



Figura 0 Entrega Taller Integrado primer año, 2013. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: Gustavo Avila



Secuencia: Placeres cotidianos
Fotos: Gaspar Antonio

BASES Y PROPUESTAS PARA LOGRAR EVALUACIONES COMPRENSIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL PROYECTO¹

THE FOUNDATION FOR AND PROPOSALS TO ACHIEVE COMPREHENSIVE ASSESSMENT IN THE TEACHING OF ARCHITECTURAL PROJECTS¹

Roberto Goycoolea Prado², Carlos Lara Aspeé³

RESUMEN

La evaluación de las asignaturas donde se enseña a proyectar es uno de los aspectos más espinosos de la docencia de la arquitectura, como muestra el desconcierto que muchos alumnos suelen expresar al no comprender ni aceptar críticamente las calificaciones recibidas. En este artículo se analizan algunas razones que podrían explicar esta situación. Pero, sobre todo, se estudian las posibles bases conceptuales y prácticas en la que podría plantearse una evaluación del proyecto que cumpla con sus objetivos pedagógicos. Es decir, que los alumnos comprendan el sentido y alcance de sus evaluaciones para que, desde ahí y de manera autónoma, puedan valorar las soluciones dadas a otros problemas y actuar en consecuencia. Cabe apuntar que el objetivo de estas notas no es plantear soluciones a un problema concreto, sino más bien alentar un debate que aborde en toda su complejidad la evaluación actual de las asignaturas no axiomáticas en la enseñanza disciplinar.

Palabras clave: **arquitectura, enseñanza, proyectos, escuelas de arquitectura, evaluación.**

ABSTRACT

The assessment of the subjects in which architectural design is taught is one of the thorniest aspects of teaching architecture, as shown by the confusion that many students often express when they neither critically understand nor accept the grades received. In this article, some reasons that could explain this situation are analyzed. But above all, it studies the possible conceptual foundation and practices that could give rise to an architectural project assessment that meets pedagogical objectives. That is, students are able to understand the meaning and scope of their evaluations so that from that base they can autonomously assess the solutions given to other problems and act accordingly. It should be noted that the purpose of this text is not to propose solutions to a concrete problem, but rather encourage a debate to address, in all its complexity, the current assessment of non-axiomatic subjects in the teaching of the discipline.

Keywords: **architecture, teaching, projects, schools of architecture, assessment.**

Artículo recibido el 28 de agosto de 2015 y aceptado el 25 de noviembre de 2015

[1] Artículo basado en los resultados de investigación del Proyecto MECESUP UVA0811, "Implementación de un nuevo currículum para una enseñanza actual de la arquitectura", Escuela de Arquitectura, Universidad de Valparaíso, 2013

[2] Escuela de Arquitectura, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid, España. roberto.goycoolea@uah.es.

[3] Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile. carlos.lara@uv.cl

INTRODUCCIÓN

Evaluar las asignaturas en las que se enseña a proyectar es uno de los aspectos más espinosos de la docencia de la arquitectura. Al menos es la conclusión obtenida por una encuesta realizada a alumnos de todos los niveles de una universidad chilena⁴. Los resultados expresan con claridad el desconcierto de la mayoría de los alumnos ante las calificaciones de sus proyectos, por no comprenderlas. Las perciben, según dicho estudio, como:

Anacrónicas: ajenas al contexto social y profesional.

Incoherentes: contrarias al tipo de arquitecto que la universidad dice querer formar o a los principios disciplinares.

Injustas: procedimientos que no siguen normas claras.

Imprevisibles: valoraciones que no se ajustan a criterios previamente conocidos e incorporados en los programas de las asignaturas.

Aunque no estaba contemplado en los objetivos iniciales del proyecto de investigación⁵, la inquietud que produjo constatar lo que los estudiantes pensaban de las evaluaciones recibidas, llevó a la intención de comprobar si se estaba ante un caso aislado o uno generalizable.

