



“El eslabón perdido del fenómeno del diseño:

**la deficiencia de la enseñanza
estética en la carrera de diseño de la
facultad de arquitectura y urbanismo
de la Universidad de Chile”**



UNIVERSIDAD
DE CHILE

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO



***“El eslabón perdido del fenómeno del diseño: la deficiencia de la enseñanza estética
en la carrera de diseño de la facultad de arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile”***

Tesis para optar al título profesional de diseñador

MENCIÓN GRÁFICO

Francisca Constanza Ramírez Valenzuela

Profesor Guía: Hans Stange Marcus

Santiago, Chile 2019





ÍNDICE

—

<i>Agradecimientos</i>	<i>pág</i>	23
<i>Abstract</i>	<i>pág</i>	25
1.		
<i>Marco Teórico</i>	<i>pág</i>	27
1.1		
La estética como ámbito disciplinar	<i>pág</i>	27
_ Síntesis	<i>pág</i>	29
1.2		
La experiencia estética	<i>pág</i>	30
_ Síntesis	<i>pág</i>	35
1.3		
La importancia de la estética en el diseño	<i>pág</i>	36
_ Síntesis	<i>pág</i>	39
1.4		
Enseñanza artística y estética: algunas concepciones pedagógicas	<i>pág</i>	40

—	_ Síntesis	<i>pág</i>	45
1.5	Contexto de la enseñanza estética en los sistemas educativos	<i>pág</i>	46
1.6	Contexto de la enseñanza estética en Chile	<i>pág</i>	47
	_ Síntesis	<i>pág</i>	49
1.7	Enseñanza estética en el diseño: la situación de la educación superior	<i>pág</i>	50
1.8	Contexto actual de la carrera de diseño de la Universidad de Chile	<i>pág</i>	54
	1.8.1 _ Características curriculares	<i>pág</i>	54
	1.8.2 _ Estudiantes, matrícula y rendimiento	<i>pág</i>	57
1.9	Características sociodemográficas de los estudiantes en la carrera de diseño de la Universidad de Chile	<i>pág</i>	63
1.10	Estrategias de afrontamiento del estrés en carreras relacionadas con la arquitectura y el diseño	<i>pág</i>	64
	_ Síntesis	<i>pág</i>	67
1.11	Déficits de la formación estética en la carrera de diseño de la Universidad de Chile	<i>pág</i>	68

1.12

Comparación con otros sistemas educativos *pág* 74

1.12.1 _ Comparación con universidad nacional: Escuela de
diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile *pág* 74

_ Síntesis *pág* 78

1.12.2 _ Comparación con universidad extranjera: Escola
Massana de España *pág* 79

1.13

Resumen marco teórico *pág* 86

2.

Problema de investigación *pág* 89

3.

Hipótesis *pág* 93

4.

Pregunta de investigación *pág* 94

4.1 *Objetivo General* *pág* 94

4.2 *Objetivos Específicos* *pág* 94

5.

Marco metodológico *pág* 95

5.1	Enfoque del estudio	<i>pág</i>	96
5.2	Muestra del estudio	<i>pág</i>	97
5.3	Técnicas de producción de información	<i>pág</i>	102
5.4	Técnicas de análisis de información	<i>pág</i>	105
5.5	Dimensiones de análisis de instrumentos	<i>pág</i>	108
5.6	Consideraciones éticas	<i>pág</i>	112
5.6.1	_ Anexo I: Consentimiento informado	<i>pág</i>	113
5.6.2	_ Anexo II: Formulario de consentimiento informado	<i>pág</i>	116
6.	Plan de trabajo	<i>pág</i>	119
6.1	_ Fases del estudio	<i>pág</i>	119
6.2	_ Carta Gantt	<i>pág</i>	121
7.	<i>Interpretación y análisis cualitativo investigación</i>	<i>pág</i>	123

7.1

Interpretación macroposiciones docentes **pág** 124

7.1.1 _ Caracterización de metodologías **pág** 124

7.1.2 _ Caracterización de contenidos **pág** 126

7.1.3 _ Caracterización de enfoques **pág** 128

7.1.4 _ Grupos temáticos docentes **pág** 129

7.2

Interpretación macroposiciones estudiantes **pág** 131

7.2.1 _ Caracterización de metodologías **pág** 131

7.2.2 _ Caracterización de contenidos **pág** 133

7.2.3 _ Caracterización de enfoques **pág** 135

7.2.4 _ Grupos temáticos estudiantes **pág** 136

7.3

Resultados finales del análisis cualitativo investigación:

- Comparación entre docentes y estudiantes *pág* 138

7.3.1 _ Caracterización de metodologías *pág* 138

7.3.2 _ Caracterización de contenidos *pág* 140

7.3.3 _ Caracterización de enfoques *pág* 141

7.4

Resultados finales: comparación grupos temáticos de docentes y estudiantes

pág 142

8.

Conclusiones finales investigación

pág 145

9.

Bibliografía

pág 147

*Facultad de arquitectura y urbanismo
Universidad de Chile _
Fotografía en tonos grises, edificio
“Titanic” localizado en el sector del blo-
que “G” de la facultad, donde se ubica el
departamento de diseño de la carrera y las
salas donde se imparte la mayoría de las
cátedras de diseño _*





Cada día escribiendo fue un alivio, mientras ellos fueron una clase de pilares de hormigón, no sólo ahora sino desde siempre, para Violeta, Javiera y Pablo, y a los talismanes incondicionales de la casa, nuestros gatitos. Al óleo, los libros, y la música, que dentro de todo, han ocupado un lugar relevante, sin pasar a llevar nada, así como mis amigos.

Hablar de enseñanza estética parece una situación inusual en diseño en la fau, un eslabón perdido, que necesita ser integrado.

Abstract

La presente investigación nace de la inquietud respecto a la poca enseñanza que hay de la estética como disciplina en diseño, su poca mención en la carrera, vislumbra la carencia que se tiene de ésta; encargada recurrentemente de las creaciones artísticas y por ende, de los elementos que se conciben en diseño.

La estética no es lo mismo que arte y diseño, sino más bien, es un enfoque preocupado de los aspectos de estos. Los entrecruzamientos con el diseño son evidentes, pero en esta disciplina es objeto de discusión la centralidad que ésta debe tener en el desempeño profesional de los futuros diseñadores.

El lector se encontrará en los siguientes apartados con criterios que comprenden y vislumbran la enseñanza estética posterior al reciente cambio curricular en la malla de diseño, en los cuales se determinan las metodologías, contenidos y enfoques de este tipo de educación, caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, e interpretar dichos procesos en el contexto actual de la carrera.

La estética es un elemento importante en la enseñanza del diseño y su aplicación en el ámbito profesional. Esta es una de las principales razones por las cuales se plantea esta investigación.

1.

MARCO TEÓRICO

1.1 La estética como ámbito disciplinar

Las nociones de arte y estética no son sinónimas y, de hecho, en la historia de Occidente, han adoptado diversos significados que no necesariamente se han mantenido hasta la actualidad. El filósofo e historiador Wladyslaw Tatarkiewicz ilustra esto con la acepción del término arte en la Antigüedad:

«τέχνη», en Grecia, «ars» en Roma y en la Edad Media, incluso en una época tan tardía como los comienzos de la época moderna, en la época del Renacimiento, significaba destreza, a saber, la destreza que se requería para construir un objeto (...) Todas estas destrezas se denominaron artes (...) (Tatarkiewicz, 2001, pág. 39).

Desde esta perspectiva, el elemento distintivo de la destreza artística era el conocimiento y la aplicación de un determinado conjunto de reglas, y no la inspiración, la improvisación o la creatividad. Posteriormente, en el Renacimiento, se buscó conceptualizar el arte como una unidad coherente de habilidades y producciones humanas que fuera distinta de la ciencia y los oficios. Así, el concepto de arte se extendió progresivamente, llegando en el siglo XIX a encasillar exclusivamente a las llamadas „bellas artes“ (que inicialmente incluían la música y la poesía, pero después designaban solo las artes visuales). Ya en el siglo XX fueron desligadas las artes de la idea de belleza, surgiendo definiciones que la distinguían por reproducir la realidad, por

construir formas, por constituir un medio de expresión humana o por provocar una impresión en el receptor (Tatarkiewicz, 2001).

Por su parte, la estética tuvo como objeto en un principio la belleza, la cual en la Grecia antigua –designada con la palabra κάλλος– se aplicaba no solo a objetos concretos, sino que también a pensamientos o costumbres. En este sentido, se asociaba la belleza a la moral, refiriendo el concepto tanto a la ética como a la estética. Posteriormente, en la cultura europea, la belleza se limitó solo a los productos materiales y mentales que provocaban una experiencia estética. En la época moderna, la belleza se restringió aún más, aludiendo solo a lo que generara dicha experiencia percibiéndose mediante la vista (Tatarkiewicz, 2001). La estética en la actualidad se centra en la acepción difundida en Europa.

La definición de la estética como tal no es unívoca, en gran parte porque su objeto de estudio no lo ha sido. Para Katya Mandoki (2006), es problemático definir la estética como una disciplina, ya que hay otras como la filosofía, la psicología o la sociología que tienen vertientes interesadas en lo estético. Según esta autora, la estética es una rama particular de una disciplina, la filosofía, y las distintas perspectivas de la estética son más bien tendencias filosóficas que incorporan metodologías de observación e investigación propias de otras disciplinas.

De hecho, estas mismas tendencias han pugnado históricamente por hallar una definición clara de lo que es la estética. Asimismo, esta no es entendida de la misma manera desde la lingüística, la filosofía analítica, la fenomenología, el marxismo, el formalismo y el postmodernismo (Bozal, 1999).

Por otra parte, también se ha tratado de definir a la estética como una ciencia debido a su carácter empírico, a su separación de las preocupaciones metafísicas y a la utilización de un método sistemático de observación (Plazaola, 2007).

— *Síntesis*

La estética, por lo tanto, no es lo mismo que el arte, sino que un enfoque preocupado por un aspecto de este: la experiencia generada por las creaciones artísticas o *experiencia estética*. En este sentido, la estética se ha preocupado recurrentemente de conceptos como la belleza y el gusto en relación a las obras de arte (Plazaola, 2007). Más que una disciplina, es un conjunto de perspectivas que buscan indagar sobre las bases de dicha experiencia. Cabe preguntarse entonces qué es lo que se ha entendido por experiencia estética a lo largo de los años en que se ha consolidado la estética como un ámbito de producción intelectual.

1.2 La experiencia estética

Aunque la estética se ha preocupado de diversos temas asociados al arte, el principal tiene que ver con las sensaciones y otros procesos psicológicos que este genera; de esto se trataría la experiencia estética. La primera definición de la estética como tal la habría dado el filósofo alemán Alexander Baumgarten, quien tomó la distinción de la Grecia Antigua entre conocimiento intelectual y sensible y asoció el segundo con el conocimiento de la belleza, denominándolo *cognitio aesthetica* (Tatarkiewicz, 2001).

No obstante, en la Grecia Antigua ya se discutían algunas nociones relacionadas a la estética, si bien no con este término. Para Pitágoras, la captación de la belleza en el arte requería la concentración de los sentidos en ella, mientras que para Aristóteles esa experiencia provocaba en los seres humanos un placer tan intenso que suspendía la voluntad del espectador. Platón sostenía que la verdadera experiencia estética se podía encontrar en las ideas, pero para Plotino la experiencia de emociones estéticas requería que la persona tuviera cualidades consideradas “bellas”.

