

Evaluación y competencias en diseño arquitectónico

Grupo de investigación: Territorio y Habitabilidad
Línea de Investigación: Enseñanza y Aprendizaje de la Arquitectura
David Meneses Urbina•

Recibido: Julio 6 de 2012 Aceptado: Marzo 22 de 2013

RESUMEN

Este escrito tiene como propósito ampliar el panorama de criterios relativos a la evaluación del diseño arquitectónico, o taller de proyectos de arquitectura, desde el concepto de competencia, que no es otra cosa que la manifestación de un pensamiento autónomo que permite resolver problemas en un contexto específico. Está dirigido especialmente a los docentes que se desempeñan en esta área, esencial para la formación de arquitectos. Se reconoce en el medio académico desde hace ya unas décadas que la evaluación de los proyectos se viene haciendo de manera autoritaria, unilateral, emocional y arrogante, entre otras características poco favorables. Las quejas son muchas, pero poco se dice o hace para atender los justos reclamos de los estudiantes, que son los directamente afectados por la falta de reglas claras al respecto. En cuanto a los docentes de diseño, este tipo de planteamientos, como el que se presenta aquí, deben motivar el inicio de una sana discusión tendiente a optimizar los procesos evaluativos y demás aspectos de la formación integral de los futuros profesionales de la arquitectura.

Palabras clave: evaluación, competencia, diseño arquitectónico, aptitud y capacidad.

ABSTRACT

This paper aims to broaden the outlook of criteria for the evaluation of architectural design or architectural design workshop, since the concept of competence, which is nothing but the manifestation of an autonomous thinking that allows you to solve problems in a specific context. Is specifically designed for teachers who work in this area, essential for the training of architects. It is recognized in academic circles for some decades that the evaluation of projects is being done in an authoritarian manner, unilateral, emotional and arrogant, among other unfavorable features. Complaints are many, but little is said or done to meet the just demands of the students, who are directly affected by the lack of clear rules about it. As teachers design approaches such as the one presented here should encourage the start of a healthy discussion aimed at optimizing the processes and other aspects of the integral formation of future professionals of architecture.

Keywords: performance evaluation, professional competence, architectural design, aptitude and ability

• Arquitecto Urbanista, Magíster en Docencia. Docente e Investigador de la Universidad de América en el grupo TERRITORIO Y HABITABILIDAD. Coordinador de la línea pedagógica "Enseñanza y Aprendizaje de la Arquitectura".
David.meneses@profesores.uamerica.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los asuntos más complejos en el proceso de formación de los arquitectos se refiere a la convalidación del conocimiento en el área fundamental de su quehacer profesional: el diseño arquitectónico.

Tradicionalmente, en este campo, la evaluación se ha venido ejerciendo de manera empírica, dejándole a la opinión ligera y tangencial, así como al sentir de profesores y jurados, un gran porcentaje de todo lo que, de veras, comprendería un proceso evaluativo. Desde hace décadas se escuchan quejas de los estudiantes de arquitectura en el sentido de que sus evaluaciones obedecen a veredictos autoritarios, imparciales y tendenciosos, dictados de manera unilateral por sus jueces permanentes u ocasionales, que desconocen sus procesos de aprendizaje. Hay quejas contra docentes que solo “corrigen”...pero no enseñan. Esos que suelen remitir al estudiante a ese limbo conceptual que representa la expresión “ese es tu problema”, con la cual descargan su responsabilidad pedagógica y su conciencia formadora.

Y ni qué decir de esos famosos “comités evaluadores”, o grupos de jurados que aparecen esporádicamente, plenos de facultades para exonerar o condenar estudiantes a su antojo, basados –la mayor parte de las veces– en apreciaciones ligeras de resultados, que no de procesos de aprendizaje. Comités que sólo opinan de manera prepotente, desordenada e inconexa sobre aspectos varios de los proyectos y cuya misión, pareciera ser así, para que sea reconocida como efectiva, debe cumplir con la necesaria cuota de sacrificio de uno que otro estudiante, cuando no de varios al tiempo (masacres académicas) bajo la complacencia consensuada de sus miembros titulares e invitados.

Las quejas son muchas más, pero rápidamente podrían categorizarse así:

- **Personales:** son aquellas que se refieren a descalificaciones de la persona por sus es-

casos talentos, aptitudes o simples dificultades en el arte de proyectar. Es frecuente oír a profesores diciéndoles a algunos de sus alumnos cosas como “es que tú no produces al ritmo de los demás”, o “no has entendido el problema”, o “te falta sensibilidad y actitud expresiva”, “te irá muy bien como constructor”, etcétera.

- **Disciplinares:** se refieren al cumplimiento parcial o total de objetivos y tareas específicas, cuyos aspectos cuantitativos pesan más para un jurado poco entrenado que los procesos mediante los cuales se apropia el conocimiento. Este tipo de jurados no tiene ningún inconveniente en frustrar la carrera de algunos estudiantes sólo porque no “cumplió” con algún porcentaje de la extensa lista de tareas que se solicitaba.
- **Éticas:** los estudiantes se quejan de algunos docentes porque no comparten sus puntos de vista sobre determinados aspectos ideológicos o conceptuales de un problema de diseño que, como siempre, comprende variables de tipo social, cultural, político, económico, técnico, estético y otras, con lo cual se pone en desventaja al primero sobre el segundo, obligándolo a seguir dócilmente las “orientaciones” del docente, lo que refuerza el exceso de protagonismo de éste último. La peor queja de tipo ético contra profesores y jurados se refiere a la imposición de los gustos y preferencias estéticas o estilísticas de éstos sobre las de los alumnos.