Realizamos, entonces, una revisión bibliográfica y una serie de entrevistas a profesores de proyectos de escuelas nacionales y extranjeras. De este trabajo cabe destacar aquí tres resultados:

No se encontraron estudios sistemáticos sobre la apreciación que los estudiantes tienen de las evaluaciones de proyecto. Algo pedagógicamente sorprendente porque: “¿Cómo puede ser bien tratada la evaluación cuando en la literatura no hay preocupación por las finalidades y metas a lograr por los estudiantes? (Guevara, 2013:272)

Diversos autores validaban los resultados obtenidos. Entre otros, Mark Stanley (2015) critica el papel autorreferencial y autoritario de las evaluaciones al estudiar “¿por qué los profesores ‘destrozan’ los proyectos en el examen final”; Óscar Guevara concluye en su tesis sobre la enseñanza del proyecto que “a nivel disciplinar la generalidad de las opiniones hacia la imposibilidad de una regularidad en lo proyectual y, por lo tanto, en el método [y evaluación] también” (2013:106); y Verónica Sánchez (2015) cuestiona la deriva gráfica de las presentaciones y evaluaciones de los proyectos de título.

[4] Proyecto MECESUP UVA0811, “Implementación de un nuevo currículum para una enseñanza actual de la arquitectura”, Escuela de Arquitectura, Universidad de Valparaíso, 2013.

[5] Sumado a otros documentos, la encuesta sirvió para implantar una innovadora malla curricular en la escuela porteña cuyo lineamiento principal es organizar la carrera en *Talleres integrados* semestrales donde, precisamente, se integran todas las materias tradicionales de los respectivos cursos. <http://arquitectura.uv.cl/>

La mayoría de los profesores consultados afirmaron que en algún momento habían recibido quejas como las apuntadas, pero a pocos les preocuparon estas “desorientaciones” al considerarlas propias de la enseñanza de la arquitectura.

Con independencia de si la negativa apreciación de las calificaciones está o no justificada, es algo que se debería evitar porque ninguna evaluación tiene alcance formativo si el evaluado la rechaza.

Esta constatación llevó a preguntarse si era posible establecer algunas bases comunes en las calificaciones de proyectos que cumplieren con el papel que toda evaluación académica tendría que desempeñar: ser instrumentos propositivos y no coercitivos del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo al alumno conocer y asimilar su sentido y contenido.

MÉTODOS

La encuesta de partida se realizó en forma anónima en el proyecto MECESUP indicado en la nota 1. Dentro del mismo proyecto se realizó un *focus-group* sobre el tema con profesores de la U. de Valparaíso. Y el mismo año, 2013 se analizaron y discutieron estos resultados en el encuentro bianual del Grupo Internacional de Investigación EXPERA (*Expresión y Percepción de la Arquitectura*) con sede en la Universidad de Alcalá.

Se realizó también una revisión bibliográfica y algunas entrevistas sobre la materia, con algunos resultados ya comentados. Por último, por las características y enfoque del artículo, ha sido sustancial la experiencia docente de los autores.

RESULTADOS

Diversos estudios muestran que la evaluación de las acciones humanas no puede encasillarse en métodos unívocos porque ninguna es ajena a las siempre particulares circunstancias de su desarrollo (Castro, Correa y Lira, 2006). Por claro que sean los métodos y criterios genéricos sobre qué, cómo y cuándo evaluar, su aplicación dependerá de las condiciones específicas de lo evaluable, lo evaluado y el evaluador.

En este sentido, en la evaluación del proyecto habría cuatro circunstancias generales a considerar:

En una época que consagra la libertad de cátedra como principio inalienable de enseñanza, cualquier intento de establecer procedimientos evaluadores comunes sólo puede partir del consenso crítico. Ningún decreto o recomendación será efectivo si los profesores no lo comparten ni consideran pertinente aplicarlo.

Si ello es válido para cualquier evaluación, lo es más para la enseñanza del proyecto, donde es fundamental valorar aspectos considerados real o convencionalmente subjetivos, tales como la crítica, posicionamiento personal, originalidad, capacidad de emocionar, etc. (Lobos, 2008).

