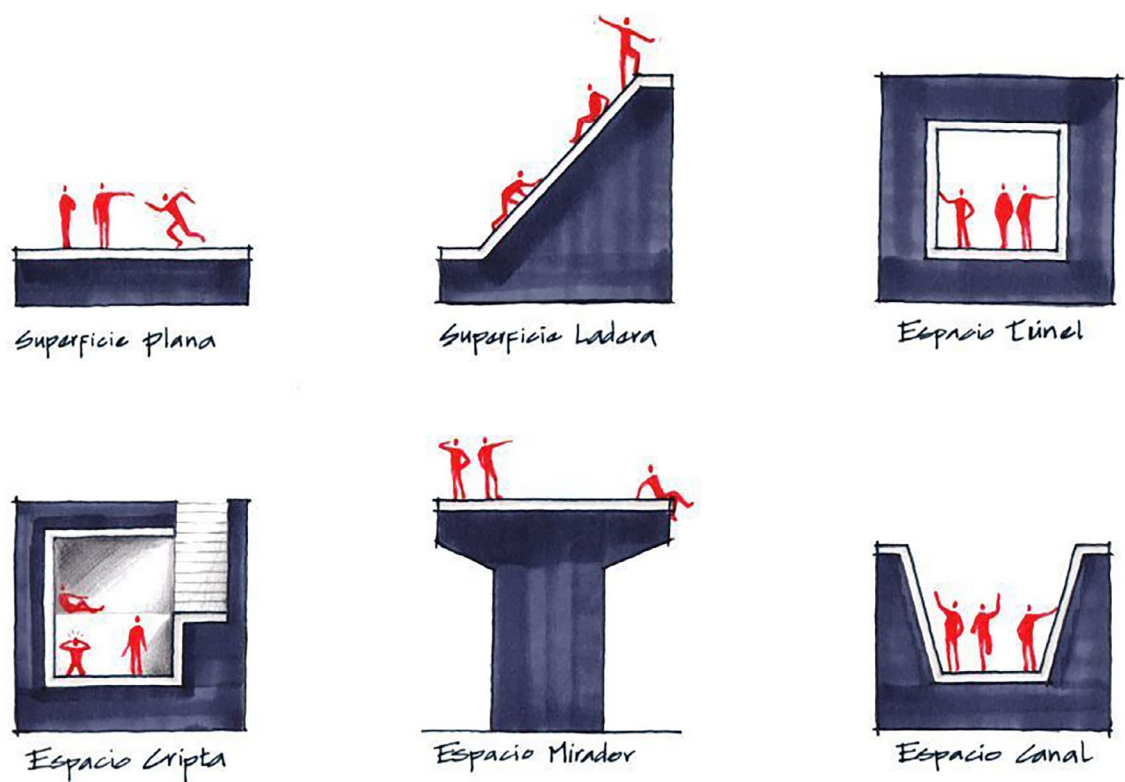
los recuerdos o los estados de ánimo, mientras que otros fueron explorados de manera indistinta. La percepción respondió a diferentes estímulos y reflejó las preferencias individuales a la hora de habitar estos espacios.

Cada momento se convirtió en una situación especial en la que la presencia adquirió un significado único, intensificando los estímulos generados entre el sujeto y el espacio que ocupa. Dominar un lugar implica hallarse a sí mismo en ese lugar (Saldarriaga Roa, 2005), un

encuentro que, al ocurrir, da lugar a la experiencia arquitectónica completa.

Posteriormente, para llevar a cabo este ejercicio descriptivo fenomenológico, se solicitó a los estudiantes que crearan una producción gráfica que mostrara las experiencias de los encuentros espaciales utilizando una esencia narrativa de ellos y una figura humana como parámetro de relación. Como resultado, se generó la siguiente síntesis gráfica de las experiencias espaciales narradas (Figura 7).

Figura 7. Síntesis gráfica de los espacios percibidos



Fuente: elaboración propia (2024).

Estos gráficos prescindieron de detalles figurativos como árboles, mobiliario, personas y objetos presentes durante el recorrido. Tampoco se buscó evaluar dibujos detallados, tridimensionales o artísticos. El foco estuvo en atrapar la naturaleza vivencial de las espacialidades: su representación y simbología,

sumado a sus características distintivas y su identidad espacial. El objetivo fue establecer relaciones y diferentes códigos gráficos entre ellos. Estos aportes sirvieron como base para la creación de nuevas formas volumétricas (maquetas), que fueron explorados en la actividad siguiente.

DISCUSIÓN

Primera propuesta de modelos a escala: tipologías espaciales integradas por medio de módulos y recorridos estructurados

Las prácticas que a continuación se presentan son una muestra de las numerosas posibilidades que forman parte y marcan el camino de esta propuesta pedagógica en arquitectura.