Así pues, considerando no sólo el punto de vista del estudiante, sino la cruda realidad de lo que sucede en los programas de formación de arquitectos con un cuerpo docente que no está, muy probablemente, preparado para ejercer sus funciones formativas, podría decirse de antemano que resulta deseable y necesario reflexionar más profundamente sobre el sentido de la evaluación, para que pueda contribuir a una mejor formación de los arquitectos que requiere la sociedad. Ese es el propósito de este escrito.

Aunque ya existen muchas, y en el futuro irán apareciendo otras tantas teorías sobre la evaluación, para el presente caso se ha partido del concepto de **competencia** para relacionar el proceso de aprender a pensar por sí mismo, junto con el de resolver problemas específicos en contextos previsibles o no, asunto que caracteriza de modo particular la tarea del arquitecto, desde tiempos inmemoriales. Es lo que Schön (1987, p. 17) denomina “reflexión en la acción” o capacidad para pensar mientras se hace algo.

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

En términos generales, de generalizada aceptación, las competencias se entienden hoy en día como:

“Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el ser con el saber hacer y el saber conocer”
(Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010)¹.

Competencias son entonces todos aquellos comportamientos caracterizados por capacidades cognitivas, manejo de valores, destrezas motrices y diversas informaciones (de tipo técnico o conceptual) que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad en las múltiples profesiones existentes. Es decir, son las capacidades para poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y valores de manera integral, en las múltiples interacciones que tienen los seres humanos para la vida y el ámbito laboral.

O como lo expresa también Vásquez F.J (2010):

“las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las activi-

dades cotidianas dentro de un contexto determinado”.

También vale la pena destacar lo que ya opinaba Torrado M.C. (1999, p. 12), cuando proponía un concepto negociado de competencia en la que confluyen dos de las vertientes teóricas que hasta el momento sustentan dicho concepto: la primera, que la considera como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado (alguien dijo recientemente que la competencia era un OPNI: Objeto Pedagógico No Identificado²). La segunda, que la entiende como la capacidad de realización situada y afectada por el contexto en el que se desenvuelven el sujeto y la actuación misma, que es, en esencia, con la que están de acuerdo la mayoría de los estudiosos del tema.

En relación con lo anterior, se introduce una distinción conceptual con respecto a históricos métodos pedagógicos, según la cual, lo deseable en la formación de un profesional (el arquitecto, para el caso específico) es la manifestación de **competencias** que le permitan resolver problemas específicos de concepción, diseño y construcción de múltiples formas del hábitat humano en contextos particulares, sin obligatoria referencia a temas tratados con anterioridad³.

Por otra parte, el desplazamiento evidente que han tenido algunas formas tradicionales de evaluación (como la de contenidos, objetivos

1 Para mayor ilustración véase artículo “Concepto de Competencias” en www.es.scribd.com recuperado en junio 28 de 2012).

2 Ver, para el caso, el artículo *Les compétences scolaires* en LE FIGARO, de Francia, del pasado 6 de junio de 2012. Pág. 14.

3 En los programas de arquitectura en Colombia, ha sido tradicional el estudio de “temas” de diseño, tales como la vivienda popular y/o de altos ingresos, los hoteles, los hospitales, los centros culturales, los edificios de oficinas, etcétera. Estos temas se sitúan dentro del plan de estudios de acuerdo con su grado de complejidad (asunto de difícil y relativa definición conceptual), pero no logran el propósito de generar un espacio de pensamiento coherente sobre los problemas que hay detrás de dichos temas, por lo cual, el arquitecto que no haya tenido la oportunidad de abordar alguno de estos u otros temas en la universidad, enfrentará grandes dificultades conceptuales en su vida profesional al momento de tener que resolverlos.

o logros, que se resisten a desaparecer, por lo menos en arquitectura) ha sido motivado por una consideración centrada en la relación “Inteligencia-aptitud”, propuesta por la psicología moderna como forma para ejercer el razonamiento hacia la solución de problemas, según lo sugiere Cárdenas (2001, p. 6).

Ahora bien, en el diseño de proyectos de arquitectura, la competencia se refiere a un saber-hacer (o dicho de otro modo, al ejercicio de un equilibrio entre teoría y práctica) mediante un conocimiento implícito en un campo del actuar humano, de naturaleza distinta a las formas discursivas del conocimiento, que permite la concepción y materialización de las múltiples formas habitables para el ser humano. Por eso, evaluar una competencia en arquitectura significa, ante todo, poner en evidencia que el estudiante reconoce los escenarios y contextos culturales, físicos, socio-antropológicos, geográficos, etcétera, en los que se concibe y construye un proyecto, cuyas valoraciones dependen de una mayor o menor experiencia y de la apropiación de símbolos de quien aborda el problema.

En realidad, lo que se evalúa en un estudiante de arquitectura no es propiamente la competencia en su sentido abstracto, sino las actuaciones mediante las cuales ella se manifiesta. Por eso, en esta profesión, cobran especial importancia los procesos de razonamiento, la aplicación de reglas compositivas de tipo técnico-estético relativas a la creatividad, así como el manejo de conceptos surgidos de referentes, por medio de los cuales se accede a la solución de los problemas específicos.

Retomando el concepto de evaluación, y según la interpretación de Jurado Valencia (1999, p. 16), se trata de una condición inherente al pensamiento y a la comunicación que propicia interacciones, pues la mayoría de las personas no actúa según reglas preexistentes, sino que se forma construyendo un aquí y un ahora, mediante la interacción. Esta última condición caracteriza literalmente lo que sucede en un taller de diseño arquitectónico, espacio pedagógico

muy diferente al de la cátedra magistral de otras disciplinas.