Basar, entonces, la evaluación del proyecto en cuantificaciones rigurosas sería una quimera porque: (a) los conocimientos y habilidades inherentes al proyecto constituyen una unidad que no puede segregarse ni examinarse de forma autónoma; (b) su aprendizaje no es lineal, por tanto, las valoraciones cuantitativas secuenciales perjudican a quienes tardan más en aprender y a quienes lo consiguen por derroteros no convencionales (Arentsen, 2009:10); y (c) las calificaciones numéricas,



Figura 1 Entrega taller, 2015. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: R. Goycoolea



Figura 2 Entrega taller integrado primer año, 2015. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: Esteban Alvarado

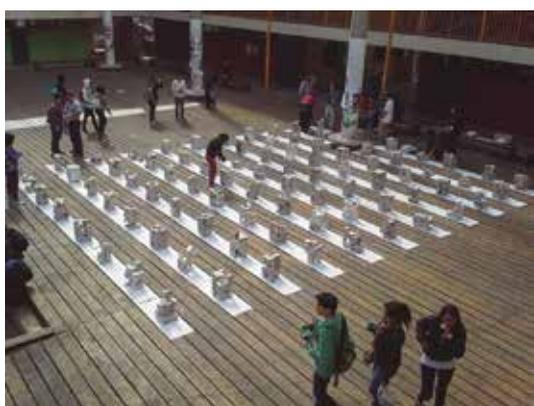


Figura 3 Torres de yeso. Taller integrado primer año 2013. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: Gustavo Ávila



Figura 4 Entrega taller integrado. 2015. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: Matías Antezana

por ponderadas que estén, llevan al alumno a equiparar trabajos, otorgando igual valor a los sustanciales que a los instrumentales, pues “todos suman”.

Existe una dificultad intrínseca en arquitectura para llegar a acuerdos sobre los procedimientos de enseñanza y evaluación del proyecto debido a las tan distintas maneras que hay de definir lo que la arquitectura es y hace (Goycoolea, 1999; Tidy, 2005). Por eso, sólo las [pocas] escuelas que han contado con directores carismáticos, con “poder absoluto” de orientación y gestión, han logrado imponer métodos docentes y criterios de evaluación unívocos.

Esto no significa que en la valoración del proyecto no sea posible establecer procedimientos que cumplan con los cuatro aspectos básicos que debería tener cualquier evaluación que pretenda desempeñar un papel positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Reconocer los paradigmas culturales, sociales, económicos y disciplinares del momento.

Concordar con el perfil del profesional que se pretende formar y con las metas de las respectivas asignaturas.

Respetar las condiciones y exigencias de la institución donde se desarrolla la docencia.

Atender a criterios públicos, objetivos y conocidos antes de la evaluación.

Aunque pertinentes, estos criterios son genéricos, parece necesario vincularlos con las particularidades disciplinares. Idea que desarrolla la Unión Internacional de Arquitectos [UIA] en un amplio informe sobre la enseñanza de la profesión, donde señala cuatro parámetros que debería considerar la evaluación disciplinar (UIA y UNESCO, 2014):

Contextos y objetivos. Incumben al razonamiento; al “dónde” y “porqué” de la formación de los arquitectos; a los contextos históricos; a la realidad social y disciplinar; a las particularidades de la universidad y sus condiciones de sistema de enseñanza institucionalizado, etc.

Contenidos y estructura. Conciernen a los conocimientos, capacidades y habilidades que el arquitecto debe poseer; se refiere al “qué” de su formación, basándose en lo determinado en el punto anterior.

Gestión y estructura. Atañen a la organización del conocimiento, a los calendarios académicos, a los espacios, equipos y recursos financieros y al “quién”, es decir, a quién dirige las instituciones, quién enseña, quién es admitido como estudiante y quién evalúa y valida los cursos.

Métodos y medios. Corresponden al “cómo” de la enseñanza; a los modos, medios, técnicas y vehículos por los que se cumplen los objetivos enunciados generales y de los distintos cursos.