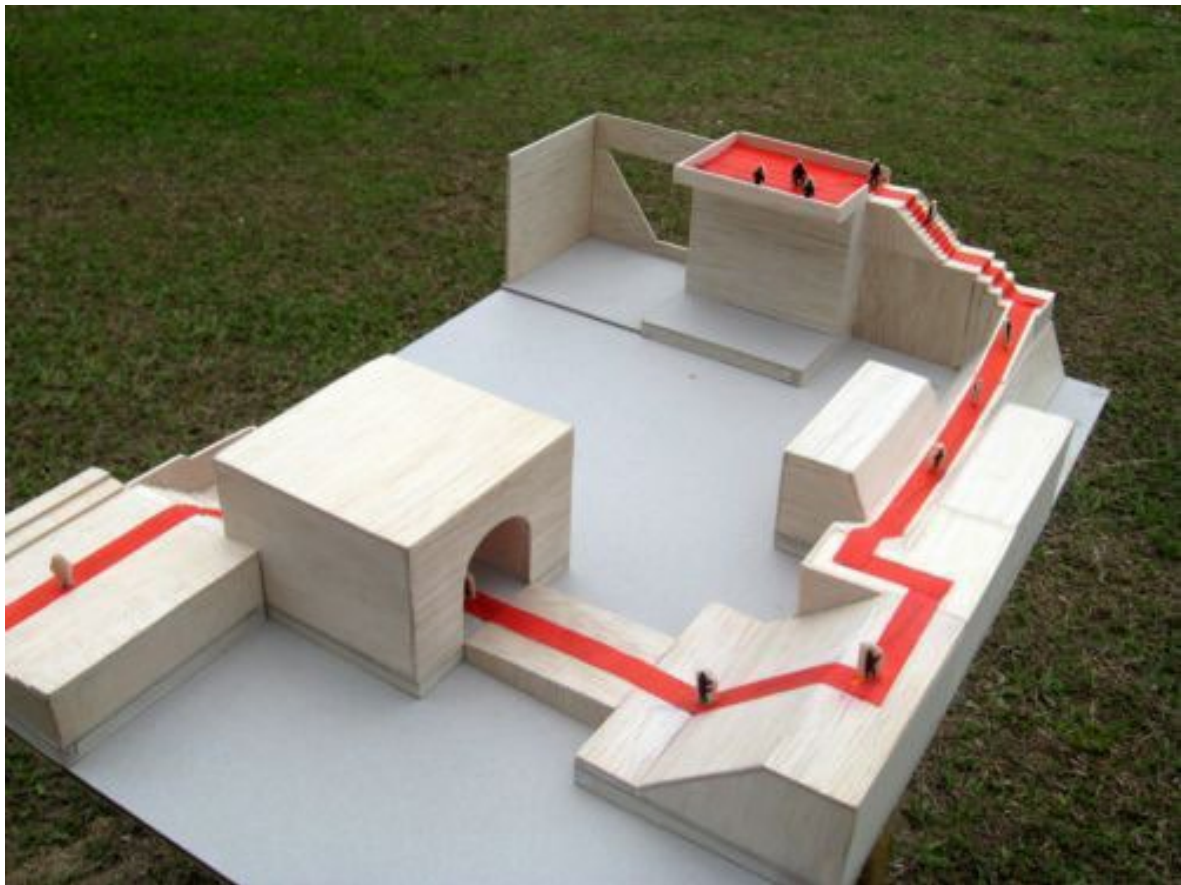
Representan el resultado de las impresiones y sus grafías como parte de la cosmovisión de los sujetos, quienes plasmaron sus expresiones e imaginarios en modelos tangibles, impregnados de provocaciones y efectos compositivos para emancipar la sensibilidad estética.

La actividad consistió en utilizar solo cinco de las experiencias descritas previamente, acondi-

cionadas en una superficie sólida de 60 × 30 cm, por medio de piezas elaboradas para configurar el diseño de pasarelas o recorridos, buscando ofrecer lugares de tránsito y estancia alrededor de ellos. Los trayectos propuestos debían incluir un punto de partida y llegada, a manera de inicio y final. Se incorporaron elementos conectores como volumetrías agregadas a fin de acoplar

las partes de la composición, con el objetivo de adicionar modulaciones espaciales que interaccionen con las elevaciones, fracciones y dimensiones de los recorridos planteados. Dichos elementos debían ser configurados en diferente tonalidad o materialidad para distinguir los lugares de tránsito de los lugares de permanencia (Figura 8).

**Figura 8.** Módulos espaciales con articulación de recorrido



**Fuente:** elaboración propia (2024).

Aunque la presentación de la actividad se alejó de los parámetros utilitarios y formales de una edificación tradicional, la percepción de las características de los entornos vivenciados comenzó a cobrar significado en el proceso formativo de los alumnos a medida que empezaron a reflexionar y organizar la posición, orientación y la asignación de los módulos en el espacio en composición. Cada escenario propuesto significó una alegoría a lo experimentado por el estudiante, los cuales fueron adquiriendo funciones específicas dentro de la propuesta. Algunos fueron utilizados como áreas de permanencia, otros desempeñaron roles como circulaciones o conectores y otros fueron destinados como escenarios estratégicos de culminación o estancia. En todos ellos se reflejaron nociones de antropometría (relación con el cuerpo), capacidad (proporción espacial) y movilidad (tránsito), a fin de establecer parámetros de comportamiento y uso según sus experiencias corporales.