En la Ilustración, los intelectuales interesados en la estética volcaron su interés al ámbito psicológico preguntándose qué es lo que permite a la mente considerar algo como bello (Tatarkiewicz, 2001). Los filósofos ingleses desarrollaron la teoría sobre el gusto, entendido como una capacidad perceptiva de diferenciar lo bello de lo feo (Locke, 2007; Burke, 1997; Shaftesbury, 1997). Posteriormente, el

filósofo Francis Hutcheson definió el sentido de la belleza como un modo de conocimiento que no es racional, sino que es perceptible de forma inmediata (Hutcheson, 1992). Para autores como Hume, la experiencia estética era fruto de las asociaciones hechas a nivel mental (Hume, 1984).

Otro espacio de discusión prolífero para la experiencia estética durante la Ilustración se dio en Alemania. Baumgarten concibió dicha experiencia como un modo de conocimiento basado solo en los sentidos y, por lo tanto, de carácter irracional y poco accesible (Tatarkiewicz, 2001).

Sin embargo, habría sido Immanuel Kant quien habría sintetizado la tradición alemana con la inglesa.

En palabras de este autor:

Para decidir si algo es bello o no, referimos la representación, no mediante el entendimiento al objeto para el conocimiento, sino, mediante la imaginación (unida quizá con el entendimiento), al sujeto y al sentimiento de placer o de dolor del mismo. El juicio de gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto, no es lógico, sino estético, entendiéndose por esto aquel cuya base determinante no puede ser más que subjetiva

(Kant, 1981, págs. 101-102).

No obstante:

(...) el juicio de gusto no tiene más pretensión, como todos los demás juicios empíricos, que la de ser valedero para cada uno, lo cual, prescindiendo de la interior contingencia del mismo, siempre es posible (Kant, 1981, pág. 91).

De este modo, para Kant, la experiencia estética no recurre a conceptos, se orienta exclusivamente a la forma del objeto y no está atravesada por intereses personales. Esta teorización influyó de forma importante la teoría de la contemplación de Schopenhauer desarrollada a inicios del siglo XIX. Para este autor, la sensación estética se experimenta cuando el ser humano asume una actitud de espectador ante el objeto que se le presenta, suspendiendo su interés en el origen y propósito que este tiene (Tatarkiewicz, 2001). En este proceso, el individuo deja de lado su personalidad y centra toda su conciencia en el objeto representado, haciendo desaparecer la división entre el observador y lo observado.

Después de mediados del siglo XIX, la estética se orientó mucho más fuertemente a su faceta psicológica representada por la experiencia estética, adquiriendo un carácter más cercano a una ciencia empírica (Tatarkiewicz, 2001). Junto a los diversos estudios que se hicieron sobre hechos y obras concretas, también proliferaron una multitud de

teorías sobre la experiencia estética. Por ejemplo, la teoría hedonista basaba dicha experiencia en la pura sensación de placer (Müller-Freienfels, 1909), las teorías cognoscitivas la consideraban una forma de conocimiento (Fiedler, 1896) y la corriente ilusionista la entendía como uno de los elementos que no formaba parte de la realidad y que generaba sentimientos espurios (Blaustein, 1930).

Otras teorías que tuvieron una repercusión importante fueron la teoría de la empatía (Lipps, 1903) y su contraria, la teoría de la contemplación (Schopenhauer, 2005). Mientras la primera sostenía que la experiencia estética se debe a una clase de satisfacción por el reconocimiento de la propia subjetividad en un objeto, la segunda atribuía esa experiencia a la aprehensión pasiva del espectador sobre el objeto, entregándose a él.

A fines del siglo XIX, surgió una teoría sobre la experiencia estética que, a diferencia de las anteriores, la desligó de la esfera intelectual. Edward Abramowski (1898) postuló que esta sensación tiene lugar al suspender completamente el intelecto. Posteriormente, Henri Brémond (1947) complementó esta idea planteando que la experiencia estética provoca un profundo encantamiento, ligándose por lo tanto solo a la emoción.

Otras teorías de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX definieron la experiencia estética en base a las res puestas orgánicas del ser humano. Para Grant Allen, la experiencia sobre lo bello consiste en la provisión de un estímulo al sistema nervioso que minimice el gasto de aquello no vinculado a las funciones vitales (Plazaola, 2007). Por su parte, William James situaba la sensación como la base de lo agradable.

En la primera mitad del siglo XX también destacaron las teorías de la experiencia estética problematizadas desde el punto de vista del lenguaje. Para Wittgenstein, por ejemplo, la experiencia estética no tiene que ver con las sensaciones placenteras o de desagrado que produce un determinado objeto artístico, sino que refiere a una “conexión constitutiva” entre el contenido de esa experiencia y ciertas prácticas a través del lenguaje con las que se le da el contexto normativo a un juicio estético, como la argumentación o las analogías (Prades, 1999). Por otra parte, los filólogos e intelectuales reunidos en el denominado formalismo ruso concebían que los juicios estéticos no podían fundarse en gustos individuales, sino que en los hechos concretos y objetivos que proporcionaban las mismas obras de arte, representados por las formas artísticas (que en la poesía, objeto de estudio principal del formalismo, son fundamentalmente lingüísticas) (García Gabaldón, 1999).

Se han hecho también diversos aportes relevantes desde la semiótica, destacando los desarrollos teóricos basados en los trabajos de Ferdinand de Saussure y Charles Peirce (Pérez Carreño, 1999a). Entre los primeros, se apunta que la obra de arte, como significativa, tiene una estructura unitaria tal que su análisis permite descubrir su significado estético.

El arte, por lo tanto, comprende determinados signos en diversos sistemas de significación. Por otro lado, desde Peirce (1987) se puede entender que la experiencia estética supone una convención en la asociación entre un signo y su objeto o de ambos con la relación establecida entre ellos; es decir, la interpretación de una obra de arte como signo y la elaboración de un juicio estético requiere cierto conocimiento de leyes sobre las cualidades de esa obra, como podrían ser el espacio y el color.

Desde la estética analítica, que en parte se interesa en los discursos sobre la belleza, el arte y la experiencia estética, se ha planteado que el fin de una obra de arte es más bien la generación de lo expresivo, es decir, esa experiencia, entregue algún conocimiento sobre el mundo concreto (Pérez Carreño, 1999b).

Por otra parte para la fenomenología, en su vertiente más clásica, la experiencia estética proviene de actos enfocados en la inmediatez de los objetos, ya sea con una profundidad tal que el sujeto olvida sus emociones, con una simplicidad que revela lo frágil

que es la intuición del arte desde distintos puntos de vista, sin referencia a un sustrato unívoco; o con una complejidad debida a la estratificación que se juega en los actos intencionales entre autor y receptor de la obra de arte (Sánchez R. , 1999).

A continuación, se presenta un resumen de las perspectivas apuntadas sobre la experiencia estética. Si bien existen muchas más, las reseñadas dan cuenta del diversificado panorama que se ha gestado en la historia de la estética como objeto de estudio.

Cuadro 1_ Perspectivas destacadas sobre la experiencia estética

<i>Periodo/ Corriente intelectual</i>	<i>Foco de interés</i>	<i>Principales exponentes</i>
<i>Antigüedad clásica</i>	Experiencia estética como captación de lo bello en el arte	Pitágoras, Aristóteles, Platón, Plotino
<i>Ilustración</i>	Procesos mentales o de la conciencia, que permiten al sujeto captar algo como “bello”	Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Baumgarten, Kant, Schopenhauer
<i>Corrientes asociadas al “giro lingüístico”</i>	Experiencia estética con una estructura similar al lenguaje o basada en prácticas lingüísticas	Wittgenstein, Sklovski, Tiniánov, Bajtín, Barthes, Peirce, Morris, Eco
<i>Filosofía analítica</i>	El análisis del lenguaje es el método fundamental para estudiar la experiencia estética	Goodman, Beardsley, Wollheim, Danto, Dickie
<i>Fenomenología</i>	La contemplación estética se hace sobre obras que tienen la apariencia de un objeto	Geiger, Becker, Ingarden, Fink, Gadamer, Merleau-Ponty

Fuente: Elaboración propia, en base a Bozal (1999) y Tatarkiewicz (2001)

— *Síntesis*

En compendio con lo anterior, la experiencia estética puede ser definida como una vivencia de los seres humanos en relación a las obras de artes que ha suscitado mayor interés en la estética como enfoque disciplinar. Las definiciones de ella y los métodos para indagarla son diversos y no ha existido un consenso sobre cómo debe entenderse o estudiarse realmente. Sin embargo, la diversidad de puntos de vista no solo atañe a la estética en las obras de arte, sino que también respecto al diseño. Como se verá a continuación, la relación entre arte y diseño ha generado un debate importante en torno a la importancia del aspecto estético, siendo este crucial para distinguir (o no) el primero del segundo.

1.3 La importancia de la estética en el diseño

Luego de haber entendido de qué trata la estética y cuáles son sus preocupaciones principales, es fácil ver que la vocación por ésta se encuentra tanto en el arte como en el diseño (Calvera, 2003). Esto puede rastrearse incluso al origen etimológico de la palabra “diseño”, pues este unifica el arte y el pensamiento valorativo que le subyace con la técnica y el conocimiento científico (Flusser, 2002). Sin embargo, no hay completo consenso teórico respecto a la total división entre arte y diseño y a la especificidad de lo estético en el diseño.

Para algunos autores, el diseño y el arte tienen más puntos en común que diferencias. Para Anna Calvera (2003) esto se habría dado desde el origen mismo del diseño en la historia. El motivo práctico de su origen dice relación con el desarrollo de los procesos productivos, pero el motivo teórico tenía que ver con su necesidad para la sociedad como una manifestación cultural particular.

En el desarrollo histórico se consideró necesario el diseño en el momento que la industria y su economía se empezó a asociar con la fealdad, razón por la cual el objetivo de esta disciplina era contribuir al aspecto estético y en su apreciación por parte de los consumidores. Cabe destacar que la urgencia por lo estético se opone, tomando la teoría de Kant sobre los juicios del gusto (Kant, 1981), a lo práctico y a lo utilitario, que ya era el énfasis que hasta el momento tenía la industria y el diseño como disciplina.

Se ha apuntado también que tanto en el diseño como en el arte el aspecto estético del “producto final” se conceptualiza antes de materializarse concretamente (Rambla, 2006). También tendrían de similar ambas disciplinas el ser expresión de los patrones socioculturales, técnicos y económicos de una época determinada. Esto se observa no sólo a través de las cualidades del objeto producido, sino que también en los procesos de producción de sentido; tanto el diseño como el arte son prácticas que asignan sentido mediante discursos, al mismo tiempo que resultan de las asignaciones de sentido que realiza la sociedad (Meygide, 2003).

Por otra parte, hay quienes dicen que el diseño y el arte son completamente diferentes en virtud de la finalidad y el contenido del mensaje que transmiten. De este modo, lo característico del diseño es la proyección de un objeto, del trabajo que requiere y de su contexto de recepción desde el punto de vista de la utilidad o función que tiene para los demandantes y el público, por lo que la estética estaría subordinada a dicha funcionalidad y a lo que la sociedad ha asimilado como estético en una época determinada (Fontana, 2003). En el arte, la estética está guiada por la perspectiva poética o expresiva del artista, mientras que el diseño ni siquiera debería orientarse a la generación de una experiencia estética (Ricard, 2003).

También se ha postulado que la no diferenciación entre arte y diseño ha llevado a su confusión, llevando a algunos diseñadores a exaltar el aspecto estético y de expresión artística cuando, precisamente, lo que caracteriza al diseño es la planificación según condiciones fijadas externamente a quien diseña (Zimmermann, 2003).