Insiste la UIA en que son categorías interdependientes porque la enseñanza de la arquitectura no puede ser autónoma; no puede estar desligada de los distintos contextos donde se desarrolla. Tiene razón. Por mucha autonomía que se tenga, por singular que sean los arquitectos y la arquitectura, toda evaluación académica se despliega en un contexto disciplinar, social, universitario, cultural, económico y humano que en distintos grados la condiciona. Por ello, al decidir qué y cómo evaluar se debería partir considerando el marco general en que la enseñanza se desarrolla y las particularidades que supone valorar asignaturas no axiomáticas.

Todo esto constituye un desafío pedagógico mayor. Se trata de evaluar una asignatura que puede ser mirada desde distintas perspectivas y que puede desenvolverse en distintos contextos.

Por ello, antes de hacer cualquier consideración sobre una posible evaluación comprensiva del proyecto, nos parece importante detenernos en las características de su enseñanza.

Al inicio de su influyente tratado, Vitruvio recalca el carácter técnico-artístico de la arquitectura, considerando a la *práctica* y la *teórica* como sus bases: "La práctica es una continua y expedita frecuentación del uso, ejecutada con las manos, sobre la materia correspondiente a lo que se deja formar. La teórica es la que sabe explicar y demostrar con la sutileza y leyes de la proporción, las obras ejecutadas" (1787:2)

La de Vitruvio no es una ocurrencia. Desde que tenemos noticias sobre cómo se forman los arquitectos, los planes de estudios (o sus equivalentes) han optado por una enseñanza dual entre teórica y práctica (Morales, 2012). Sin embargo, por distintas razones, desde que la enseñanza de la arquitectura se masifica a fines del siglo pasado, se observa un cambio en esta tradición expresado en cuatro situaciones relacionadas (Conferencia de Directores de Escuelas de Arquitectura, 2005):

Paulatino alejamiento de la experiencia práctica como base del aprendizaje.

Creciente dispersión y especialización del conocimiento, expresado en el aumento del número y denominación de las asignaturas.

Progresiva diferenciación entre asignaturas técnicas y artísticas, en el sentido más amplio de ambos términos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación español ratifica esta tendencia al considerar optativas las prácticas profesionales y distinguir entre "enseñanzas convencionales" (las asignaturas teóricas u objetivas) y "enseñanzas de taller" (las artísticas o especulativas).

Profesorado cada vez más especializado y más interesado por la gestión y la investigación (no a la obra), sobre todo, si se trata de docentes de tiempo completo.

Muchas son las consecuencias de esta paulatina especialización y separación de la obra. De ellas interesa aquí recordar algunos aspectos que afectan a la evaluación:

En las asignaturas "teóricas u objetivas" se ha consolidado una evaluación basada en calificar ítems específicos en trabajos (productos) o exámenes también parti-

culares. El profesor tiende a operar como un actuario, puntuando respuestas, sin dudar de la objetividad del procedimiento.

En las materias "artísticas o especulativas" se ha instaurado la idea de que es imposible encontrar criterios objetivos para evaluar competencias tales como creación, invención, intuición u originalidad. Así, el parecer del profesor se convierte en criterio de evaluación.

El problema es sin duda complejo, porque "en este momento no hay nadie que se atreva a determinar el valor de una obra, sobre todo si se trata de una obra artística, No hay posibilidad porque se han eliminado todas las restricciones, y como consecuencia de esto desaparecen los criterios de valoración" (Marina, 1999:7). Si se prescinde de estos criterios la creación "queda únicamente en la búsqueda de la originalidad pura, que no es criterio estético lo suficientemente fuerte, sino muy caprichoso, al basarse en negaciones" (*idem*).