También la evaluación, según Morin (1990), es “Dialógica”⁴ y en las interacciones entre pensamiento y comunicación se presentan aspectos aparentemente contrapuestos; es posible que se den en su interior posibilidades, especulaciones o conjeturas, así como comparaciones y analogías, por lo cual la evaluación representa en esencia la forma como se devuelve a una comunidad académica el análisis y el concepto de lo que ella es.

Y siguiendo, de otro lado, a Gardner (1983, p. 16), para ir relacionando evaluación con competencias, resulta oportuna su siguiente expresión:

“Los seres humanos somos capaces de desarrollar un amplio número de competencias, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica, en un proceso que va desde lo intuitivo hasta lo simbólico, de lo notacional⁵ y lo formal a lo conceptual; son distintas formas de acceder al conocimiento, reguladas por capacidades que se fortalecen paulatina y recíprocamente”.

Por eso no hay competencias sin desempeño, ni desempeño sin competencias, correspondiéndoles a cada una, una acción. Los desempeños son manifestaciones directas o indirectas de la presencia de las competencias en quienes los ejercen. Estos desempeños se hacen observables en la realización de tareas o en actuaciones específicas. Diríase que lo recomendable en la evaluación de competencias en diseño arquitectónico es la creación de situaciones que indaguen más por un determinado desempeño que por otro. El valor que se le asigne

4 Dialógica, en el sentido considerado por Morin en *Introducción al pensamiento complejo*, es aquello que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, o que asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas.

5 Tómese este término como equivalente a un sistema de signos convencionales que se adopta para expresar ciertos conceptos de una disciplina concreta. Por ejemplo, la notación musical.

a cada uno de ellos es relativo y dependerá, en principio, del nivel o etapa de la carrera en que se encuentre el estudiante.

La evaluación de competencias en diseño arquitectónico cumpliría sus propósitos si se pusiera de manifiesto todo el proceso de un taller⁶, observando desde el principio hasta el final lo que ocurre allí, y aún fuera de él, o yendo más allá de la aplicación de instrumentos y análisis parcelados o segmentados. Como dice de nuevo Cárdenas (2001, p. 3):

“Es el diálogo directo entre sus actores dentro de sus propios escenarios, reconociendo sus etapas, con miras a una cualificación progresiva”.

En la evaluación de competencias se deben reconocer dos tipos de escenarios: los disciplinares y los interdisciplinares. En ambos, los estudiantes de arquitectura desarrollan sus capacidades dentro de un espacio (el taller) que ha sido validado y convenido en cada una de las áreas por evaluar. Ese saber-hacer en un contexto determinado, según la definición clásica de competencia, se convierte en el conjunto de acciones que el estudiante despliega para el cumplimiento de todas las exigencias que el problema específico y su contexto le proponen. Es decir, se parte de los referentes propios de la disciplina arquitectónica, pisando terrenos de otras disciplinas y saberes, para la integralidad del proyecto.

Aunque existen diversas tendencias y enfoques en este asunto, se adoptará, para efectos de este escrito y para la disciplina del diseño arquitectónico, la clasificación de las competencias en las tres categorías tradicionales, así:

- **Interpretativas:** relativas a aquellas competencias que procuran encontrar el sentido de una expresión del lenguaje gráfico-expresivo relacionado con un hecho arquitectónico y

⁶ Recuérdese que el taller es la estrategia pedagógica utilizada a lo largo de la historia para aprender a diseñar y a construir.

urbanístico, basado en una correcta recolección de información genérica, como punto de partida.

- **Argumentativas:** son las que tienen que ver con la fundamentación y el soporte teórico de las propuestas, al menos en su fase incipiente, siendo ideal que haya articulación de conceptos, saberes, teorías y otros aspectos por ilustrar, exponiendo y justificando las soluciones a problemas dados.
- **Propositivas:** aquellas que se refieren a la generación de alcances mayores que los ya conocidos para ciertas soluciones a problemas del hábitat humano, permitiendo la construcción de mundos posibles mediante la creatividad.

3. INTERESES COGNITIVOS Y FASES DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS: Un camino hacia la evaluación en diseño arquitectónico

Las capacidades de un arquitecto en proceso formativo se manifiestan mediante el mismo proceso con el que se desarrollan las potencialidades del ser humano, de manera integral y pasando por tres momentos: conciencia, autoconciencia y razón.

Siguiendo a Habermas (1982, p. 43) y buscando una analogía con lo que ocurre en la formación del arquitecto, se podría decir que en cada uno de esos momentos se manifiesta un interés cognitivo diferente, así:

- Interés cognitivo **técnico-estético**
- Interés cognitivo **práctico-social**
- Interés cognitivo **propositivo-emancipatorio**

El interés de tipo técnico-estético está estrechamente ligado a la esencia misma de la arquitectura: una mezcla de arte y técnica, que se convierte en la dimensión característica de esta

profesión. A este tipo de conocimiento se accede mediante el contacto con las ciencias empírico-analíticas. Esta clase de interés se enfoca hacia la concepción, planeación y representación de un objeto de diseño arquitectónico que incluya el mayor número posible de componentes y variables, para ser materializado en modelos tridimensionales o en la realidad constructiva.

El segundo, o sea, el interés de tipo práctico-social tiene que ver con la comunicación o la interacción simbólica, como una dimensión de relación social del arquitecto. Se accede a este interés por medio de las ciencias histórico-hermenéuticas que permiten superar la simple observación, llegando a la comprensión y apropiación del sentido de la realidad, ojalá orientada hacia la participación creativa.