Una visión fuertemente defendida entre algunos teóricos del diseño sostiene que este se sustenta en tres conceptos fundamentales: los aspectos tecnológicos, la funcionalidad y la expresión y belleza de la forma –tomando las palabras de Vitruvio, la *firmitas*, la *utilitas* y la *venustas*, respectivamente– (Salinas, 2003). El proceso previo más importante en el origen del diseño como disciplina estaría en la separación entre las “artes útiles” y las “bellas artes”, planteada durante el Renacimiento:

A partir de ese momento, el mundo occidental impuso un nuevo concepto de arte que rebasaba los fines práctico-utilitarios y enfocaba el reconocimiento de las, a partir de entonces, llamadas obras artísticas hacia el plano de lo simbólico ligado a valores estéticos y espirituales (Salinas, 2003, pág. 106).

Con la producción masiva, mecanizada y en serie fomentada por la Revolución Industrial, se generó entre algunos artistas un rechazo a toda búsqueda de utilidad en el arte. No obstante, otros colaboraron

en el perfeccionamiento estético de los productos industriales, surgiendo lo que se denomina “artes aplicadas” (Salinas, 2003). Posteriormente, esta práctica de combinar arte y tecnología fue adquiriendo aceptación en la sociedad, hasta el punto de opacar la apreciación de las “bellas artes” y a difundir una valoración según criterios científicos y cuantificables.

Fue desde fines del siglo XIX que surge el diseño como disciplina que cubriría la brecha entre el aspecto estético y la producción industrial de bienes.

En el primer tercio del siglo XX, el diseño se desligó del aspecto artístico y de producción teórica y simbólica, tendiendo más bien al funcionalismo, es decir, a la lógica instrumental imperante en el mercado y en la industria (Sánchez & Molina, 2011).

A mediados de siglo, los teóricos de la Escuela de Ulm siguieron tajantemente este principio declarando que el diseño no podía ser arte, por lo que no tenía cabida la preocupación por la estética. Esto se debió a que concebían que el diseño tenía problemáticas y requerimientos particulares, completamente distintos a aquello de lo que se preocupa el arte y, especialmente, la pintura (Zimmermann, 2003).

No obstante, para algunos la eficacia ofrecida por un objeto diseñado puede constituir, por sí misma, una forma de belleza o de valor digno de apreciación estética, la cual implica que dicho objeto economice al máximo los medios y tenga una completa coherencia interna (de sus elementos constitutivos) y externa (imagen proyectada al entorno) (Ricard, 2000; 2003). Por ejemplo, Walter Gropius, fundador de la Bauhaus, concebía que la unión entre arte y tecnología era posible justamente a través del funcionalismo, de modo que el cumplimiento de la finalidad de un objeto era condición para su belleza (Salinas, 2003). La combinación entre el foco sobre la funcionalidad y lograr que el objeto guste a las personas se nota especialmente en el ámbito de la Estética Industrial (Rambla, 2006).

A fines del siglo XX, la teoría sobre el diseño trata de buscar vínculos con el arte concibiendo al primero como creación de formas que introducen la estética en la cotidianidad (Sánchez & Molina, 2011). Las producciones culturales visuales concebidas desde el diseño tendrían mayor presencia que en las épocas anteriores en los espacios públicos de la vida diaria. Para otros autores, como Yves Michaud (2007), este mismo proceso hace menos apreciables estéticamente los objetos cotidianos, puesto que lo artístico se ha extendido tanto en estos que ha perdido todo valor. De este modo, el arte y el diseño, más que converger, tienden a competir entre sí.

Por otra parte, en la década de 1980, habría tomado fuerza con la postmodernidad una estética en los objetos de diseño más ecléctica y más orientada a la pura exhibición o al “valor-signo”, en palabras de Jean Baudrillard —es decir, a la significación del valor de lo adquirido, en desmedro de la funcionalidad que había primado en épocas anteriores— (Salinas, 2003). Este predominio de lo “síglico” influyó fuertemente cómo se concebía la estética en el diseño desde el sentido común, opacando en ocasiones otros aspectos característicos de una determinada obra y cómo eran recibidos por el público en general (Zimmermann, 2003).

— *Síntesis*

En suma, la cuestión sobre la importancia de la estética en el diseño remite a la pregunta sobre si el aspecto del objeto y su valoración estética equivale a la funcionalidad que él tenga o si, por otro lado, el aspecto prima sobre su uso. Se ha planteado que el conflicto entre estos dos aspectos ha tenido repercusiones incluso en los usuarios, quienes han comenzado a valorar negativamente los “objetos de diseño” por priorizar la dimensión estética y sígnica sobre la funcionalidad (Zimmermann, 2003). La concepción de una identidad entre arte y diseño o su radical diferencia, así como la relativa importancia de la forma y la función en uno y en otro, permea las prácticas pedagógicas artísticas y del diseño. A continuación, se describirán diversas corrientes pedagógicas en relación a cómo entender la estética, especialmente en el arte, y a cómo aplicarla.

1.4 Enseñanza artística y estética: algunas concepciones pedagógicas

La educación estética puede definirse como el cultivo de “una sensibilidad particular hacia la belleza que forma parte de la naturaleza, los hechos cotidianos y las producciones artísticas entre otras” (Brandt, Soto, Vasta, & Violante, 2011). En este sentido, refiere al desarrollo de una actitud hacia el entorno, asentado en lo ético y estético y que apunta hacia la percepción y apreciación de lo que el entorno compone. La educación estética incluye la artística, pero no se limita a ella, puesto que fomenta habilidades y técnicas aplicables a cualquier objeto aprehensible en un contexto estético, sea o no sea obra de arte.

Desde un enfoque internacional más actual, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso “La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística” el año 2010, con el fin de situar esta pedagogía en un lugar importante dentro de los sistemas educativos de las sociedades (UNESCO, 2010).

Esta propuesta comprende tres objetivos principales para la educación artística: velar por su amplia accesibilidad, velar por la mantención de su calidad y buscar aplicar sus principios y prácticas en la solución de problemas sociales y culturales presentes en el mundo contemporáneo (UNESCO, 2010).

Para el primer objetivo, aquellas estrategias propuestas fundamentalmente en lo pedagógico enfatizan el posicionamiento de la educación artística como base

para el desarrollo personal y social de los estudiantes, lo que exigiría que el aprendizaje en esta área fuera intergeneracional y a lo largo de toda la vida.

Las estrategias del segundo objetivo en lo pedagógico se centran en definir normas de calidad alta de esta educación, teniendo en cuenta el entorno local, y en hacer sostenible la enseñanza para los profesores, los artistas y las comunidades. Por último, el tercer objetivo se enfoca en que la educación artística fomente las capacidades de creación e innovación, el bienestar social y cultural, la cohesión social y el diálogo con diversas culturas, y la capacidad de responder a problemáticas de interés mundial, como la paz y la sostenibilidad medioambiental.

Otras perspectivas de educación relacionadas al arte sostienen que esta entrega elementos como la creatividad, la apreciación del arte y la reflexión artística (Hernández, 2012). Estas habilidades son parte relevante en la formación no sólo de los jóvenes, con el fin de que adquieran un conocimiento más general del arte y la cultura, sino que también de forma transversal en la formación inherente del desarrollo humano y de “ciudadanos comprometidos con sus derechos”, lo cual forma parte del consenso internacional sobre el rol que cumple la enseñanza artística visual y creativa dentro de una educación integral (Hernández, 2012).

Sin embargo, se ha reconocido la importancia de transmitir habilidades no solo relacionadas a la función productiva del arte, sino que también a la función interpretativa. Según Elichiry y Regatky (2010, pág. 130) la educación artística permite un “desarrollo de la sensibilidad que involucra un concepto amplio de cultura ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros”.

Por otro lado, para Hernández (2003), en pos del bien común en sociedad “la educación artística debe estar implicada en la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales” (Abad, 2009, pág. 20). En este sentido, dicha educación se ve como un facilitador de medios y competencias para identificarse como perteneciente a una cultura, lo cual se logra a través de la producción, reconocimiento y negociación de significados artísticos. Dado el énfasis en la cultura colectiva, resulta fundamental la articulación de las experiencias particulares de cada uno con las de los demás.

Además, se ha planteado que la educación artística contribuye a la construcción de ciudadanía, por ejemplo, desarrollando prácticas de respeto y colaboración con el otro que permiten una mayor destreza comunicativa y de manejo de conflictos (Rodríguez F. , 2009).

De entre los diversos contenidos y habilidades que se enseñan en el marco de la educación artística, se pueden categorizar los referidos específicamente a la estética. La educación estética como tal tuvo su antecedente en las escuelas humanistas del Renacimiento italiano, pues en éstas se entregaba a los estudiantes las capacidades para apreciar la belleza de la literatura, la arquitectura, la poesía y el teatro de la Antigüedad clásica (Efland, 2002).

Sin embargo, es en el siglo XX cuando se gestó una gran diversidad de corrientes que teorizaban qué es la educación estética y cuáles son sus modos de aplicación. Para Eisner (2004), una de las perspectivas de educación artística que más relevancia ha tenido para el diseño es aquella enfocada en la resolución creativa de problemas. Para este autor, la Bauhaus fundada en 1919 es un exponente fundamental de esta visión, pues para esta escuela, a través del diseño, los estudiantes debían ser capaces de resolver problemas sociales utilizando métodos técnicamente eficaces, pero que mantuvieran la calidad estética de lo producido.

Esta coordinación entre técnica y estética exigía fomentar, la capacidad analítica, la resolución creativa de problemas y la sensibilidad hacia los materiales y sus posibilidades de uso.

A fines de la década de 1930 e inicios de la de 1940, y a raíz de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, empezó a tomar fuerza una visión de la educación artística que enfatizaba la expresión personal creativa (Eisner, 2004). Este planteamiento, sostenido por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, concebía como una importante causa de la guerra y los conflictos de la época la represión de la creatividad en los sistemas educativos. Además, se planteaba que el proceso de integración personal de los niños a través del arte estaba erosionado por la sofisticación que se había alcanzado en la modernidad (Efland, 2002). La creación artística, entonces, se presentaba como un medio de expresión del impulso creativo que tendería, en última instancia, a la emancipación del espíritu humano y a la armonía y la paz en la vida social.

Herbert Read, filósofo y poeta inglés, teorizó de forma más amplia qué es lo que concebía por educación estética y la importancia que debía tener en las instituciones educativas, postulando que esta debía ser el pilar de la educación en general. Basándose en gran parte en la teoría de la estética por asociación (Tatarkiewicz, 2001), Read define la educación estética como aquella orientada a desarrollar los sentimientos y emociones de las personas en relación al mundo objetivo, razón por la cual prepara al individuo para desempeñarse en cualquier arte e, incluso, en las ciencias (Read, 1986).

El autor parte de la teoría psicoanalítica de Carl Jung para definir cuatro procesos mentales básicos en la creación y apreciación artística: la sensación, la intuición, el sentimiento y el pensamiento. La estética partiría en la percepción entendida como concatenación de sensación y sentimiento, y, en ese sentido, consiste en “una disposición a sentir como correcto y adecuado lo completo de un hecho experimentado” (Ogden, 1926; en Read, 1986, pág. 60).

Tomando esta definición, lo estético se podría encontrar en cualquier obra de arte, incluso en la de los niños, por lo que el rol fundamental de la educación estética debería ser entregar capacidades técnicas al estudiante para posibilitar la expresión de sus propios sentimientos. Dicho en otras palabras:

Que el adulto pueda volcar en su pintura mayor conocimiento y experiencia, es innecesario decirlo; pero no se trata de una diferencia estética. Lo que existe es además una diferencia de energía muscular y de coordinación, que se compendia en la frase “habilidad técnica”. En la medida en que la habilidad técnica es la capacidad de expresar adecuadamente una percepción mental o un sentimiento, contribuirá al valor estético del acto de expresión

(Read, 1986, pág. 212).