Desgraciadamente, lo expuesto por Marina suele ser habitual en las evaluaciones de proyecto, donde las mayores críticas conciernen a su arbitrariedad; a que los alumnos no entienden la forma de evaluarlos. En una visita a Chile, Constantin Spiridonidis diagnosticaba con crudeza esta situación: "La evaluación es aleatoria, la finalidad de la enseñanza y los objetivos pedagógicos son definidos de manera tan general que dejan todo el poder a la subjetividad de los evaluadores" (2005:31). Secuela inevitable de estas evaluaciones, añadía, es que los alumnos aprenden a proyectar pensando en el "gusto y genio" de los profesores más que en nociones disciplinares.

Como se ha comentado, el modo de abordar este problema no puede venir de la búsqueda de un listado exhaustivo de aspectos a medir del proyecto. Posiblemente estas cuantificaciones son necesarias y aplicables a ciertos aspectos del proyecto (especialmente a los de carácter más técnico y normativo) pero no a todos –menos a los referidos a la creación o ideación. Cabe insistir en que esto no supone la imposibilidad de evaluar los aspectos más abstractos y especulativos del proyecto, pudiendo objetivarse mediante criterios o acuerdos de valoración no arbitrarios.

Los resultados del estudio muestran que esto podría conseguirse sistematizando los contenidos evaluables de las habilidades y saberes establecidos para el proyecto en a cuatro aspectos susceptibles de objetivar y valora mediante grados. A saber:

Comprensión. Evaluar la claridad conceptual de lo expuesto y su coherencia de resultados con lo solicitado. Para lograrlo, de cada unidad didáctica se podría establecer *a priori*, y atendiendo al correspondiente Plan de estudio, los contenidos básicos a abordar y las pautas para evaluarlos. En su formulación, frente a las usuales definiciones artísticas, románticas o simplemente inoperantes de arquitectura y los "procesos creativos", cabría insistir en su condición de "disciplina que resuelve problemas [espaciales]". Sólo sacando al proyecto del ámbito del hacer artístico puro, del campo de lo meramente subjetivo, parece posible establecer criterios intersubjetivos de evaluación.



Figura 5 (a, b y c) Entrega taller, 2013 (a y b) y 2009 (c). Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile.
Fuente: R. Goycoolea

Método. Evaluar las estrategias y procedimientos utilizados para resolver los problemas (ejercicios) planteados, así como organizar el trabajo dentro del tiempo disponible. Fundamental es aquí el “criterio de consistencia”, pues permite advertir la adecuación de los recursos empleados en las respuestas dadas. Siempre es preferible tomar conciencia de posibles inconsistencias evaluativas, que estar dominados, inadvertidamente, en nuestras valoraciones por una u otra visión subjetiva del quehacer académico.

Expresión. Evaluar la estrategia y claridad de la presentación, atendiendo al conjunto del trabajo y sin considerarla de manera autónoma. Algo hoy especialmente sensible pues gracias a los programas informáticos todo lo escrito o dibujado puede presentarse con aspecto de “producto terminado”, en cualquier punto del proceso. Por eso, cabría arbitrar mecanismos para saber si lo expuesto surge del discernimiento del alumno o de un artilugio técnico preprogramado.

Motivación. Evaluar la creatividad, entendida como capacidad para dar soluciones innovadoras y personales, en el ámbito crítico y creativo, a los problemas planteados, así como la autoformación o dedicación mostrada en los trabajos realizados, puntualidad, interés e investigación personal (Rugiero *et al.*, 2006).

Ahora bien, para que un procedimiento como éste tenga éxito, profesores y alumnos deben asumir que más

importante que los resultados obtenidos (productos, el proyecto *en sí*) es conocer su sentido o razón de ser.

Parece sencillo, pero pasar de evaluar resultados a procesos no es fácil, porque:

Los medios de crítica y difusión de la arquitectura tienden a destacar “la originalidad” como valor supremo (Díaz, 2012:12).

La evaluación tradicional del proyecto ha llevado a que los alumnos estén más preocupados de “¿qué hay que hacer?” que de “¿por qué hay que hacerlo?”.