Por último, el interés cognitivo-emancipatorio está ligado al poder, como una dimensión política que el arquitecto, como todo ciudadano, debe ejercer. Se accede a él por medio de las ciencias sociales-críticas⁷, destinadas a transformar la sociedad y la historia, así como a obtener y reconstruir el poder, en una síntesis crítica y particularmente creativa de los intereses técnicos y prácticos, que conducen a los emancipatorios.

Recogiendo este planteamiento de J. Habermas, y por asociación con lo que ocurre en los talleres de formación de arquitectos, diríase que, tanto las competencias interpretativas, como las argumentativas y propositivas, se manifiestan de manera gradual y diferente de acuerdo con el momento o fase de desarrollo de los intereses cognitivos descritos arriba.

Por ejemplo, la competencia **interpretativa** toma y apropia, en una primera fase o momento, la realidad como algo objetivo, único y verdadero. Es en este momento cuando el estudiante se muestra capaz de obtener datos de fuentes

primarias y de reconocer otros de fuentes secundarias. Su apropiación, para los efectos de su consumo inmediato, se orienta por un interés de tipo técnico-instrumental.

Mediante esta competencia (la interpretativa) se toman, por ejemplo, las normas técnicas de la arquitectura y el urbanismo como un “dogma”, al cual es imposible desobedecer. En el trabajo en equipo, este tipo de competencia se manifiesta por la fácil persuasión que logran las opiniones de figuras con “autoridad” (el profesor de diseño) e incluso las de profesionales de otras disciplinas con reconocido prestigio o estatus económico y social.

En una segunda fase de desarrollo de esta competencia, la realidad empieza a aparecer ya como un problema ideológico⁸, que es necesario entender adecuadamente. El futuro profesional conceptualiza mediante un interés orientado por lo contemplativo, lo histórico y lo hermenéutico⁹. El estudiante comprende los problemas intrínsecos de las normas, pero las sigue obedeciendo. Además, interpreta adecuadamente la información proveniente de otras disciplinas (en sus cuantías pertinentes) y se desempeña razonablemente bien en proyectos con acento interdisciplinario.

La tercera fase de desarrollo de esta competencia interpretativa se hace en forma activa. Se construye un nuevo marco de referencia que le permite al futuro arquitecto adoptar nuevas definiciones o puntos de partida para la solución de problemas de diseño. Aquí, la conceptualización estará regulada por un interés transformador de las condiciones existentes. El conocimiento rebasará los límites de su propia disciplina y, su-

7 Para profundizar más en este tema, o sea, el de los intereses y los tipos de ciencias, consúltese en www.eumed.net el artículo titulado “Un diálogo con Jürgen Habermas, de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur.”

8 Entiéndase el término aquí como el conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, una colectividad o una época y no tanto en su sentido Marxista de transformación de un sistema social, político, económico o cultural existente.

9 Entendido en su sentido amplio del arte de la interpretación de textos.

perando lo interdisciplinario, avanzará hacia lo transdisciplinario¹⁰.

Ahora bien, en cuanto a la competencia **argumentativa**, ésta se presenta en un principio como retórica y persuasiva, es decir, como la manifestación de un pensamiento único vigente que acude al recurso facilista de un relativismo condescendiente, para evitar comprometerse en la discusión de incómodos aspectos problemáticos. La integración de conocimientos se da aquí como un conjunto de referencias frente a lo aprendido en la academia y teniendo en cuenta opiniones ajenas.

Los aspectos éticos comienzan a hacer su aparición como una referencia al código de ética profesional y a las normas y leyes vigentes. Sólo se consideran, por evidentes y de manera crítico-analítica, las consecuencias e impactos de los proyectos urbano-arquitectónicos sobre el medioambiente natural, o el ya construido en ciudades y otros escenarios.

En una segunda fase de desarrollo, la competencia argumentativa se hace dialéctica¹¹, y con alguna pretensión de validez se apela a un caudal de razones a favor de dicha pretensión. Comunicarse aquí significa comprometerse con la generación de expectativas, para lograr entendimientos y acuerdos cuyo significado no es otro que el de compartir las expectativas, asunto que cuando se logra, hace posible la coordinación de las variables sociales, legitimando los acuerdos, normas y demás disposiciones que

tanto afectan la libertad expresiva de los proyectos de arquitectura.

Es aquí, también, donde a los conocimientos propios de la disciplina arquitectónica se integran los provenientes de la crítica, la sociología y la historia, entre otras. Surgen ya como argumentos frecuentes los derivados de las posibles consecuencias sobre la ideología, la política, la economía y los derechos humanos, entre varios más. La moral y la ética vigentes en la sociedad y el medio particular ayudan a la legitimación de los argumentos.

En una tercera fase, la competencia argumentativa comienza a estructurarse con miras a la acción comunicativa, tratando no tanto de persuadir, cuanto de convencer satisfactoriamente a otros miembros solidarios de algún grupo social o humano. Aquí, a los conocimientos provenientes de los procesos de conceptualización y crítica, se integran los saberes de la dimensión estética, tales como la sensibilidad, la intuición, la imaginación y la creatividad (entendida ésta última como ver lo que todo el mundo ve, pero pensando diferente) en su condición de expresión de la naturaleza humana y fundamento de la posibilidad de reconocimiento y aceptación. Aparecen como argumentos, también, no sólo las propias concepciones, sino lo que sienten los demás frente a los efectos derivados del objeto en cuestión. Finalmente, en esta fase, la ética adquiere una dimensión más universal¹².