Posteriormente, una de las corrientes pedagógicas más influyentes fue la Educación Artística Basada en las Disciplinas (*discipline-based art education*, o DBAE por sus siglas en inglés). Esta fue propuesta en octubre de 1957 por Jerome Bruner, para quien el aprendizaje de una disciplina es más óptimo si los estudiantes la experimentan de forma parecida a como lo hacen los especialistas (Eisner, 2004). Sin embargo, fue gestada más ampliamente en 1982 en la institución de arte J. Paul Getty Trust, de la mano de W. Dwaine Greer, cuya preocupación se centraba en la excelencia educativa (Efland, 2002). Esta corriente pretendía sistematizar el aprendizaje ofrecido en el currículo de artes con el fin de constituir un modelo casi científico que demostrara la utilidad social de este conocimiento y de su transmisión a través de la escuela (Giráldez, 2009).

Con relación a la formación estética, la DBAE proponía enseñar a observar y comunicar las cualidades del arte poniendo atención antes en lo formal y expresivo que en lo utilitario.

En palabras de Eisner (2004):

Ver, que es una forma de logro cognitivo, no es algo que se pueda dar por descontado. Tampoco se puede presuponer que la experiencia en la creación artística, por sí sola, sea suficiente para desarrollar la capacidad de ver, con un marco de referencia estético, las cualidades que en su conjunto constituyen arte

visual. Ver desde una perspectiva estética es una forma aprendida de actuación humana, una especie de pericia. Los programas de la EABD intentan fomentar su desarrollo (pág. 46).

Otro aporte de la DBAE a la formación estética es el objetivo de hacer que los estudiantes se pregunten por los valores y funciones ofrecidos por el arte, vinculándose con esto de forma más estrecha al abordaje filosófico de la estética.

Las perspectivas revisadas sobre cómo debe ser la educación artística son una muestra de los intentos de defender la importancia de la educación artística y estética en un contexto mundial en el que se privilegian otras áreas del conocimiento para el desarrollo económico. Lo que se podría rescatar de esta diversidad de enfoques pedagógicos son las capacidades y habilidades que se piensa fomenta en el estudiante una formación coherente en las artes.

Para Venegas (2002), la educación estética trabaja principalmente tres facultades en el estudiante: los sentidos, la capacidad de expresión afectiva y las capacidades intelectuales. En forma más específica, los aprendizajes en esta área de enseñanza desarrollan la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, la flexibilidad del razonamiento, el gusto, la memoria y la capacidad de crítica.

Fernández y Chavero (2012), por su parte, destacan de la enseñanza de las artes la formación de la sensibilidad estética, humana y sociocultural, particularmente a través de lo siguiente:

- Pensamiento integral, que vincule el arte con su contexto sociopolítico y cultural.
- Percepción estética, como significación de las sensaciones.
- Abstracción interpretativa del concepto de una obra de arte.
- Congruencia entre el ver, el sentir, el pensar y el hacer.
- Comunicación creativa, orientada a dar sentido a lo percibido mediante la expresión con un sistema de signos.
- Revisión crítica de las actitudes y los valores humanos, lo que tiene como consecuencia la tolerancia y el respeto a la diversidad de los otros.

Junto con lo anterior, la educación centrada en la experiencia estética permite a los individuos construir subjetividades colectivas con el fin de desarrollarse como seres humanos, para lo cual la imaginación en el pensamiento y la representación son habilidades fundamentales (Abad, 2009).

Además, la enseñanza estética permitiría el conocimiento de las sociedades y su vida política a través de sus prácticas artísticas, fomentando una formación ciudadana (Rodríguez F., 2009).

— *Síntesis*

La educación estética supone enfocarse en cuatro conceptos claves: sensibilidad, expresión, habilidad y técnica.

La sensibilidad tiene que ver con la adopción de una actitud particular hacia el entorno, que tiene que ver no solo con el desarrollo de la percepción y apreciación de la belleza, sino que también con una toma de posición ética y sociocultural acerca de lo que rodea a la persona.

La expresión se vincula a la generación de estrategias de comunicación de sentimientos y emociones personales de forma creativa y a través de medios artísticos.

Las habilidades que fomenta la educación estética comprenden un conjunto de facultades y capacidades que son precondition para la producción artística, tales como la abstracción, la imaginación, el razonamiento crítico y la interpretación.

Por último, la técnica refiere a la enseñanza de métodos relativamente efectivos y eficaces orientados a la resolución de problemas y/o a la generación de una producción artística.

Tomando estos conceptos en su conjunto, el objetivo de la educación estética sería lograr que el estudiante trabaje su sensibilidad ante el entorno y su capacidad de expresión, fomentando el desarrollo de habilidades individuales específicas y el aprendizaje de técnicas que permitan la producción artística.

1.5 Contexto de la enseñanza estética en los sistemas educativos

Históricamente, la enseñanza de las artes ha estado circunscrita a marcos institucionales constituidos como sistemas de control, y uno de esos ha sido la institución escolar (Efland, 2002). Asimismo, tal como pasa con las mismas artes, cada sistema de educación artística refleja la sociedad en la que se enmarca. En este sentido, dichos sistemas de control subyacen a los objetivos que se plantea la educación artística, la valoración que se le da en la sociedad y las estrategias pedagógicas mediante las cuáles se forma a los estudiantes en estas materias.

La universidad, como institución de educación superior, también constituye un sistema de control, y en el contexto económico mundial actual ella apunta a una mayor competitividad orientada a la inserción en el mercado laboral. Esta mercantilización alcanza a las artes y su enseñanza, determinando en buena medida su valor socioeconómico (Jaramillo Morán, 2018).

Este tratamiento de la formación artística en las universidades tiene cierto parecido con la evolución que han tenido las ciencias en estas instituciones y cómo se han valorado en el mercado. Sin embargo, como se vio en el apartado anterior, el modo de conocimiento mediante el arte es divergente en varios aspectos del modo de conocimiento científico, que ha hegemonizado en las instituciones de educación superior, dado el papel principal que tienen la intuición y el anhelo de crecimiento espiritual a través de diversas habilidades y técnicas (Jaramillo Morán,

2018). Además, en su constitución, el arte se asocia a la libertad, la creatividad y la crítica, haciendo difícil regirse bajo un sistema de control como lo es la universidad o cualquier otra institución educativa (Jaramillo Morán, 2018).

Esta situación de las artes abre la pregunta sobre cuál es el enfoque de su enseñanza en estos espacios de control.

1.6 Contexto de la enseñanza estética en Chile

La pedagogía en artes y estética en las instituciones educativas en Chile tiene ciertas particularidades que la distancian de las directrices y propuestas defendidas por los autores vistos en los apartados anteriores.

Hernández (2012) habla de una “retirada del arte”, ya que la educación artística es vista más bien en su complementariedad: mejora en promedios escolares y reforzamiento de otros subsectores para preparar el SIMCE, debido al tiempo reducido que se designa en esta área. Entre los docentes, en su mayoría con baja especialización en artes, hay una desvalorización de esta disciplina, poniendo en una posición superior el conocimiento científico y otros de carácter no artístico. Esta jerarquización se notaría incluso en los programas curriculares formulados por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

A pesar de la baja valoración de la educación artística en los colegios de Chile, esta comprende ámbitos del conocimiento bien específicos, tendiendo a relacionarse principalmente con disciplinas como el dibujo y la pintura. Asimismo, históricamente dentro del sistema educacional chileno ha existido un énfasis especial en la entrega de habilidades y técnicas relacionadas con un quehacer práctico, y no tanto con el carácter apreciativo y reflexivo que tiene esta área, es decir, con las facultades vinculadas a la expresión y la experiencia estética (Errázuriz, 2001). Siguiendo las bases curriculares de acuerdo al MINEDUC, la formación en artes en la educación básica se

estructura actualmente en torno a dos ejes: promoción del pensamiento creativo (que exprese y que pueda crear visualmente) y crítico (que aprecie y responda ante el fenómeno artístico). Ambas dimensiones intentan conjugar el aspecto práctico con el reflexivo, de tal manera que los estudiantes puedan tener mayores habilidades expresivas, comunicacionales y creativas (MINEDUC, 2015a).

De este modo, el primer eje constituye el desarrollo del potencial creativo y expresivo que todos los niños tienen, por lo que la asignatura de artes visuales debe promover que estos lo descubran, desarrollen y cultiven con una serie de herramientas y procedimientos a aprender en los primeros años.

Por otra parte, dentro de la generación de pensamiento crítico, se espera que los estudiantes fortalezcan su sensibilidad, es decir, la capacidad de descubrir y comunicar sensaciones, emociones e ideas que se provocan en contacto con el entorno, particularmente con obras de arte y de diseño, logrando integrar progresivamente un lenguaje artístico que permita nuevos criterios de análisis para los estudiantes.

La introducción del diseño en 3° básico dentro de este nuevo currículo va de la mano con la búsqueda de nuevas áreas no-artísticas, donde lo que se quiere es diversificar las posibilidades de observación, descripción, análisis y evaluación visual de los alumnos más allá de una obra de arte (MINEDUC, 2015a).

Tal como ocurre en la educación básica, las distintas bases curriculares de las artes visuales de enseñanza media en Chile deben cumplir con ciertos objetivos mínimos, pero dentro de un modelo flexible de enseñanza, en el que se logre ampliar los conocimientos netamente técnicos de las artes. En ese sentido, además de un especial enfoque en la creatividad y la respuesta frente al arte, se suma el objetivo de “difundir y comunicar” con el fin de lograr mayor potencial en la divulgación de proyectos y trabajos visuales, con mayor apreciación estética y de respuesta personal ante los fenómenos artísticos, buscando establecer un puente entre la cultura, las artes y la “comunidad social” (MINEDUC, 2015a).

Por su parte, las artes visuales en la educación superior se encuentran pormenorizadas en una serie de licenciaturas y carreras profesionales con distintos focos educativos. Hasta el 2013, existían alrededor de 52 programas relacionados con las artes visuales, desde historia del arte hasta teorías contemporáneas del arte, entre otras, pero sólo un 19% de las universidades que las impartían contaban con la debida acreditación hecha por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Villegas, 2014).

Sin embargo, dentro del mercado educativo nacional se ha vislumbrado una oferta poco creativa y mínimamente variada.

En general los programas reproducen rasgos estructurales de un único modelo curricular, existiendo procesos parecidos de enseñanza-aprendizaje, con parecidos sistemas evaluativos y enfoques epistemológicos (Villegas, 2012).

— *Síntesis*

Lo revisado da cuenta que, si bien se han proyectado innovaciones curriculares para fomentar especialmente las capacidades técnicas y de comunicación en relación a las artes, el contexto general en la educación chilena es de una posición secundaria de las artes frente a otras formas de conocimiento. Los antecedentes mencionados visibilizan el contexto de desorden en el cual se encuentra la enseñanza de artes visuales en Chile, pese a contar con nuevos currículos y definiciones en cuanto a su enseñanza.

Los procesos artísticos de aprendizaje deben contener una visión más amplia y menos tecnicada (o menos funcional), sobre lo que implican las artes visuales para el desarrollo humano, en especial lo necesaria que se vuelve una sensibilidad estética y creativa, ya no para el análisis de un fenómeno artístico en específico, sino para la búsqueda comprensiva de la serie de hechos artísticos que conviven en la cotidianidad.