Para el caso de las tipologías espaciales de canal y túnel, estas fueron planteadas con frecuencia como lugares de paso o transición, actuando como pasadizos para conducir de un lugar a otro o como resguardo al habitante de la luz solar y las inclemencias del tiempo (Figura 9).

Los espacios de configuración plana, por otro lado, se diseñaron como áreas abiertas que ofrecían un momento de interrupción a la densidad espacial planteada en la propuesta. Actuaban como vacíos internos (patios) que controlaban la aparente densidad de las volumetrías adyacentes, destacando la circulación al ampliar su tamaño para albergar más usuarios en el recorrido. En contraste, los lugares cripta se plantearon como refugios más ocultos y tranquilos, situados a un costado o al extremo final de los recorridos, para ejemplificar el ambiente de un espacio interior (sala de exposición soterrada) (Figura 10).

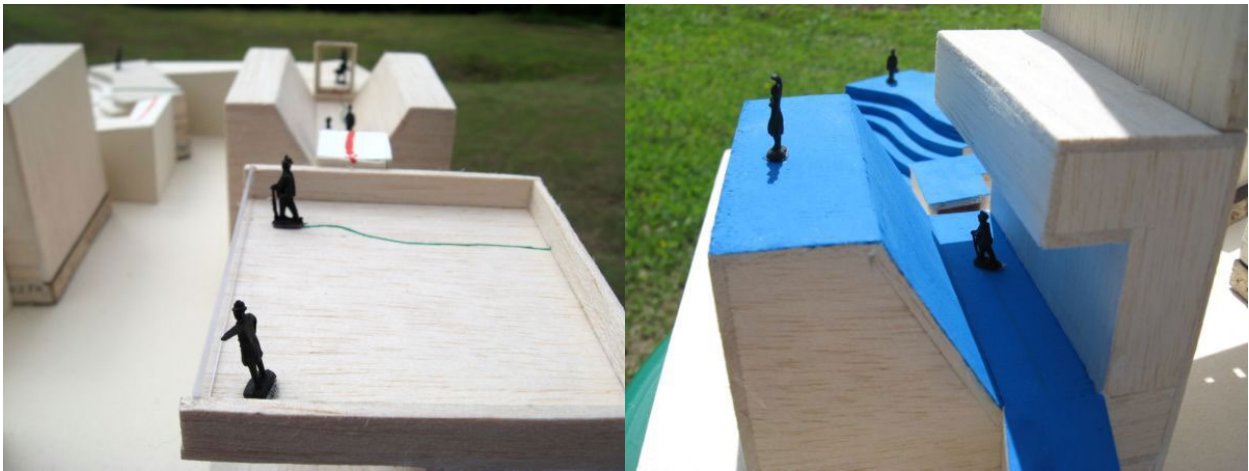


**Figura 9.** Experiencias del espacio túnel



**Fuente:** elaboración propia (2024).

**Figura 10.** Representaciones aplicadas de los espacios planos (izquierda) y cripta (derecha)

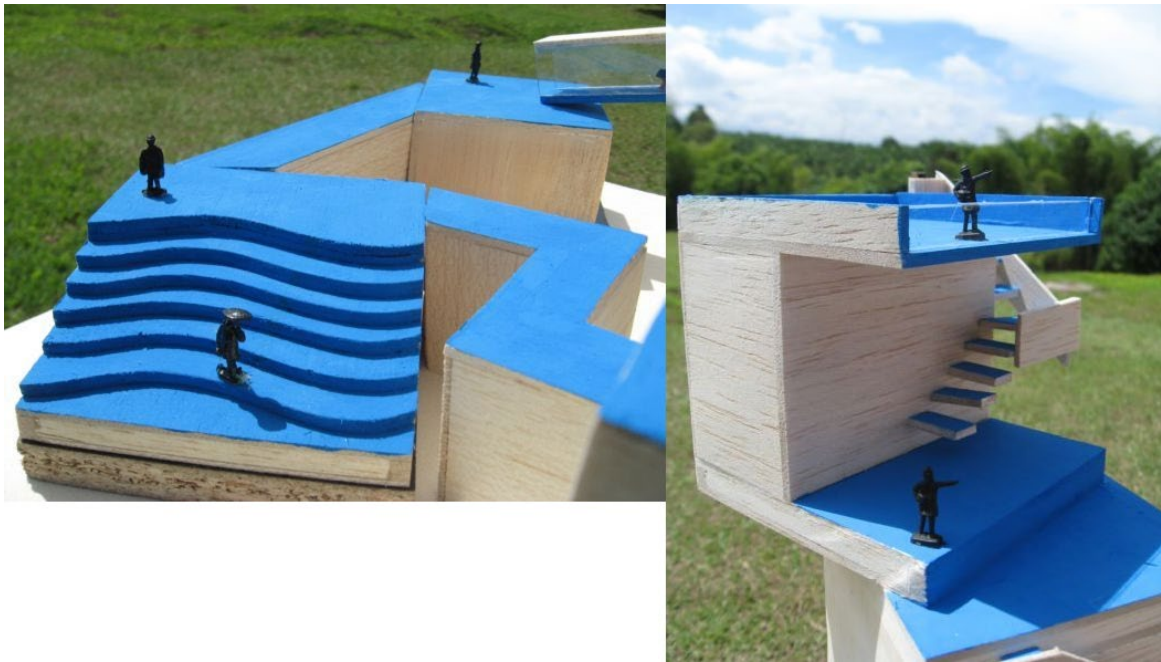


**Fuente:** elaboración propia (2024).

En cambio, las superficies ubicadas en pendiente cumplían la función de regular el flujo en el desplazamiento, desempeñándose como barreras o contenedores laterales. Según la percepción fenomenológica descrita, la inclinación de estas áreas resultaba propicia para crear espacios de encuentro y permanencia, ya que su configuración se asemejaba a