En cuanto a la competencia **propositiva**, en una primera fase de su desarrollo, se manifiesta dando una respuesta técnica a un problema planteado. Así pues, se propone aquí, antes que todo, el sistema constructivo de un objeto arquitectónico para hacerlo viable y materializable, presumiendo de antemano que la solución

10 Para comprender mejor este concepto, es de gran ayuda la opinión de Ander-Egg, E. en su obra *Interdisciplinariedad en la educación* (2006), cuando aclara que la Multidisciplinariedad ocurre cuando varias disciplinas se ocupan de manera simultánea de un mismo problema, pero no hay entre ellas ningún entrecruzamiento disciplinar. En cambio la **Transdisciplinariedad** es el nivel máximo de integración de los conocimientos. Se pretende borrar los límites existentes entre las disciplinas para integrarlas en un sistema único. Es una instancia científica capaz de imponerse, por su autoridad, al resto de las disciplinas.

11 Entendida en su acepción más sencilla como el arte de dialogar y debatir mediante el intercambio de razonamientos y argumentaciones.

12 Para el efecto, viene al caso el concepto de ética de Edgar Morin (1999: 58), cuando, quitándole cualquier connotación religiosa al término, asume que el ser humano debe hacer conciencia de su triple realidad como individuo, miembro de una especie y parte de una sociedad. Esta "antropoética" busca desarrollar una conciencia personal, asumiendo el destino humano con todas sus antinomias y plenitudes.

es la más adecuada y ajustada a los procesos conocidos. Es en este momento cuando se despliega una actitud de coherencia entre las leyes de la naturaleza, la técnica y los demás sistemas tecnológicos propuestos. Toda esta solución se vincula a políticas, estrategias, planes, programas o proyectos propuestos por alguna autoridad competente...si la hay. Igualmente, se presenta la propuesta con la estructura metodológica de un informe científico o de una memoria explicativa y recapitulativa, debidamente sustentada, como es el caso de los proyectos de arquitectura.

En la fase intermedia de su desarrollo, la competencia propositiva conduce a la formulación de una propuesta técnica ambientada dentro de un contexto mucho más amplio, que incluye las variables económica y social, pero todavía a manera de abstracciones.

Se pretende mostrar en este punto de avance cierta coherencia entre las partes o elementos del proyecto con respecto a las abstracciones económicas y sociales del momento, tratando de configurar con todo ello un sistema, así sea incipiente e imperfecto. La ventaja de éste es que permite manejos de lenguaje y terminología elaborada, referida a la planeación estratégica, por ejemplo, o a la construcción de escenarios hipotéticos como los que representan el pasado histórico o el futuro deseable, desde las mismas perspectivas de quienes construyen las abstracciones económicas y sociales en boga. La propuesta se presenta de un modo sistémico, usando todos los medios de representación posibles, pero especialmente los surgidos de los medios digitales, que no dejan de sorprender e impactar.

La competencia propositiva, en su fase de pleno desarrollo (que es la que se espera detectar, por ejemplo, en un proyecto de final de carrera) permite dar respuestas a problemas que, por regla general, no habían sido planteados antes, pues llegado a esta instancia, el futuro profesional ha interpretado la realidad y no la apariencia del problema, guiado por un interés

cognitivo de carácter íntegramente **emancipatorio**.

Igualmente, el estudiante (ad portas de su título) ha construido ya un nuevo marco de referencia que supera o rebasa el ya acostumbrado y también porque ha desarrollado dialécticamente la argumentación adecuada para redefinir un problema. La coherencia de la propuesta ya no es de carácter sistémico sino rizomático¹³ porque no corresponde a la lógica de la representación literal, sino a una situación dinámica y aparentemente contradictoria, abierta a la repetición y a la diferencia.

Recurre también la propuesta, ya no a la metáfora del árbol, sino a la de los fractales, por ejemplo. La propuesta se caracteriza por conducir a un nuevo concepto de planificación participativa, permanente y democrática, que supera a la simple planeación estratégica, tecnocrática y hasta persuasiva, reflejando como en un espejismo el futuro inmediato deseable. Las propuestas, en definitiva, se construyen en esta fase mediante metodologías investigativas que trascienden los límites de un trabajo académico más¹⁴.

13 Acéptese el término no solo en su significado inmediato de echar raíces, sino en su aplicación para entender el surgimiento de las ideas, en donde la idea anterior sustenta y es verdad de la idea subsiguiente, afectándola de forma directa.

14 Algunos programas de arquitectura en Colombia están propagando, equivocadamente quizás, la idea de una "competencia proyectual", sin referencia a ningún interés cognitivo fundamental, sino a la mezcla de muchos, y sólo en relación con la actividad principal del arquitecto, como productor de proyectos. Todo arquitecto que sepa interpretar, argumentar y proponer está en capacidad de proyectar, claro, pero no de manera mecanicista sino propositiva al menos. No se puede reducir la tarea del arquitecto al desempeño de un oficio más, quitándole su verdadero significado de espacio de pensamiento. (Tomado de: www.epistemologadelacomunicacion.blogspot.com y recuperado en junio 29 de 2012)

4. COMPETENCIAS Y PERFILES PROFESIONALES DEL ARQUITECTO

Uno de los grandes escollos en el momento de adoptar un modelo de evaluación por competencias en los programas de arquitectura –pese a que todos hablan de él y presumen de su rigurosa aplicación– es que no se han entendido, ni mucho menos definido previamente los perfiles de desempeño profesional del arquitecto, asunto que debería extraerse de lo que ocurre en la realidad del ejercicio profesional.