1.7 Enseñanza estética en el diseño: la situación de la educación superior

Así como los objetivos de la educación como sistema de control responden a las concepciones generadas en una sociedad concreta, las formas específicas de enseñanza y aprendizaje sobre estética están basadas en lo que las instituciones y actores educativos conciben sobre el contenido de ese aprendizaje (Mendivil, Martínez, & Camacho, 2017). Para esta investigación, lo que resulta de interés es aquella conceptualización que se tiene sobre el diseño gráfico.

La enseñanza del diseño gráfico se localiza tradicionalmente en el taller, por lo que el aprendizaje suele ser mayormente aplicado y en circunstancias que simulan las situaciones profesionales, incidiendo desde los conocimientos técnicos más básicos hasta el uso de las tecnologías informáticas más recientes (Rodríguez R., 2016). Los proyectos a elaborar en este espacio permiten desarrollar habilidades y conocimientos técnicos, así como establecer comunidades de prácticas a través de la continua interacción social, que es fundamental incluso para el mismo aprendizaje. En general, en el ámbito pedagógico del diseño el conocimiento formal sobre las materias tiene una relativa menor importancia y hay apertura a distintas soluciones y métodos para lograr estas. No obstante, se destacan como habilidades necesarias para el desempeño profesional la creatividad, el manejo de la aritmética, la comprensión verbal y la graficalidad (Rodríguez R., 2016).

La diversidad también se aprecia en los enfoques para abordar los programas de enseñanza de diseño gráfico en la educación superior. Por ejemplo, en Uruguay, hay instituciones que distinguen en su malla curricular, por una parte, el área proyectual e instrumental y, por otra, lo asociado a la cultura del diseño y a la empresa (Stebniki & Tarallo, 2018). Algunas agregan a esas áreas el énfasis en la aplicación tecnológica o en el pensamiento teórico y otras potencian la formación estética, ya sea para la expresión o para el desarrollo intelectual (Stebniki & Tarallo, 2018).

Sin embargo, algunos estudios apuntan que la enseñanza del diseño gráfico está atravesada por importantes deficiencias. En México, como en general los profesores no tienen capacitación en pedagogía, el estilo pedagógico está basado en la pura transmisión de los principios teóricos del diseño (Soltero, 2007). Además, como predomina un imaginario de que los cursos de diseño gráfico se pueden realizar con la pura creatividad o con conocimiento del sentido común, los estudiantes tienden a tener poca constancia y una planeación del trabajo deficiente. Se propone ante esto el desarrollo de hábitos mentales en los estudiantes que les permitan producir mejor sus proyectos (Soltero, 2007). Para Mendivil, Martínez, & Camacho (2017), las instituciones de educación en general transmiten conocimiento sobre esta disciplina sin tener una conceptualización clara

conceptualización clara de lo que es el diseño gráfico, además de carecer de una visión coherente sobre los problemas del respectivo contexto sociocultural y político, lo que es clave para que los diseñadores puedan ofrecer soluciones efectivas a las necesidades de la sociedad actual.

Para resolver esta situación, se plantea como un desafío fundamental la definición de qué es lo que compete a un diseñador gráfico, la actualización de los contenidos de lo que se enseña y el desarrollo de estrategias de enseñanza más acordes con lo que será el futuro desempeño profesional.

En el caso de Venezuela, se ha observado que la pedagogía en el diseño gráfico se ha sustentado excesivamente en los avances tecnológicos, ha reducido su actividad meramente a la elaboración de soportes visuales, no tiene contenidos que generen coherencia entre los objetivos del currículo y la formación en diseño gráfico y ha priorizado la expresión personal del estudiante, sirviendo como una plataforma similar al arte y postergando las necesidades de la sociedad (Zavarce, 2005). Ante estos problemas, la autora propone un enfoque de la enseñanza del diseño gráfico que lo conciba como una práctica comunicativa de alto nivel estético, reflexiva y transdisciplinar que se oriente según los requerimientos de la sociedad.

Esta pedagogía debe pensar epistemológicamente el diseño como un acto, es decir, como una comunicación hacia los receptores en la sociedad, en vez de como un objeto o un proceso para un fin.

Los problemas también se encontrarían en la articulación de la formación en diseño con la inserción profesional. Las oportunidades laborales son escasas, lo que motiva que se continúen los estudios para evitar o postergar lo máximo la salida al ejercicio profesional (Lozano, Gómez, & Palomera, 2014). Este panorama ha motivado la proposición de enfoques pedagógicos del diseño gráfico que transformen el modo de enseñanza convencional.

La corriente del Design Thinking propuso enseñar a partir de la investigación sobre cómo el investigador piensa y diseña, destacando las habilidades de razonamiento, las posiciones normativas y las creencias desde las cuales se enfrentan los problemas de diseño y la creatividad en la utilización de medios gráficos de comunicación (Forner, 2015). La particularidad de este enfoque es su cuestionamiento de la rígida racionalidad de los métodos pedagógicos del diseño aplicados con anterioridad, los cuales tenían como modelo a seguir las ciencias.

En algunas carreras de diseño se ha desplazado el enfoque tendiente al racionalismo científico, fuertemente influido por la Bauhaus y la Escuela de Ulm,

para pasar a adoptar uno más ecléctico, que fomente la formación en investigación y la incorporación del método proyectual (Dueñas, 2012). Sin embargo, la diversidad de criterios de evaluación pedagógica y de métodos y/o contenidos entre los docentes dificulta que los programas de enseñanza del diseño ofrezcan una formación unificada y coordinada, haciendo deficiente su articulación con el perfil de egreso esperado. No obstante, se está trabajando también en la transformación de las relaciones entre profesor y alumno, volviéndolas más horizontales, así como en la potenciación del trabajo en equipo y de valores que apunten a una mejor convivencia en sociedad.

Tomando la perspectiva posmodernista en el diseño, Lozano, Gómez, & Palomera (2014) proponen articular la sensibilidad estética que ya se fomenta en esta disciplina con un razonamiento lógico y crítico más sólido, teniendo siempre en cuenta la pluralidad de realidades y valores en el mundo actual para la formulación de una solución a los problemas propios del diseño.

En este sentido, en vez de contraponer el conocimiento científico al generado a través del diseño, se propone pensar una manera de relacionarlos para desarrollar una metodología adecuada (un ejemplo propuesto es el diseño participativo, que incorpora al usuario en el proceso).

Lo desarrollado en este apartado permite observar que los programas de diseño gráfico en la educación superior son tan heterogéneos como los abordajes y/o énfasis que se tengan sobre sus contenidos y métodos. Esta diversidad puede estar ligada en ocasiones con una fuerte individualización de la perspectiva pedagógica, recayendo en cada docente el modo en que se enseña y evalúa sobre el diseño. Esto provoca deficiencias en la formación en esta área, así como diversos grados de incertidumbre acerca de cómo enfrentar problemas concretos y de dar soluciones coherentes con la realidad económica, sociocultural y política de la respectiva sociedad, así como sobre las demandas y necesidades específicas que esta tenga. Han surgido propuestas pedagógicas innovadoras, que buscan romper con la transmisión lineal de contenidos para orientarse a un modo de enseñanza/aprendizaje más horizontal, colaborativo y que utilice adecuadamente los avances tecnológicos más recientes. En este transcurso de la pedagogía en diseño gráfico, la enseñanza específicamente estética ha experimentado cambios, enfatizándose más o menos dependiendo de la importancia relativa que los programas otorguen a la sensibilidad y la expresividad en la elaboración de diversas formas de comunicación visual.

Para esta investigación, son justamente estos contenidos, habilidades y métodos relacionados con la estética los que resultan de interés, buscándose conocer su importancia relativa en el caso de la carrera de diseño en la Universidad de Chile, así como también qué modalidades pedagógicas tiene actualmente. Antes de analizar de forma general la malla curricular de este y otros casos de interés, conviene abordar brevemente la caracterización del estudiantado de dicha carrera en esta casa de estudios, con el fin de situar adecuadamente la posición desde la cual son formados aquellas personas insertas en esta área profesional.

1.8 Contexto actual de la carrera de diseño de la Universidad de Chile

1.8.1 Características curriculares

Diseño en la Universidad de Chile es una licenciatura perteneciente a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, cuyo título profesional actual puede contar con dos menciones distintas: Visualidad y Medios, o Industrial y Servicios, ver Imagen 2. La antigua malla tenía una duración regular de 10 semestres, y había perdurado desde 1996 hasta 2017.

Como se puede identificar en la Imagen 1, la carrera constaba de cinco etapas: Formación General, Formación Básica, Etapa Especializada, Etapa profesional, Titulación.

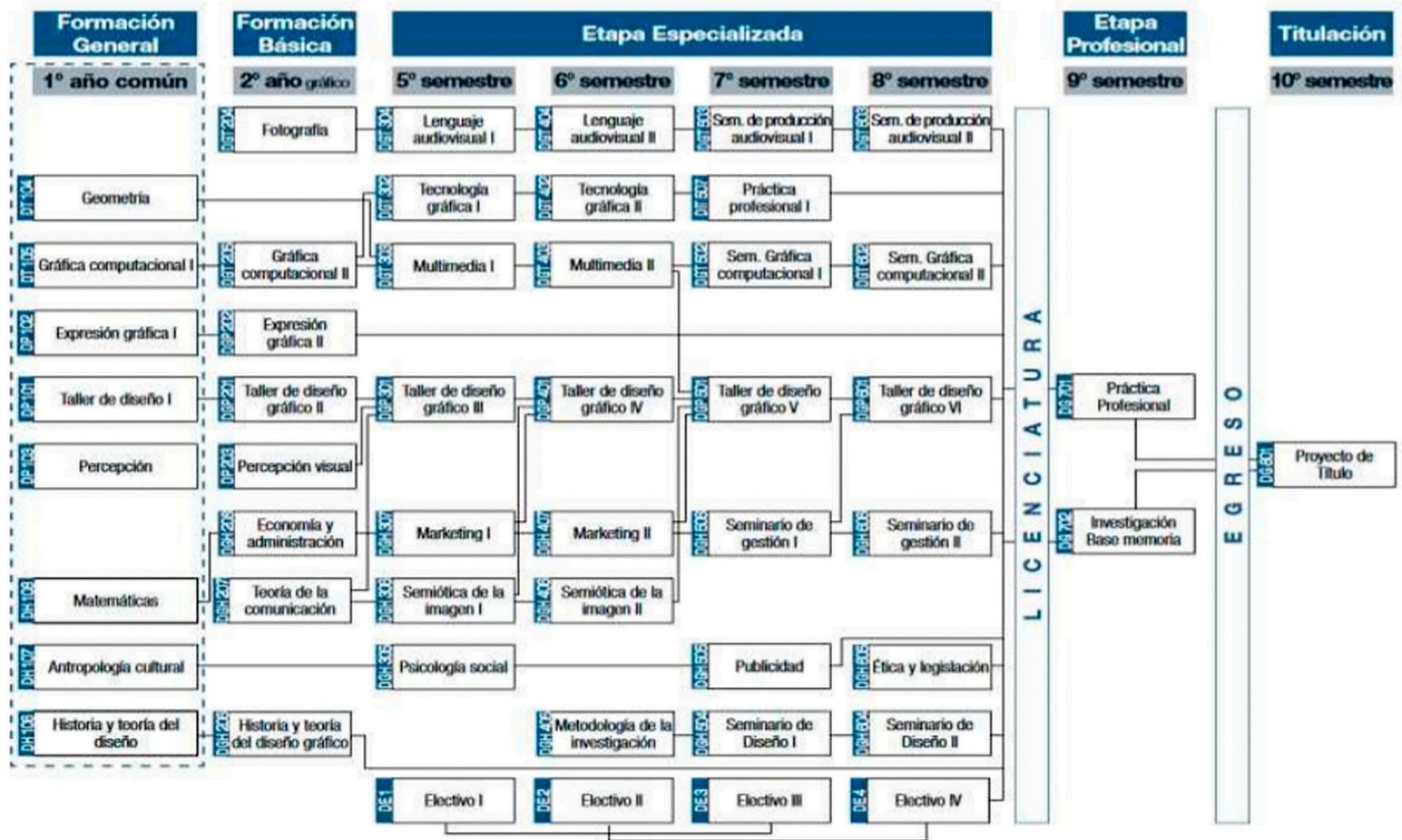
En los últimos diez años, la carrera ha pasado por etapas de diagnóstico y evaluación, tanto de las dos acreditaciones que ha tenido desde su apertura en 1997, como de mesas de trabajos por parte de académicos de la facultad, que han llevado a innovar en la malla curricular, cambiándola el año 2017; la modernización curricular constituye de esta manera un esfuerzo conjunto entre el departamento de diseño y la escuela de pregrado, para constituir nuevos requerimientos y necesidades para el nuevo plan de estudios.