En esta tarea, aunque parezca anecdótico, evitar términos que sustenten una apreciación subjetiva del trabajo realizado (bueno, bonito, horrible, intenso...) suele contribuir, y mucho, a centrar las evaluaciones en lo que realmente importa: saber el por qué de lo realizado y del modo de presentarlo.

El objetivo sería, entonces, lograr una evaluación comprensiva del proyecto que englobe los aspectos señalados. La clave podría estar en abandonar las valoraciones numéricas optando por escalas conceptuales porque no sirve de nada tratar los aspectos apuntados como entidades susceptibles de mediciones objetivas.

El formato de las escalas conceptuales no es universal. Depende de qué se quiere enfatizar en la evaluación.



Así, una escala basada en los criterios apuntados –comprensión, método, expresión y motivación– podría ser la siguiente:

A	Comprensión y realización extraordinaria, trabajo esforzado.
B	Comprensión cabal, realización sobre la media, trabajo suficiente.
C	Buena comprensión, realización y trabajo en lo esperado.
D	Comprensión del trabajo pero con realización y trabajo mínimo.
E	Errores de comprensión y realización, trabajo escaso.

El buen funcionamiento de escala de evaluación de este tipo requiere algunos requisitos: (a) ser pública y explicada al inicio del curso, (b) aplicarse a todas las evaluaciones de productos, actividades o actitudes que se estime oportuno valorar durante el curso y (c) la calificación final consistirá en una única valoración comprensiva de toda la asignatura. Si administrativamente se exige un número concreto final, a partir de las evaluaciones comprensivas el profesor contará con suficientes elementos como para hacerlo con equidad, pero ha de hacerlo evitando transformar los conceptos en números a promediar.

Otro aspecto fundamental es que el alumno entienda que las distintas evaluaciones dadas a lo largo del curso son indicativas de su proceso de aprendizaje (tanto de resultados como actitud) y no una nota autónoma que, promediada con las demás, dará la final.

Aunque para los profesores este procedimiento supone más trabajo porque cuantificar es siempre más fácil que cualificar razonadamente, tres motivos justificarían el esfuerzo:

Impide que los alumnos especulen con las calificaciones.

Permite utilizar “pedagógicamente” las evaluaciones parciales sin temor a condicionar la nota final.

Cambia las antipedagógicas disputas por sobre décimas en las notas por diálogos razonados.

Cabe señalar otros dos interesantes aspectos emanados de este estudio que, si bien no tienen que ver directamente con la evaluación del proyecto en sí, se vinculan estrechamente con el contexto en que se realizan:

a. Evaluaciones [no] homologables. Al evaluar las distintas asignaturas de la carrera, los profesores suelen calificar cada una de manera autónoma, pues tienen la potestad para hacerlo siguiendo las bases de la libertad de cátedra.

Sin dejar de reconocer que éste es uno de los logros más destacables de las universidades modernas, el sistema presenta dos aspectos negativos: (a) ratifica la segregación del conocimiento y (b) puede llevar a valoraciones incongruentes vistas desde una perspectiva general –como desvincular el aprendizaje de una competencia de su capacidad para aplicarla; por ejemplo, aprobar el curso de expresión gráfica pero ser incapaz de utilizar el dibujo como instrumento de análisis o proyecto.

Una posible manera de evitar ambas situaciones sería incorporar “sistemas de coordinación de las actividades académicas que se desarrollan en el ámbito de una titulación a fin de lograr la máxima coherencia y adecuación tanto en los contenidos impartidos como en las estrategias docentes utilizadas en los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos” (Bricall, 2000:42).

En esta línea, Kenneth Frampton (1999:2) proponía establecer evaluaciones globales para superar las distintas fases de la carrera: “Los exámenes y la realización de un proyecto, o bien, uno o dos trabajos supervisados sería la evaluación más adecuada para acceder al segundo ciclo”. La sugerencia parece oportuna porque la arquitectura es una disciplina donde los conocimientos y competencias adquiridas en las distintas asignaturas deben aplicarse coordinadamente en el proyecto para que cobren sentido.