Como es sabido, la formación tradicional del arquitecto en todo el mundo procura que el desempeño del arquitecto se dé en el ejercicio del Diseño Arquitectónico, dado que este campo es realmente el que ha caracterizado su labor histórica, haciendo de él un profesional único y particular. Sin embargo, en la vida profesional, la cantidad de arquitectos dedicados al diseño como actividad central es mínima, pues simplemente no hay suficientes proyectos para todos los que se gradúan.

Según datos de las agremiaciones respectivas (ACFA: Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura y SCA: Sociedad Colombiana de Arquitectos), aproximadamente el 70% de los arquitectos graduados está dedicado a la **Construcción** (empleados y asalariados en esta área, donde compiten con ingenieros civiles, maestros y otros). Otro 6% se dedica al **Urbanismo** y a una de sus ramas principales, como es el **Paisajismo** y la protección del medioambiente. El 14% está dedicado a la **Gestión Inmobiliaria**, es decir, al negocio de la construcción (edificar para vender, con ánimo de lucro, campo en el que intervienen también otros profesionales, como ingenieros, abogados, administradores y hasta médicos). Un 3.5% se dedica a actividades varias: comercio de materiales, dibujo, **docencia**, etcétera. Finalmente, un 6.5% se dedica realmente al **Diseño Arquitectónico** de proyectos¹⁵.

15 Hay que entender estas cifras de manera relativa y no absoluta, pues constantemente se traslapan las actividades profesionales, dependiendo de las circunstancias

Siendo así la realidad, ¿por qué se frustran en la academia, o mejor, en sus talleres de proyectos, tantas carreras de arquitectos, sólo por no ser particularmente brillantes en diseño arquitectónico?

La respuesta a esta pregunta se obtendría si de veras las escuelas y programas de arquitectura emprendieran el diseño de planes de estudio que relacionaran los perfiles con las competencias. Las que se han venido formulando solo son de tipo generalista (es decir, están destinadas a describir genéricamente al arquitecto por su ejercicio profesional, sin hacer parte expresa de los planes de estudio que conduzcan a sus múltiples desempeños). Por eso se encuentran en los diseños curriculares expresiones vacuas como: capacidad de análisis y síntesis, habilidad de gestión de la información, disposición para el trabajo en equipo, capacidad de relación interpersonal, iniciativa y espíritu emprendedor, habilidad gráfica general, sensibilidad estética, cultura histórica, y una larga e interminable lista de cualidades deseables, mas no de competencias fundamentales.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que la titulación de los arquitectos en Colombia deberá ajustarse a estándares internacionales si se quiere lograr su reconocimiento, dada la globalización del ejercicio profesional a raíz de los nuevos tratados entre países, se podrían formular competencias generales que cumplan con requisitos mínimos de formación, como por ejemplo:

1. Desarrollo de aptitudes para la elaboración de proyectos que satisfagan a la vez las exi-

del mercado y las condiciones cíclicas de la actividad constructora e inmobiliaria, que generan desplazamientos de una a otra área del saber. Incluso, hay partes de uno de los porcentajes (por ejemplo, el de la construcción) que se desempeña simultáneamente en otras áreas y así sucesivamente. Pero lo importante es que, pese a ello, estas cifras muestran una incongruencia notoria entre el énfasis de los programas de arquitectura en el **Diseño** frente a la realidad profesional del desempeño del arquitecto, asunto que es sensiblemente similar en otras latitudes, como en España (consúltese para el efecto *El Libro Blanco de la Arquitectura*, p. 138 y subsiguientes).

gencias estéticas y técnicas dentro de contextos locales y globales.

2. Desarrollo de un conocimiento estructurado de la historia y de las teorías de la arquitectura, en relación con las artes, tecnologías y las demás ciencias humanas colaterales.
3. Conocimientos del Urbanismo mundial; la planificación y sus técnicas aplicadas al proceso de crecimiento y desarrollo de las ciudades.
4. Capacidad para comprender las relaciones entre las personas y los proyectos arquitectónicos, así como entre éstos y sus entornos físicos, culturales y antropológicos específicos.
5. Capacidad para relacionar la profesión del arquitecto con su misión social.
6. Desarrollo de aptitudes para comprender los métodos investigativos que puedan conducir a nuevos conocimientos en el campo del diseño y la construcción.
7. Capacidad para entender los problemas de tipo estructural y técnico de las formas habitables, mediante adecuada coordinación con profesionales de otras disciplinas.
8. Aptitud técnica para concebir y construir edificios que cumplan con las exigencias de los usuarios, respetando las limitaciones que imponen las normativas locales y globales.
9. Conocimiento sobre los graves problemas que afectan al medio ambiente mundial y la forma en que la arquitectura y el urbanismo pueden contribuir a su mitigación.
10. Reconocimiento de otras ideologías, costumbres, estructuras sociales y políticas, factores culturales varios que condicionan

no solo la estética de los proyectos sino sus usos, funciones y demás variables¹⁶

En formulaciones similares a ésta, todas ellas referidas a la disciplina arquitectónica, se están fundamentando actualmente los programas de formación de arquitectos europeos, pues son de imperativo acatamiento y de mínimo cumplimiento para los profesionales de cualquier país de la Comunidad de Naciones¹⁷. Pero ellas deben corresponder con los perfiles profesionales (Construcción, Urbanismo, Gestión Inmobiliaria, Diseño Arquitectónico y Varios).