Esta renovación está en afinidad con la visión derivada del estamento estudiantil, respecto a una carencia de vinculación interdisciplinaria entre los ramos y transdisciplinaria entre carreras (Universidad de Chile, 2017), como también con el objetivo de agrupar contenidos mínimos de acuerdo a la

orientación disciplinaria de la carrera (Universidad de Chile, 2017), para regularizar las cátedras con el motivo de juntar los ejes del progreso curricular.

Lo anterior con el propósito de regenerar y modernizar el avance académico, para que las siguientes generaciones de estudiantes puedan salir de las sobrecargadas jornadas académicas, la inflexibilidad de los prerequisites y el desmesurado desfase de cohortes (Universidad de Chile, 2017).

Imagen 1_Malla curricular antigua carrera de diseño Universidad de Chile



Fuente: <http://www.fau.uchile.cl/carreras/diseño>

Imagen 2_ Malla curricular nueva carrera de diseño Universidad de Chile¹

Plan de estudio

Carrera de **Diseño**

Licenciatura en Diseño

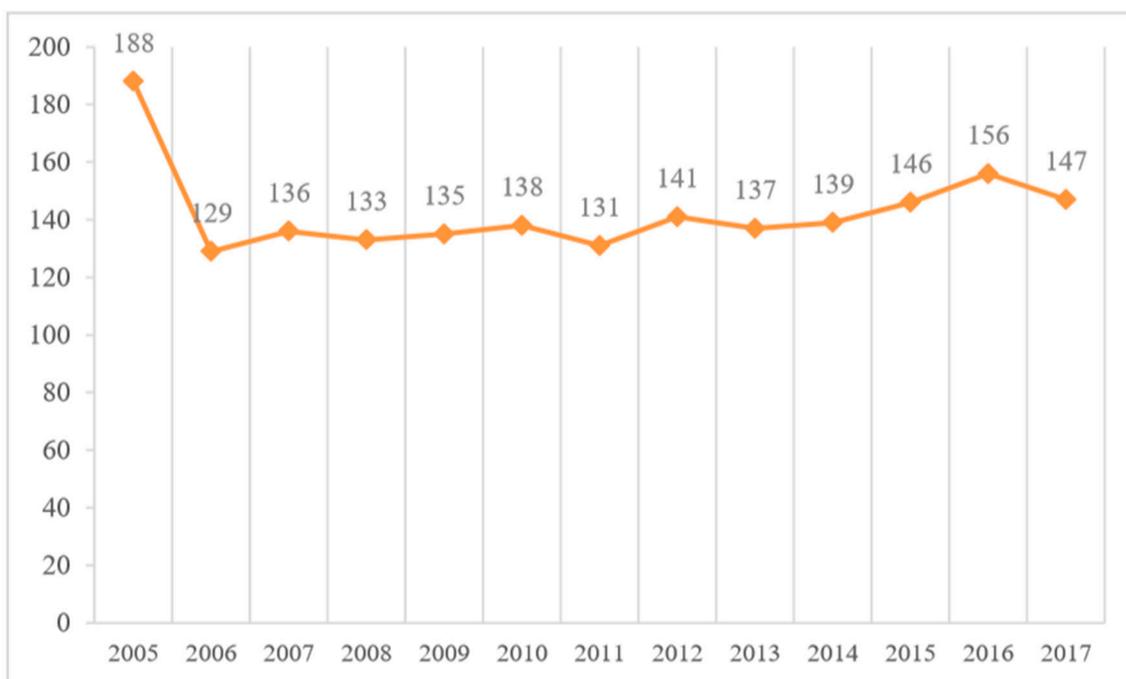
CICLO 1				CICLO 2				CICLO 3	
RECONOCER PARA INTERPRETAR				RECONOCER PARA INTERVENIR				PROPONER PARA TRANSFORMAR	
I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VIII Semestre	IX Semestre	X Semestre
PROYECTO I 12 SCT	PROYECTO II 12 SCT	PROYECTO III 9 SCT	PROYECTO IV 9 SCT	PROYECTO V 12 SCT	PROYECTO VI 12 SCT	PROYECTO VII 12 SCT	SEMINARIO DE LICENCIATURA II 18 SCT	PROYECTO DE TÍTULO I 26 SCT	PROYECTO DE TÍTULO II 30 SCT
HISTORIA Y CULTURA DEL DISEÑO 3 SCT	TEORÍA Y CRÍTICA DEL DISEÑO 3 SCT	DISEÑO, ESTÉTICA Y SOCIEDAD 3 SCT	INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EL DISEÑO 3 SCT	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVOS 6 SCT	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVOS 6 SCT	SEMINARIO DE LICENCIATURA I 7 SCT	PRÁCTICA LABORAL 9 SCT	PRÁCTICA PROFESIONAL 4 SCT	
LENGAJE Y SIGNIFICACIÓN 3 SCT	REPRESENTACIÓN CONCEPTUAL 3 SCT	COMUNICACIÓN DEL PROYECTO DE DISEÑO 3 SCT	GESTIÓN DEL PROYECTO DE DISEÑO 3 SCT	ELECTIVOS DEFINIDOS POR MENCIÓN 9 SCT (total)	ELECTIVOS DEFINIDOS POR MENCIÓN 9 SCT (total)	ELECTIVOS DEFINIDOS POR MENCIÓN 9 SCT (total)	PORTAFOLIOS E INDUCCIÓN LABORAL 3 SCT		
MATEMÁTICAS APLICADAS AL DISEÑO 3 SCT	FÍSICA APLICADA AL DISEÑO 3 SCT	ERGONOMÍA Y FACTORES HUMANOS 6 SCT	HERRAMIENTAS COMPUTACIONALES 3 SCT	DEPORTIVO 3 SCT	TRANSVERSAL FAU 3 SCT	CURSO DE FORMACIÓN GENERAL 2 SCT			
CONFIGURACIÓN VISUAL I 6 SCT	CONFIGURACIÓN VISUAL II 6 SCT	PROCESOS Y PROTOTIPOS I 6 SCT	PROCESOS Y PROTOTIPOS II 6 SCT						
INGLÉS I 3 SCT	INGLÉS II 3 SCT	INGLÉS III 3 SCT	TRANSVERSAL FAU 3 SCT						
			INGLÉS IV 3 SCT						

¹ Véase en <https://www.uchile.cl/portal/facultades-e-institutos/arquitectura-y-urbanismo/diseño/carrera/67796/malla-curricular>

1.8.2 Estudiantes, matrícula y rendimiento

En base a los datos proporcionados por “Caracterización Histórica de los estudiantes de diseño” y “Cohorte de estudiantes de diseño” proporcionados por (Bienestar Estudiantil FAU, 2017) se generaron mediante estadística descriptiva los siguientes gráficos:

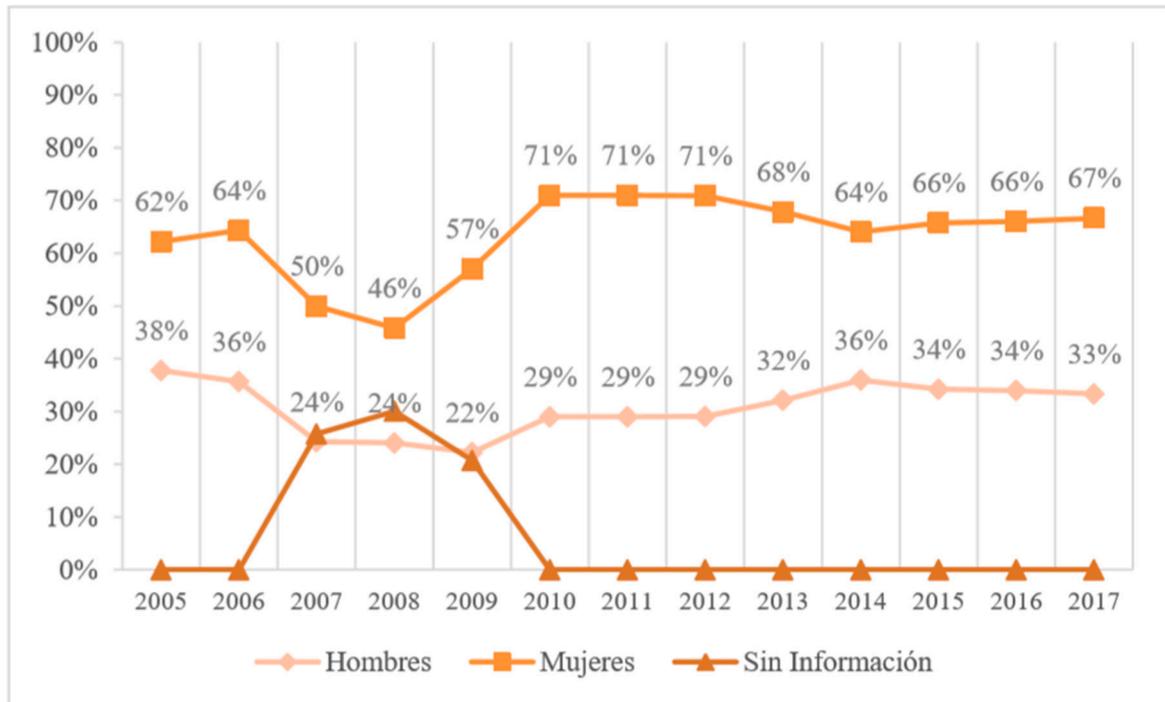
Gráfico 1_ Cantidad de estudiantes ingresados a diseño (2005-2017)



Fuente: Elaboración propia en base a la caracterización histórica de los estudiantes de diseño

En el Gráfico 1 se puede constatar que desde el año 2006 al 2017 la cantidad de estudiantes ingresados a la carrera de diseño aumenta levemente desde los 129 estudiantes a 147.