Como solución intermedia, el crítico inglés proponía realizar evaluaciones coordinadas entre las distintas asignaturas impartidas. En ellas todos los profesores de un mismo año participarían en la evaluación de todas las asignaturas. Sin duda, parece otra sugerencia a considerar porque permitiría:

“Establecer cauces y mecanismos sistemáticos de análisis del progreso académico de los alumnos a lo largo de los estudios, y de los resultados obtenidos en el periodo temporal establecido en los planes, valorando las causas y factores que inciden sobre las tasas de éxito y fracaso” (Bricall, 2000:42).

Evitar “evaluaciones autónomas” basadas en lo que cada profesor considera, pudiendo resultar aprobados generales o exigencias desmedidas en grupos distintos de una misma asignatura.

Comprobar los efectos de la coordinación docente en los resultados obtenidos.

Conocer la coherencia y secuencia real entre asignaturas y ciclos de la carrera.

b. Titulaciones [no] homologables. La estructura universitaria actual otorga a las universidades la potestad de emitir las calificaciones parciales y finales de sus carreras que estime oportunas. Sin discutir el fondo de la autonomía académica, vuelve a aparecer aquí un problema nada desdeñable: estas calificaciones autónomas podrán ser homologables desde criterios administrativos pero no son comparables. “La autonomía pedagógica concede a cada centro la facultad de decidir lo que la verborrea pedagógica llama «aspectos curri-

culares», que en román paladino son los contenidos de estudio. No sólo cada centro puede decidir los objetivos y contenidos sino también los criterios de evaluación y promoción de los alumnos al curso siguiente. De manera que homologar el sistema resulta imposible y sus certificados no garantizan nada.” (Ruiz, 2000:67).

En arquitectura, esta situación se complica por las muy distintas formas que hay de entender la disciplina y de abordar su enseñanza. Sin duda, esta diversidad es uno de los aspectos académicos y formativos más destacables de la carrera. Pero visto desde una perspectiva social, no deja de ser inquietante tanta interpretación en una disciplina de la que depende la seguridad y bienestar de los ciudadanos.

Realizar un examen profesional estatal es el procedimiento que utilizan ciertos países para evaluar y comparar a los egresados de las diferentes escuelas. En otros casos se establecen planes de estudios comunes fijados por el Estado o acreditados por una agencia externa. En la práctica, sin embargo, ninguno de estos sistemas asegura la homologación de las calificaciones. Algo que podría lograrse sí: (a) a nivel de cada escuela, se desarrollan sistemas coordinados de evaluación en todos los niveles de la carrera; y (b) a nivel de las distintas escuelas, se establece una especie de concurso nacional o internacional de proyectos finales evaluables por tribunales autónomos.

Desde luego, habría que evaluar si una propuesta así se acepta y funciona, pero se trata de un asunto a considerar, sobre todo, si se toma en cuenta el aumento del número de estudiantes y escuelas. Efectivamente, el creciente número de arquitectos parece recomendar la búsqueda de mecanismos que permitan que las evaluaciones recibidas sirvan para conocer, fuera del contexto en que se otorgan, las capacidades y habilidades reales de los alumnos.



Figura 6 Entrega taller integrado, 2015. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: Felipe Quiroz



Figura 7 Entrega taller, 2006. Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, Chile. Fuente: Carlos Lara

CONCLUSIONES

Tal como sucede con la instrucción, una evaluación sería pedagógicamente efectiva cuando el estudiante asume su significado. Sólo comprendiendo el sentido y alcance de la calificación recibida el alumno puede, en el futuro y de manera autónoma, valorar las soluciones dadas a otros problemas y actuar en consecuencia.