De otro lado, téngase en cuenta que todo plan de estudios debe explicitar sus competencias específicas, traduciendo a términos puntuales, académicamente operativos, los enunciados y descripciones de las mismas. No es necesario hacer lo mismo con las genéricas (como las que se mencionan arriba) pues ellas no están destinadas a formar parte de los planes de estudios particulares, sino que son consensos de políticas superiores, o de instancias oficiales. Es decir, las competencias genéricas se adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, pero no son enseñanzas en sí mis-

16 Cabe aclarar que los términos capacidad, conocimiento, aptitud, etcétera, no tienen aquí un sentido meramente literario, ni mucho menos casual. Su lectura atenta revela que estos distintos términos designan a su vez conceptos varios, permitiendo entender tanto el carácter como la intensidad mínima con que cada competencia se adquiere. Para mayor claridad de los términos, y aunque puedan cuestionarse sus significados, en el presente escrito se propone su comprensión así:

- Competencia: dominio de un saber, disciplina o técnica.
- Capacidad: disposición adquirida para el buen ejercicio de una actividad
- Aptitud: suficiencia o idoneidad para el buen desempeño de una actividad
- Conocimiento: facultad adquirida para formar ideas sobre la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.
- Comprensión: entendimiento profundo de una cosa que permite formarse una idea clara de ella.
- (ver: "Libro Blanco de la Arquitectura", pág. 158)

17 Para el efecto, véase el proyecto "Tuning" europeo (acuerdo de Bolonia) y también el Latinoamericano, para la convergencia de la educación superior (disponible en www.tuning.unideusto.org, recuperado en julio 4 de 2012)

mas. Constituyen el objetivo, mas no el objeto de la formación.

El proyecto “Tuning”, establece 30 competencias específicas, que los egresados deberán tener, al momento de su titulación. Por ser de interés generalizado, se transcriben a continuación:

1- *Conciencia de la función cultural de la Arquitectura*

2- *Conciencia de la función social de la Arquitectura y de la capacidad del arquitecto para aportar ideas a la sociedad para mejorar el hábitat.*

3- *Conciencia de las responsabilidades frente al ambiente y a los valores del patrimonio urbano y arquitectónico.*

4- *Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto.*

5- *Capacidad de formular ideas y de transformarlas en creaciones arquitectónicas de acuerdo con los principios de composición, percepción visual y espacial.*

6- *Conocimiento sistémico de la historia, las teorías de la Arquitectura y ciencias humanas relacionadas para fundamentar su actuación.*

7- *Conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate arquitectónico actual –local y global.*

8- *Compromiso ético frente a la disciplina y al ejercicio de la profesión de arquitecto.*

9- *Capacidad imaginativa, creativa, innovadora y de liderazgo en el proceso de diseño de la Arquitectura y el Urbanismo.*

10- *Reconoce el proceso proyectual como un método de investigación.*

11- *Capacidad de conocer y aplicar los métodos de investigación para resolver con creatividad las demandas del hábitat humano, en diferentes escalas y complejidades*

12- *Disposición para investigar produciendo nuevos conocimientos que aporten al desarrollo de la Arquitectura.*

13- *Habilidad de percibir, concebir y manejar el espacio en sus tres dimensiones y en las diferentes escalas.*

14- *Capacidad de conciliar todos los factores que intervienen en el ámbito de la proyectación arquitectónica y urbana.*

15- *Dominio de los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos, tanto urbanos como arquitectónicos.*

16- *Conciencia sobre la importancia del patrimonio y de las relaciones entre los desarrollos actuales de la arquitectura y el pasado.*

17- *Capacidad para integrar equipos interdisciplinarios que desarrollen diferentes técnicas de intervención para mejorar espacios urbanos y arquitectónicos deteriorados y/o en conflicto.*

18- *Capacidad para reconocer, valorar, proyectar e intervenir en el patrimonio arquitectónico y urbano edificado construido.*

19- *Conocimiento de las bellas artes, las artes populares y la estética como factor fundamental en la calidad de la concepción arquitectónica.*

20- *Habilidad para liderar, participar y coordinar el trabajo interdisciplinario en arquitectura y urbanismo*

21- *Capacidad de desarrollar proyectos urbano arquitectónicos, que garanticen un desarrollo sostenible y sustentable en lo ambiental, social, cultural y económico.*

22- *Capacidad de responder con la arquitectura a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas y topográficas de cada región.*

23- *Capacidad de definir el sistema estructural del proyecto arquitectónico*

24- *Capacidad de definir la tecnología y los sistemas constructivos apropiados a las demandas del proyecto arquitectónico y al contexto local.*

25- *Capacidad de definir los sistemas de instalaciones que demanda la concepción de un proyecto arquitectónico y/o urbano.*

26- *Conocimiento y aplicación de la normativa legal y técnica que regula el campo de la arquitectura, la construcción y el urbanismo.*

27- *Capacidad de producir toda la documentación técnica necesaria para la materialización del proyecto arquitectónico.*

28- *Capacidad para planear, programar, presupuestar y gestionar proyectos arquitectónicos y urbanos en el mercado.*

29- *Capacidad para construir, dirigir, supervisar y fiscalizar la ejecución de obras arquitectónicas y urbanas en sus diferentes escalas.*

30- *Habilidad para integrarse a equipos interdisciplinarios para desarrollar peritajes, tasaciones y avalúos de bienes inmuebles.*

5. CONCLUSIONES

Respecto al Diseño Arquitectónico, sería apresurado y ligero concluir que, pese al pequeño porcentaje de arquitectos que lo ejercen, este componente deba perder –en esas mismas proporciones– su importancia y peso específico dentro de los planes de estudios de los programas de arquitectura. Pero su actual forma de evaluación sí debe cambiar.