una suerte de gradería o tribuna. En cuanto a los espacios miradores, estos fungían como plataformas con características de observatorios, abordando eficazmente la solución de diferentes niveles entre volúmenes y la cuestión del remate. Estos espacios interactuaban creativamente con el contexto recreado para el ejercicio (Figura 11).

Figura 11. Representación de una superficie en ladera y aplicación espacio mirador

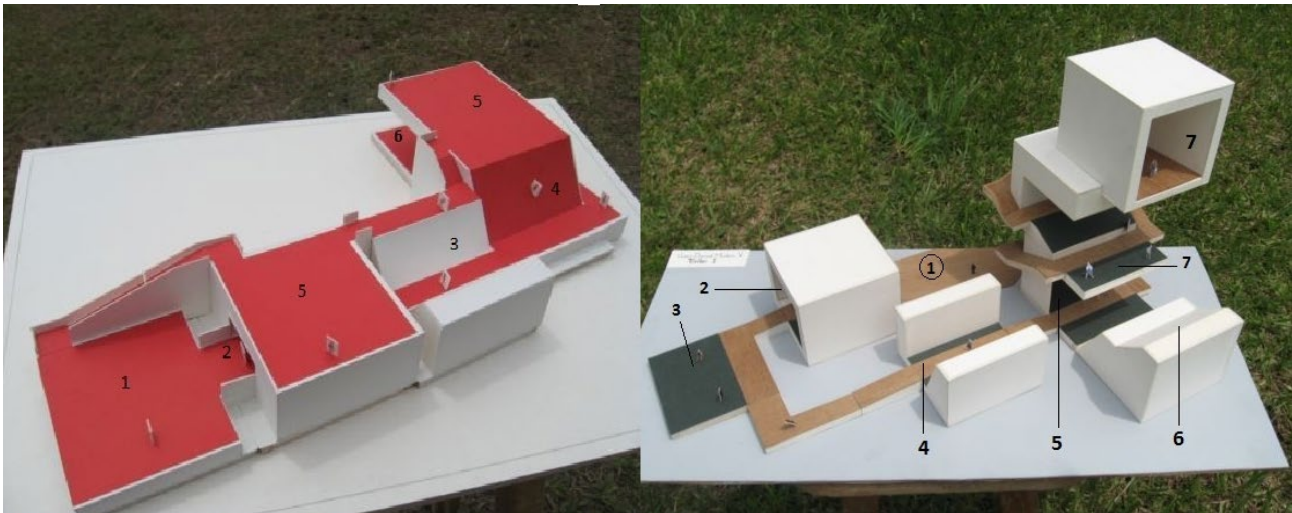


Fuente: elaboración propia (2024).

Al concebir la corporeidad a la escala de la propuesta, en relación con las potenciales dimensiones espaciales, se vuelve viable imaginar la vivencia de los recorridos. Por ejemplo, al explorar la parte más elevada de cada proyecto, el espacio mirador brindó la oportunidad de experimentar diversas sensaciones como vértigo, esfuerzo, perspectivas impresionantes y una sensación de

libertad notable. Por otro lado, al imaginar el tránsito por las cubiertas de las volumetrías se generó una sensación similar a la de circular sobre los tejados, tal como se experimenta en diferentes edificaciones reconocidas. En contraste, realizar el recorrido al mismo nivel proporcionó una experiencia sosegada y habitual, típica de un proyecto arquitectónico convencional (Figura 12).

Figura 12. Composiciones espaciales a través de módulos fenomenológicos



A la izquierda: 1. Espacio plano, 2. Espacio túnel, 3. Espacio canal, 4. Espacio ladera, 5. Espacio mirador, 6. Espacio cripta. A la derecha: 1. Aproximación, 2. Espacio Túnel, 3. Espacio plano, 4. Espacio canal, 5. Espacio cripta, 6. Espacio ladera, 7. Espacio mirador.

Fuente: elaboración propia (2024).

Ambas experiencias tuvieron la misma validez y poseían aplicaciones significativas para el proceso de aprendizaje en el aula. Los

alumnos, en consonancia con Paniagua y Pedregosa (2015), intentaron “identificar aquellas regularidades en las estructuras espaciales,

perceptivas, gramaticales y psicológicas sobre las que el habitante reconoce, asocia y genera unos significados existenciales profundamente arraigados en él” (p. 35). Cabe destacar la capacidad de los estudiantes para ofrecer dos alternativas de recorrido distintas en un solo ejercicio.