La labor evaluadora no cabría limitarla, entonces, a juzgar sólo los conocimientos y las habilidades impartidos; corresponde, además, explicar al estudiante los criterios y procedimientos utilizados para que éste aprenda a valorar su propio nivel de aprendizaje, tanto desde la evaluación otorgada por el profesor como desde su propia situación en el proceso de formación. Ahora bien, es fundamental evitar plantear criterios *abstractos* de evaluación, independientes de las circunstancias específicas y del tiempo que el alumno debe dedicar para obtener el rendimiento satisfactorio según la planificación prevista. No solo parece pedagógica y éticamente incorrecto, sino que, en tal caso, la evaluación se convierte en una manera encubierta de traspasar al alumnado las carencias del plan de estudios o la ineptitud del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

ARENTSEN, Eric. Los estilos de aprendizaje desde el taller de arquitectura: evaluación y propuesta. *AUS* [en línea]. 2009, nº 5, pp. 10-15. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071872622009000100003&script=sci_arttext

BRICALL, José M^a (Ed.). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, 2000.

CASTRO, F.; CORREA, M. y LIRA H. *Currículum y Evaluación Educacional*. Concepción: Universidad del Bío-Bío, 2006.

CONFERENCIA DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE ARQUITECTURA (CDEA). *Libro Blanco. Título de Grado en Arquitectura* [en línea]. Madrid: ANECA, 2005. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/326200/libroblanco_arquitectura_def.pdf

DÍAZ, Rodrigo. *Mejor hablar de ciertas cosas: problemas para la próxima generación de arquitectos*. *SPAM_ARQ*, 2012, nº7, pp. 6-16.

FRAMPTON, Kenneth. *Informe sobre la E.T.S. de Arquitectura*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 1999. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: http://etsamadrid.aq.upm.es/escuela/kenneth_frampton

GOYCOOLEA, Roberto. La práctica y la teórica. Desafíos de la enseñanza actual de la Arquitectura. *Revista Colección Pedagógica Universitaria* [en línea]. 1999, nº 29, pp. 45-72. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/la_pr%C3%A1ctica_y_la_te%C3%B3rica.htm

GUEVARA, Óscar. *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura en el contexto del aula* [en línea]. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2013. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/116191>

LOBOS, Jorge. Necesidad de cambios en la enseñanza: El rol del arquitecto. Santiago de Chile: *CA*, 2008, nº 134, pp. 42-47

MARINA, José Antonio. *La cultura del proyecto*. Conferencia. Universidad Politécnica de Madrid, 1999.

MORALES, José Ricardo. *Arquitectónica*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1966.

RUGIERO, Ana María; APIP, Alfredo; HIRMAS, Andrés. *Evaluación del aprendizaje autoconstruido*. Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, 2006.

RUIZ, Mercedes. Contra el nacional-aldeísmo. Madrid: Madrid: *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 2000, nº 69, pp. 61-69. [Consultado 18/12/2015] Disponible en: <http://www.nuevarevista.net/articulos/contra-el-nacional-aldeanismo#articulo>

SÁNCHEZ, Verónica. La nota del PFC. Madrid: *Arquia* [en línea]. 2015 marzo. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: <http://blogfundacion.arquia.es/2015/03/la-nota-del-pfc/>

SPIRIDONIDIS, Constantin. *Diagnóstico enseñanza de la arquitectura. Informe proyecto MECESUP UBB-0401*. Concepción: Universidad del Bío-Bío, 2005.

STANLEY, Mark. *The final review: negaters gonna negate* [en línea]. Boston: Section Cut, 2015. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: <http://www.archdaily.com/629314/why-do-professors-rip-apart-projects-in-the-final-review>

TIDY, Albert. Cuatro escuelas de Arquitectura. *ARQ* [en línea]. 2005, nº 61, pp. 17-24. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/arq/n61/art04.pdf>

UIA y UNESCO. *Architectural education, Reflections and recommendations* [en línea]. Durban: Revised Edition, 2014. [Consultado 10/08/2015] Disponible en: http://www.uia.archi/sites/default/files/DOCEDU_EN_2014_0.pdf

VITRUVIO POLIÓN, Marco. Los diez libros de Arquitectura [Roma, siglo I], Madrid: Akal, 1992. Facsímil de la edición de José Ortiz y Sanz, Madrid, 1787.