Ante todo, no se deben olvidar otras formas de evaluación, como la **autoevaluación**, que es cuando el estudiante de arquitectura valora sus propios procesos y resultados, basado en criterios fijados previamente. Este tipo de evaluación debería implementarse, otorgándosele una cuantía en relación con la que los docentes hacen de sus alumnos. Igualmente, existe la **coevaluación**, consistente en la valoración que los miembros del grupo hacen de los resultados comunes, como forma de fomentar la participación y la reflexión crítica proactiva en los procesos de aprendizaje.

La Evaluación tradicional debe cambiar porque se ha estado confundiendo al arquitecto, como profesional integral, dedicado más a labores como la construcción, con el diseñador puro, que ejerce esporádicamente esta actividad. Tan así será, que el Diseño Arquitectónico, fuera de no tener entidad suficiente para servir por sí solo de base para un título de grado (como sí ocurre con el Diseño Gráfico, el Diseño Industrial o el Diseño Textil, por ejemplo) tampoco permite estructurar, a partir de él, la mayoría de los postgrados en arquitectura, por no necesitar de prácticamente ningún contenido competencial adicional al de la construcción o el urbanismo.

Debe cambiar para restarle protagonismo a profesores y jurados, especialmente a esa gran mayoría de docentes que considera el diseño como un espacio académico que no se prepara, como sí se hace con otros, pues basta (según esa mayoría) con el solo juicio crítico y algo de experiencia para ejercerlo. Podría decirse que la rigurosidad de las evaluaciones en dise-

ño arquitectónico es inversamente proporcional a la suficiencia de conocimientos teóricos, experiencia profesional y formación pedagógica y humanística de los profesores.

Debe cambiar para evitar la alta dosis de incertidumbre que se cierne sobre los estudiantes en el momento de someter sus proyectos a sus jueces, quienes en lugar de atender a la manifestación y puesta en evidencia de las competencias básicas del futuro profesional, sólo miran el cumplimiento de objetivos, o el impacto visual que producen algunas maquetas y dibujos elaborados con modernos métodos digitales. ¿Se evalúa el proceso de aprendizaje de la persona, o simplemente sus resultados coyunturales?

Debe cambiar porque hoy nos enfrentamos a los nuevos retos que presenta el mundo contemporáneo: una arquitectura más compleja debido a sus responsabilidades con el medioambiente y que trabaja desde muchas perspectivas la forma de articularse con los numerosos agentes que modelan su existencia. Aspectos como la globalización, la flexibilidad, la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la posibilidad de construir programas acordes con las necesidades particulares de la sociedad, los estudiantes y el medio en general, los nuevos campos abiertos por la tecnología y la investigación, entre otros, son apenas una muestra del gran desfase que representa seguir evaluando procesos de aprendizaje de forma convencional o tradicional.

Debe cambiar porque, antes que un oficio más, el diseño de proyectos es un espacio de pensamiento, soportado en un equilibrio entre el saber y el hacer. Como lo afirma Turati (2005, p. 23), en cualquier actividad humana es tan importante **el saber qué** como **el saber cómo**. El primero se basa en proposiciones y por eso se le denomina proposicional o propositivo (no porque tenga un propósito, sino porque contiene una propuesta). El segundo consiste en el conocimiento y dominio de acciones, técnicas, maneras, procedimientos y métodos para hacer algo. No pueden desligarse en la evaluación de proyectos de arquitectura estos dos grandes

caminos de acceso al conocimiento, especialmente si se persigue un interés cognitivo de tipo emancipatorio, que es el deseable en diseño.

Y finalmente, debe cambiar la forma de evaluarse el diseño arquitectónico para darle más espacio a la dimensión del *ser*, mediante la cual los futuros arquitectos puedan liberarse de las imposiciones estéticas y funcionales de sus docentes (cuyo discurso mecanicista se estancó desde hace ya dos siglos en la relación función-forma). La discutible pero innegable fealdad de algunas de nuestras ciudades es el reflejo de los conceptos trasnochados, inertes y desfasados de muchos de quienes forman a los arquitectos en los más de 56 programas que existen en Colombia.

En el panorama de las nuevas visiones educativas que se están dando al interior de nuestras instituciones universitarias, no puede perderse de vista que las condiciones del mundo cambiaron rápidamente, y lo harán aún más aceleradamente en las próximas décadas. Estas transformaciones sorprendieron a las viejas estructuras de educación superior en Colombia, que estaban acostumbradas a la inercia de los modelos transmisionistas del conocimiento, mas no a su generación y producción. Se requiere urgentemente la sustitución de los viejos sistemas formativos (y dentro de ellos, el cambio de los trasnochados sistemas de evaluación) por otros más actuales, llenos de mayor ilusión cultural globalizada, para irnos adaptando a la sorprendente presencia de lo posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2006). *Interdiscipliniedad en la educación*. Buenos Aires, Magisterio.
- Casares, J. (1957). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. G.Gili.
- Cárdenas, F. & Sarmiento, F. (2001). *Desarrollo y evaluación de competencias en ciencias*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Hernández León, J.M. et al. (2011). *El libro blanco de la arquitectura*. Madrid. Aneca.
- Jurado Valencia, F. (1999). *El carácter dialógico de la evaluación: la contribución del área de lenguaje y la literatura en la evaluación*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Meneses, D. (2009). *Notas y temas de diseño arquitectónico*. Bogotá. Unisalle.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- ____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. UNESCO.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson.
- ____ (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Torrado, M.C. (1999). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá, ICFES.
- Turati Villarán, A. (2005). *La didáctica del diseño arquitectónico: una aproximación metodológica*. México, D.F. UNAM.
- Vásquez Valerio, F.J. (2010). *Modernas estrategias para la enseñanza*. Monterrey, Nova.