**Segunda propuesta de prototipos a escala: combinación de las tipologías espaciales utilizando elementos y planos conectores**

Esta segunda actividad, al igual que la práctica anterior con módulos, incorporó de manera similar las vivencias fenomenológicas de la experiencia inicial en campo. En este caso, la intuición y apropiación de los alumnos desempeñaron una función crucial en el proceso imaginativo y la resolución tridimensional de sus propuestas. Se empleó como elemento básico un sólido sencillo en cartón paja con doble capa para representar las volumetrías en el modelo a escala. Los parámetros de la actividad fueron: a partir de un cubo en cartón paja (15 cm de lado) se pidió su descomposición en seis caras iguales, utilizando estas partes como insumo para que los estudiantes pudieran habilitar las tipologías correspondientes con la vivencia previa. Cada elemento podía ser manipulado o plegado para obtener las formas imaginadas. Al igual que en el ejercicio anterior, la tarea consistía en superponer al menos cinco de las seis experiencias espaciales en una superficie cuadrada de 30 cm de lado a fin de conectar los lugares vivenciados por medio de recorridos.

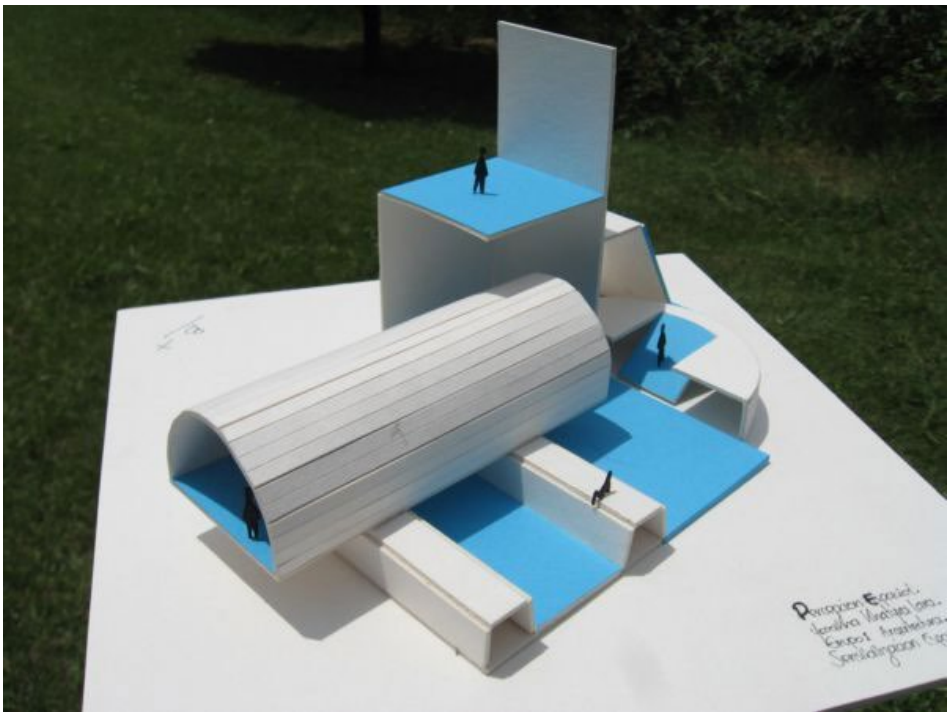
Este enfoque ofreció espacios de tránsito y estancia en el despliegue de las propuestas. El objetivo era obtener una tipología espacial vertical que lograra un desarrollo esbelto y pudiera enfrentar cambios de nivel o alturas.

A su vez, se enfatizó en que no se añadieran elementos ajenos o diferentes a los materiales obtenidos en el proceso de desarmado del volumen inicial, permitiendo la implementación de tonalidades diferentes a las del material original para resaltar los espacios de permanencia o recorrido. Cada propuesta debía incluir, como determinante, una figura humana a escala en los diferentes lugares para efectos de proporción espacial.

En una primera etapa, los ejercicios presentados aún estaban en la fase de exploración. Estos todavía planteaban los espacios fenomenológicamente percibidos de manera agrupada sin conexiones específicas, es decir, sin escaleras o rampas. En este escenario surgieron espacialidades yuxtapuestas, contiguas y conexas, dispuestas paralela o perpendicularmente a la base establecida. La espacialidad resultante, configurada por medio de superficies lisas o plegadas, permitía indagar con mayores recursos compositivos los desplazamientos, las gravitaciones y las rotaciones, otorgando a los trabajos experimentales un lenguaje con mayor flexibilidad y sutileza en comparación con el enfoque basado en módulos. El uso de límites o de vacíos internos emergió de manera fácil y espontánea, como resultado de la combinación de formas lisas y plegadas entre sí.

En estas actividades se evidenció la participación estratégica de las diferentes vivencias espaciales, mezcladas de manera ingeniosa a fin de obtener una propuesta espacial polifacética. Con la yuxtaposición o superposición de espacios ensamblados entre sí se logró un carácter o movimiento vertical a la composición, generando nuevos recintos destinables al descanso, transición o como espacios de permanencia (Figura 13).