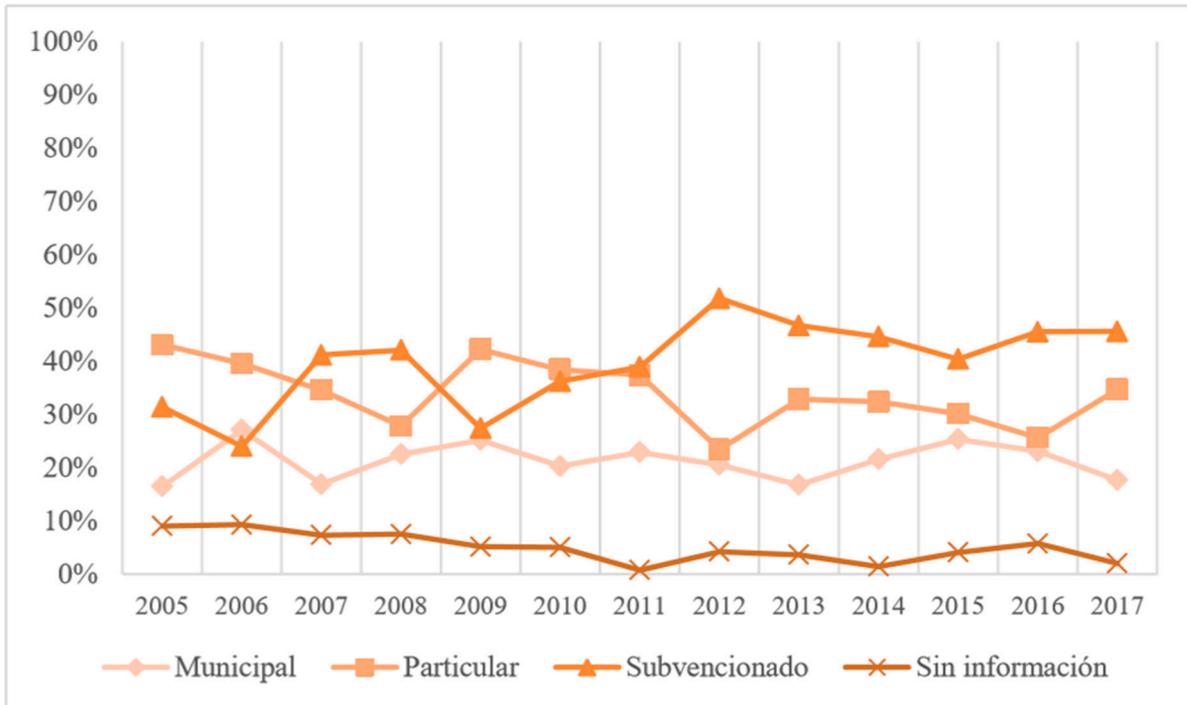
Gráfico 2_ Proporción de estudiantes ingresados a diseño según sexo (2005-2017)



Fuente: Elaboración propia en base a la caracterización histórica de los estudiantes de diseño

En el Gráfico 2 se puede observar que las estudiantes ingresan en mayor proporción a la carrera de diseño en comparación con los hombres; esto durante todo el período 2005 y 2017, en general se mantienen diferencias de alrededor de un 30% entre ambos géneros de estudiantes.

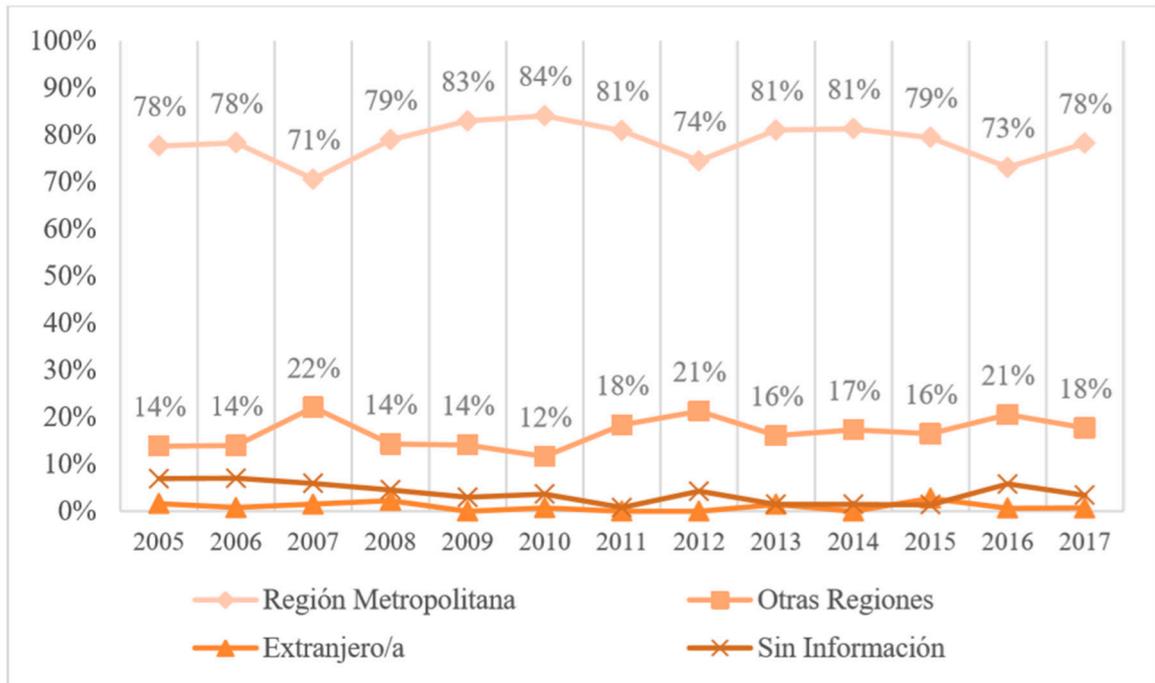
Gráfico 3_ Proporción de estudiantes ingresados a diseño según dependencia del establecimiento de egreso (2005 -2017)



Fuente: Elaboración propia en base a la caracterización histórica de los estudiantes de diseño

En el Gráfico 3 demuestra que los estudiantes de colegios subvencionados representan la mayor proporción de estudiantes ingresados a diseño entre los años 2011 y 2017. En el mismo periodo, le siguen los estudiantes de colegios particulares pagados, y finalmente los provenientes de establecimientos municipales. En el período mencionado, los estudiantes de colegio subvencionado representan cerca de un 50% de la matrícula, los particulares pagados un 30% y municipales un 20%.

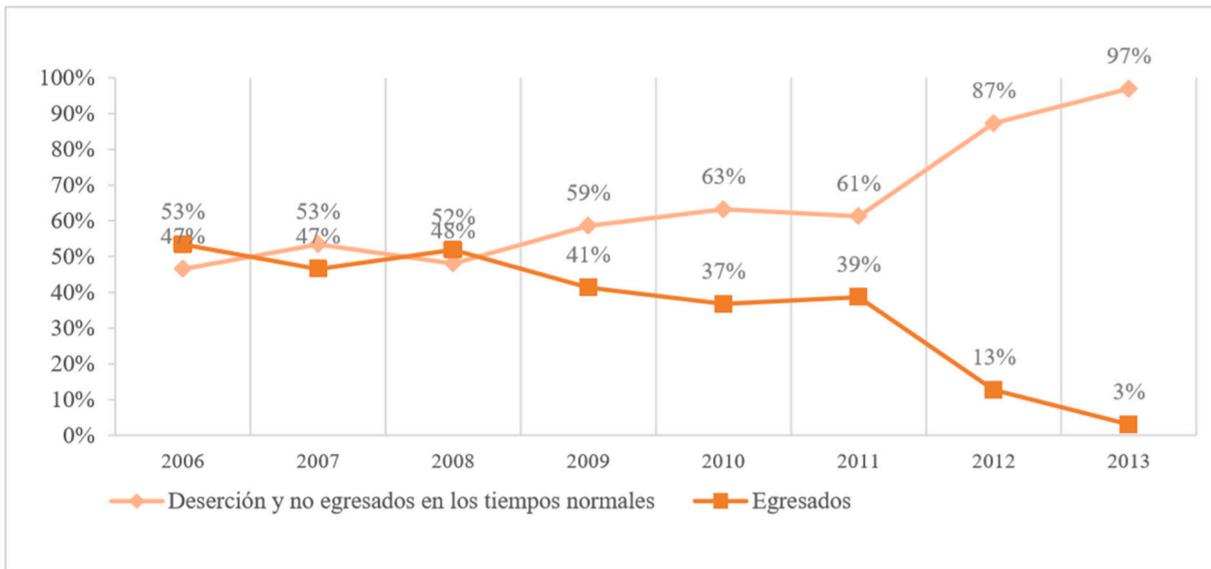
Gráfico 4 _ Proporción de estudiantes ingresados a diseño según lugar de procedencia (2005- 2017)



Fuente: *Elaboración propia en base a la caracterización histórica de los estudiantes de diseño*

El Gráfico 4 muestra que los estudiantes ingresados a diseño durante todo el periodo 2005-2017 tienen su origen en la Región Metropolitana (alrededor de un 70%), misma región donde se ubica la facultad donde se imparte la carrera; los estudiantes de otras regiones representan aproximadamente un 20% de la matrícula.

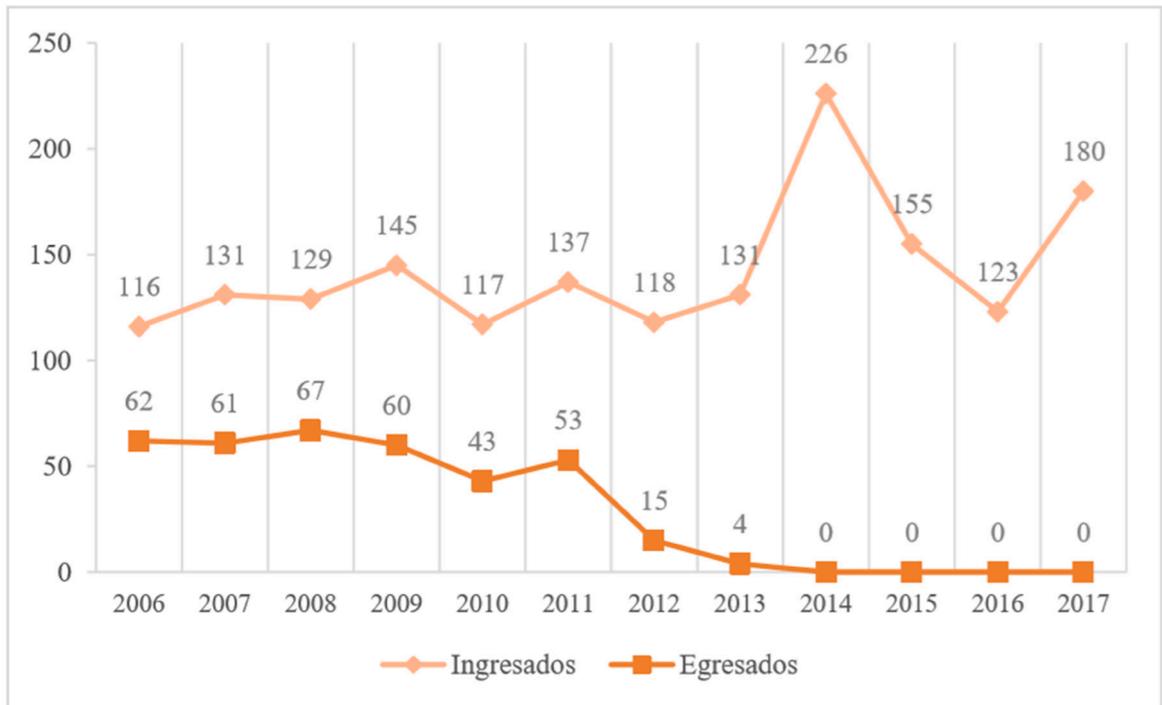
Gráfico 5_ Proporción de estudiantes egresados y estudiantes que desertan o no egresan en tiempos normales (2006-2013)



Fuente: *Elaboración propia en base a la caracterización histórica de los estudiantes de diseño*

De los Gráficos 5 y 6 se presenta el porcentaje de estudiantes egresados y no egresados, respecto a los estudiantes ingresados a la carrera de diseño en las distintas cohortes anuales que van desde el año 2006 a 2013. Si nos enfocamos en los dos primeros años mencionados, cohortes en los cuales ya exceden los años máximos de egreso a la fecha (10 años), se puede observar que la mitad de los estudiantes ingresados en los cohortes 2006 y 2007 deserta de la carrera o es retenido en la misma sin egresar, en los años posteriores se puede proyectar la misma tendencia.