**Figura 13.** Composición espacial vertical



**Fuente:** elaboración propia (2024).



Este enfoque también contribuyó a experimentar en la ordenación de los recorridos diversas experiencias y tránsitos entre niveles. Esto permitió que la corporeidad, representada en proporción, vivenciara estímulos y emociones

al desplazarse, subiendo y bajando por los distintos trayectos dispuestos. De esta manera, se rompió completamente con la tendencia horizontal y obligada que se experimenta sobre una base completamente plana (Figura 14).

Figura 14. Tipologías espaciales verticales

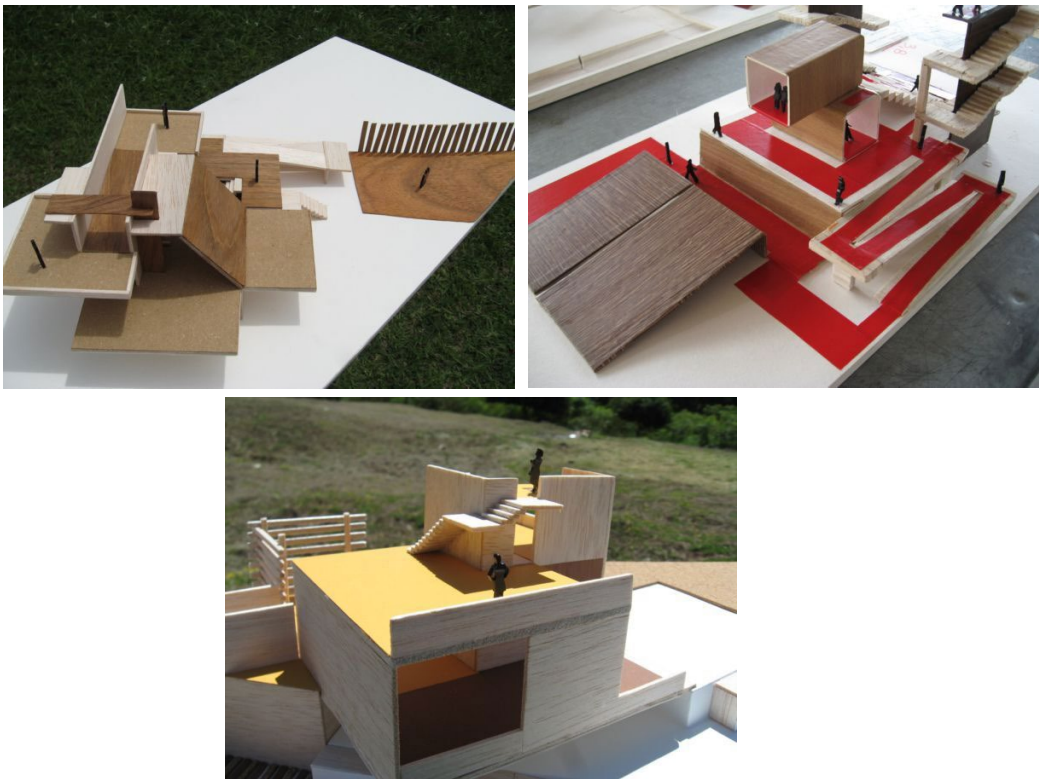


Fuente: elaboración propia (2024).

En una siguiente fase del trabajo se incorporaron elementos adicionales que determinaron la presentación final del ejercicio. Estos incluyeron aspectos como la definición del acercamiento y el acceso, el uso de color y de materiales en los modelos tridimensionales, la configuración de espacios y sus diferentes tamaños, y la implementación de recorridos verticales mediante

escaleras y rampas (Figura 15). Estos elementos fueron abordados de manera detallada, aplicando diversas nociones resultantes de la vivencia espacial para representar impresiones y principios deductivos de la propuesta, así como consideraciones técnicas para establecer las pendientes de las rampas y estimar la cantidad de peldaños necesarios en escalinatas.

Figura 15. Composiciones espaciales resultantes



Fuente: elaboración propia (2024).

Los proyectos desarrollados respondieron a estímulos y perspectivas visuales que conectaban los espacios interiores con el entorno exterior. Orientar la visual hacia lugares específicos implicó plantear aberturas que establecieran vínculos con la naturaleza y tuvieran en cuenta la iluminación y la proporción humana. Dado que el observador es quien dirige su mirada y percibe la provocación de su observación, la visual aguarda sosegadamente capturar su enfoque. El propósito de un lugar encerrado es controlar la vista, mientras que la función de un lugar abierto es ampliar la perspectiva visual.

Por lo mencionado anteriormente, y en relación con las referencias extraídas de la arquitecta Jiménez Correa (2006), el momento evaluativo se enfocó hacia el individuo, creando un entorno de “apertura reflexiva”, constante e interactivo. En este contexto, fueron valorados tanto los elementos cognitivos y emocionales como los métodos de aprendizaje del individuo, relacionados con el resultado producido. Esta aproximación se introdujo como una estrategia pedagógica proyectual, orientada hacia la regulación propia del estudiante, en complemento con la retroalimentación del profesor.

Finalmente, la interacción de estos eventos generó diversas situaciones de diseño, marcando el inicio de una fase intuitiva y emotiva para explorar nociones fundamentales de la comprensión espacial. Este fue el momento que llevó a reflexionar sobre las relaciones existenciales con la experiencia de habitar un espacio, su manera de aproximarse y acceder al escenario real, la vivencia de ubicarse fuera y dentro de una espacialidad establecida. También se exploraron las alternativas de límites-envolventes, modos de protección y definición espacial; la importancia de las estancias, áreas de permanencia, espacios para la pausa y el tránsito, así como la disposición de lugares estratégicos con perspectivas visuales, y las impresiones asociadas a descender y ascender cambios de nivel, entre otras.

Estas experiencias se llevaron a cabo en busca de comprender la relación del cuerpo que afronta múltiples sensaciones, desde el momento creativo del sujeto que plantea y problematiza la forma, el orden y las relaciones de los espacios habitables, hasta la ideación de un proyecto planteado a una escala reducida (maqueta). Son vivencias iniciales que continuamente se experimentan y retroalimentan en el entorno formativo en la arquitectura.

## CONCLUSIONES

### Experiencias espaciales futuras, cierre de apertura

Cada vivencia conmovedora en el ámbito de la arquitectura se percibe a través de múltiples sentidos; las características del espacio, la materia y la escala se evalúan equitativamente mediante la vista, el olfato, el oído, el gusto, la piel, los músculos y el esqueleto. Además, el estudio de las medidas y proporciones del cuerpo en relación con las espacialidades da significado a una forma consciente de sentir y habitar la arquitectura, identificando elementos esenciales como ubicaciones, funciones, proporciones, escalas y recorridos que definen la configuración y la atmósfera espacial. Aspectos como el modo de ingreso, las rutas de desplazamiento, la dirección de la mirada, los lugares de descanso, así como los movimientos de subir y bajar, representan instancias que exigen la atención ineludible de lo corporal, actuando como vehículo proyectual de las creaciones espaciales.

Las producciones expuestas, generadas en el aula, reflejaron vivencias estéticas individuales, ya que cada sujeto interpretó, infirió, sintió y comunicó las circunstancias espaciales con criterio y autonomía. Las actividades llevadas a cabo en su entorno educativo le brindaron la oportunidad de plantear el problema, recordar espacios, escoger materiales, describir ideas relacionadas con la accesibilidad, el

tránsito y los remates, así como definir límites o envolventes, diferencias entre niveles y escenografías espaciales. Esta variedad de alternativas autónomas e imaginativas se exploraron espontáneamente en un breve momento.

Los espacios que moderaron la mirada fenomenológica en este entorno educativo son fácilmente identificables y semejables, ya que mantienen relaciones íntimas con los sujetos que los experimentan. Se resalta el valor innovador de la propuesta debido, entre otros aspectos, a su concepción austera y endógena en el ámbito donde se aplicó, un reflejo de la creatividad docente frente a la necesidad de despertar la sensibilidad espacial de los estudiantes, recogiendo lo intuitivo y espontáneo de los actores involucrados. Lo anterior, en línea con la demanda actual en los procesos formativos de tener la posibilidad de generar experiencias, de manera que se logren aprendizajes significativos y atractivos para un público cada vez más desencantado de los modelos educativos tradicionales.

Estos espacios personificados poseían significados intrínsecos en relación con la vida de cada uno de sus autores, incidiendo en las conductas y formas de existir y habitar. Por su parte, la sensación estética entre el ser humano y el entorno que lo envuelve se aumenta en una conexión espiritual hacia dichos espacios. No se trató de un discernimiento abstracto o lejano al acontecer del individuo; más bien,

estableció vínculos con la memoria, los sentimientos, las emociones y el intelecto.

La aplicación de la metodología propuesta reveló un escenario imaginativo de posibilidades que facilitaron la realización de ejercicios creativos, utilizando recursos y conceptos compositivos, enfocados en explorar nuevas experiencias y sensaciones espaciales. El aprendizaje y la vivencia corporal del espacio añadieron un valor significativo, impulsando rápidamente la exploración de desafíos formativos en el aula. Dichos desafíos estaban diseñados para conectar la perceptibilidad del alumno con su adiestramiento crítico en el diseño arquitectónico, una faceta esencial para la formación inicial en la carrera de arquitectura.

Actividades como la configuración de trayectos mediante el desplazamiento de planos, el uso de líneas continuas envolventes, así como adiciones y sustracciones volumétricas y el manejo de aperturas entre espacios, entre otros ejercicios, fortalecieron las habilidades relacionadas con valores espaciales, estéticos y compositivos. No obstante, estas prácticas, a pesar de ser comunes en los semestres iniciales de una carrera de formación convencional en arquitectura, a menudo se centran en intenciones estereotípicas atraídas por modelos externos obtenidos de imágenes descontextualizadas. Esto contrasta con enfoques conscientes y reflexivos sobre las proporciones humanas y la experiencia habitacional.

Considerando lo mencionado, se sugiere abordar nuevas prácticas que conecten sensaciones con la organización espacial y la percepción del entorno. Estos ejercicios se realizan con conceptos distintos, con el objetivo de explorar ambientes e imágenes creativas que enriquezcan la experiencia de quienes residen o visitan un determinado lugar. Aspectos como la permeabilidad, la transparencia, el vértigo, la penumbra, la suspensión y la levitación, son puntos por considerar, incorporando la presencia corporal en estos.

Cuando se adopta una pedagogía que cuestiona el “por qué” y “para qué”, se logra una apropiación más profunda de nuevos conoci-

mientos y planteamientos: ¿hacia dónde se orienta la enseñanza? ¿Es factible movilizar los saberes superando la transmisión estática de conocimiento? Según Jiménez Correa (2006), basándose en las experiencias individuales vinculadas a situaciones cotidianas en una dinámica teórico-práctica, las propuestas arquitectónicas demandan una didáctica que motive y proponga abierta, activa e investigativamente. Este tipo de formación centrada en experiencias fenomenológicas agrega un valor significativo, replicable y extrapolable a diversas disciplinas del diseño y las humanidades que involucran el sentido de lugar, al permitir el reconocimiento intuitivo de los espacios vividos por cada individuo, lo que facilita la formulación de deducciones y reflexiones didácticas. Esto se traduce en composiciones espaciales rápidas y abstractas, ricas en creatividad y consistencia. Además, implica un ahorro sustancial en la enseñanza teórica o magistral del profesor al abordar ejercicios que no requieren explicaciones detalladas de los recursos y principios fundamentales de la arquitectura, ya que estos emergen empírica e intuitivamente.

Este enfoque vivencial involucra la vivencia háptica y sensorial durante la práctica académica inicial en la arquitectura. De esta manera, las apreciaciones estéticas de la disciplina trascienden los aspectos como la forma, el color, el estilo, la moda o la apariencia superficial en algunas edificaciones. Más bien, reside en las emociones, sensaciones, retos e, incluso, los recuerdos que generan los espacios que la arquitectura crea a su alrededor.

En su esencia, aprender arquitectura significa adquirir la capacidad de observar, comprender y percibir el mundo de una manera diferente; implica descubrir los principios que rigen el orden, el desorden y la armonía. Por lo tanto, las cualidades de la misión creativa se manifiestan en la vivencia de cada uno de estos momentos arquitectónicos. Sumergirse en la realidad de los lugares, apreciar sus cualidades, cautivarse con sus condiciones durante su contemplación, califican de manera creativa las experiencias de quienes los experimentan.

## CONTRIBUCIONES Y AGRADECIMIENTOS

Este artículo es producto del proyecto de investigación: *Mi cuerpo, mi espacio; la relación del cuerpo en la arquitectura como apuesta formativa para experimentar la sensibilidad espacial. Caso primer semestre de formación académica en el programa de arquitectura de la Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia*. Proyecto realizado por el autor Villa-Ruiz para optar por el título como magíster en Educación: Desarrollo humano, en la Universidad San Buenaventura de Cali, en convenio

con la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia.

Los autores de este trabajo han realizado las siguientes contribuciones: Richard Villa-Ruiz en la concepción del estudio, diseño experimental, recolección y análisis de datos e interpretación de los resultados; Yonier Castañeda-Pérez en la interpretación de los resultados, redacción y revisión crítica del artículo. Los autores declaran que no tienen conflictos de interés relevantes en relación con la investigación presentada.



## REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, J. J. (2019). Apuntes para el repensamiento de la enseñanza de la arquitectura: la cuestión epistemológica y la necesidad de una razón ampliada. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 21(2), 57-67. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2019.21.2.1917>
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante-Parra, D. M., y Cardona-Rodríguez, N. (2023). Estrategias para la enseñanza del diseño arquitectónico: entre lo tradicional y lo colaborativo. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 25(2), 100-109. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2023.25.3986>
- Coloma Manrique, C. R., y Tafur Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003>
- Conde Soto, F. (2004). Fenomenología de la cultura. Un análisis del conflicto intercultural a partir de las nociones husserlianas de habitualidad. En *VII Congreso Internacional de Fenomenología, "Interculturalidad y Conflicto"*. Universidad de Salamanca.
- Correal Pachón, G. D., y Verdugo Reyes, H. (2011). Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 13, 80-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125121298010>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Las corrientes constructivistas y los modelos autoestructurantes*. En *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2da ed., pp. 143-192). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez Correa, S. (2006). *El proyecto arquitectónico. Aprender investigando*. Editorial Bonaventuriana.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción* (S. Ménasé, ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Norberg-Schulz, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Editorial Blume.
- Núñez Ravelo, F. (2012). La fenomenología. Epistemológica u ontológica, de Husserl a Heidegger. *Revista universitaria de investigación y diálogo académico*, 8(3), 14-23. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1255.8808>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Gustavo Gili.
- Paniagua, E., y Pedregosa, P. (2015). La esencia fenomenológica de la arquitectura. *Revista 180*, 35, 31-35.
- Saldarriaga Roa, A. (2005). *La arquitectura como experiencia. Espacio, cuerpo y sensibilidad*. Villegas Editores.
- Segura Castillo, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504001>