Gráfico 6_ Cantidad de estudiantes que ingresan y que egresan de diseño (2006-2017)



Fuente: Elaboración propia en base a la caracterización histórica de los estudiantes de diseño

1.9 Características sociodemográficas de los estudiantes en la carrera de diseño de la Universidad de Chile

Una caracterización del estudiantado de diseño en esta institución debe entenderse en un contexto de constante deserción, congelamiento y suspensión, donde los matriculados que continúan en la carrera, especialmente después de primer y segundo año (que es el período en que tienden a desertar los estudiantes), suelen conformar un grupo homogéneo entre sí, que comparte ciertos orígenes y ciertas proyecciones en común.

En ese sentido, en el primer año de la carrera para el 2016 existe mucha mayor cantidad de mujeres que hombres (el 66% de la matrícula de primer año es de sexo femenino), así como también más estudiantes que provienen de colegios particulares subvencionados (46%), seguidos de aquellos que provienen de establecimientos particulares pagados (26%), y con menor proporción los que egresan de colegios municipales (23%)² –que generalmente son estudiantes más “vulnerables” –. No obstante, cabe destacar que previamente eran aún más quienes llegaban desde establecimientos particulares pagados, fenómeno que empezó a cambiar el año 2011. Finalmente, se observa que casi un 73% de los estudiantes de diseño de la Universidad de Chile son de la Región Metropolitana, mientras que el 21% pertenece a otras regiones y los estudiantes extranjeros corresponden al 1% aproximadamente (Bienestar Estudiantil FAU, 2017).

Los datos muestran que el estudiantado de la carrera de diseño de la Universidad de Chile se caracteriza por provenir principalmente de sectores socio-económicos medios y mediosaltos y por concentrar una importante proporción de personas ya asentadas en la capital. Esto da cuenta de una heterogeneidad en la composición no tan alta como podría ser en otras carreras y/o instituciones de educación superior.

² No existe información respecto a establecimiento de egreso para el 5% de la matrícula de 2016

1.10 Estrategias de afrontamiento del estrés en carreras relacionadas con la arquitectura y el diseño

El estrés se ha vuelto un fenómeno generalizado en las sociedades actuales, impulsadas principalmente por el fenómeno de la globalización que ha promovido fuertemente el individualismo y la competencia en distintas áreas de la vida actual. En una de estas áreas – la universitaria–, este hecho ha explotado de manera importante, en parte por las exigencias académicas y por la masificación que ha experimentado la cobertura de educación superior (Gutiérrez, y otros, 2010).

En Chile, esta problemática no ha estado ausente: desde 1990 hasta el 2007, el sistema universitario aumentó de doscientos mil estudiantes en pregrado a 752.182. Ello, ha venido acompañado de nuevos elementos nunca vistos previamente, en tanto ahora son nuevas las franjas de la sociedad que acceden a espacios universitarios y profesionales, entre los cuales destaca la inserción de los sectores más vulnerables del país (Canales & De los Ríos, 2009).

Estos estudiantes más vulnerables, quienes provienen principalmente de la educación municipal, han tendido en mayor medida a la deserción universitaria, vale decir, al abandono de los estudios en el espacio de la universidad (Díaz C. , 2008). Esto ha ocurrido por diversos factores, destacando entre ellos los económicos, los socioculturales y los motivacionales como los más relevantes. En efecto, estos grupos también se caracterizan por concentrar un menor “hábito de estudio” al momento de ingresar

a la universidad, produciéndose en su experiencia un importante quiebre en la transición del colegio a la universidad (Canales & De los Ríos, 2009). A ello se suman las consecuencias producidas por la decisión de desertar, generándose importantes desigualdades en cuanto a oportunidades laborales, económicas, sociales y hasta políticas en la vida fuera de la universidad.

Es así como la masificación de la matrícula universitaria no se traduce en un aumento significativo de las titulaciones en el país, manteniéndose baja la proporción de estudiantes que logran finalizar sus estudios superiores.

Por ello, se han generado una serie de estrategias o afrontamientos (coping) para la retención de estudiantes, especialmente en lo que implica la carga académica de cada semestre universitario.

El afrontamiento ante situaciones de este tipo forma parte de los recursos psicológicos de cualquier individuo, siendo una variable sumamente relevante para alcanzar ciertos niveles de vida y el mismo bienestar psicológico. En particular sobre el estrés, los modos de afrontamiento corresponden a las distintas respuestas conductuales, cognitivas y emocionales que se emplean para manejar y tolerar esta misma situación, reduciendo la tensión y volviendo a cierto equilibrio (Díaz Y., 2010).

Para ello, existirían dos tipos de afrontamientos: los de tipo activo, que buscan una solución al problema, y los de tipo pasivo, que se centran en el control emocional para buscar una adaptación al contexto. El tipo de afrontamiento o coping ocupado se vincula específicamente con la clase de emoción que el individuo logre experimentar en determinado contexto, dependiendo además de los valores, normas, metas o creencias a los cuales los sujetos se encuentren adscritos.

En el caso específico de carreras como arquitectura o diseño, que cuentan con una importante sobrecarga académica, punto esencial que destacó en la acreditación que se llevó a cabo el año 2011 en la carrera de diseño, donde la agencia de acreditación de Arquitectura, Arte y Diseño (AADSA) resaltó que la sobrecarga de trabajos no permite resolver nada bien, y en consecuencia el resultado de las entregas es incompleto, y además se percibe una falta de comunicación entre los profesores (Universidad de Chile, 2017).

El coping es parte rutinaria de las estrategias que ocupan los estudiantes para poder sobrellevar su carga en la vida universitaria. Esto también se relaciona con los cambios que se producen en el contexto urbano de las sociedades, donde muchos de los futuros arquitectos o diseñadores deben buscar mayor especialización universitaria y más redes laborales que permitan una inserción laboral adecuada.

Estas carreras tienen una carga académica que se relaciona con la creación de trabajos manuales, lo que implica una sobrecarga no en términos de horas lectivas por día o por semana, sino más bien en la persistencia de construir objetos que cumplan con ciertos criterios de calidad de forma manual.

Anteriores investigaciones ya han dado cuenta de los niveles de estrés frecuentes con los que conviven los estudiantes de arquitectura. El trabajo realizado por Odris y González (2006) da cuenta de aquello: los futuros arquitectos que encuestaron señalaron que casi un 50% de los estudiantes se encuentran estresados con mucha frecuencia, afectando de manera importante el rendimiento en los estudios; puntualmente, un 41% de los entrevistados indicaba que le resultaba “muy desagradable” estudiar en aquella condición de estrés.

En ese sentido, y al igual que buena parte de los estudiantes de pregrado en general, los estudiantes de arquitectura veían aún más complicada su situación por la realización de más actividades, aparte de las académicas: un 61% de los estudiantes encuestados se encontraban en ese estado.

Entre las causas más usuales de estrés en este grupo está, por una parte, la falta de tiempo para entregar los trabajos académicos (53%), mientras que un 22% declaraba que el estrés era provocado por la incompetencia de compañeros en trabajos grupos. Por otra parte, el aspecto más afectado por esta condición es sin duda la salud física y tranquilidad emocional (66% de encuestados), seguido de las relaciones familiares, de amistad, etc. (17%).

Asimismo, lidiar con asignaturas y evaluaciones de alto impacto, especialmente a fines del semestre académico, es fuertemente problemático dentro de estas carreras. Siguiendo con los resultados encontrados por Odris y González (2006), buena parte de los estudiantes de arquitectura tienen disposición general a terminar sus entregas académicas, mientras que muy pocos abandonan la labor si están agotados o estresados. Asimismo, es usual encontrar en estos casos a estudiantes que duermen poco o nada, tanto por el mismo estrés como por la carga académica persistente que se produce a final de semestre. En esa misma línea, consultados sobre “¿qué haces para evitar el estrés?”, la mayoría de los estudiantes opta por realizar actividades deportivas, musicales, u otras que les permitan distraerse de la carga académica semestral. Por el contrario, un 16% de los encuestados sigue trabajando hasta terminar, mientras un 13% dice que se organiza mejor para evitar un estrés a futuro.

En el caso de los estudiantes de diseño, encontramos que dentro del marco de la acreditación de la carrera el año 2011, se recalcó que en la parte final del currículum de la malla, existe una sobrecarga teórica que genera estancamiento en las tasas de egresos y titulación de los estudiantes, ejemplo de esto es lo que sucede con los ramos de seminario de diseño I y II, seminario de gestión I y II, seminario de gráfica computacional I y II, seminario de producción audiovisual I y II, en que cada semestre se debe realizar una investigación para cada una de éstas cátedras, generando años de atrasos para la finalización de los estudios (Universidad de Chile, 2017), rezagamiento de ramos y repitentes en los talleres (Universidad de Chile, 2017).

— *Síntesis*

Lo descrito anteriormente permite poner en contexto el desempeño de los estudiantes en carreras que comprenden una formación estética. Si bien se fomentan habilidades que permiten el desarrollo en el ámbito artístico y estético, es importante considerar que los estudiantes realizan su proceso educativo en un ambiente con importantes niveles de deserción en los sectores socioeconómicamente vulnerables y una fuerte carga académica asociada con el estrés. Esto condicionaría la adopción de ciertas estrategias de estudio y la vivencia de experiencias particulares en el aprendizaje de estas habilidades vinculadas con la estética, lo cual, como se explicitó anteriormente, contrasta con el ideal de los defensores del papel central de la educación artística y estética.

1.11 Déficit de la formación estética en la carrera de diseño de la Universidad de Chile

A continuación, se describirá la forma en que los aprendizajes principales sobre la formación estética (sensibilidad, expresión, habilidad y técnica) presentan importantes debilidades en la carrera de diseño de la Universidad de Chile.

En la malla curricular antigua, vigente hasta el año 2017, revisada más arriba (ver apartado 1.8, imagen 1), se puede identificar que la formación estética se concentra únicamente en las asignaturas Expresión Gráfica I y Percepción de primer año y en Expresión Gráfica II y Percepción Visual de segundo año, debido a sus potenciales requisitos de habilidades artísticas coligadas a la Línea Proyectual de la malla pasada, pertenecen a los cursos de carácter artísticos; estos al asociarse a aprendizajes que la educación media considera en sus planes y programas de enseñanza, derivan en una escolarización del plan de estudios pasado de la carrera, favoreciendo la realización de deberes por sobre el incremento y desarrollo de competencias ligadas a la autonomía y por ende, a la autoexpresión.

A continuación, revisaremos los programas de los cursos artísticos del área proyectual de la malla anterior:

Percepción era una asignatura de 1° año de la carrera, de carácter obligatorio, anual y no presenta requisitos, mientras que Percepción Visual es de 2° año, obligatorio, anual y requiere de la aprobación de Percepción, lo mismo para la asignatura de Ex-

presión Gráfica II de 2° año, obligatorio, anual y requiere de la aprobación de Expresión Gráfica I. En la revisión de los programas de curso se pudo constatar que las habilidades que deberían resultar de estas asignaturas se vinculan con las planteadas en la Enseñanza Media. Esto se debe a que mantienen la consideración de habilidades de expresión, manejo procedimental, creación, percepción, emisión de juicios y comunicación, pero organizada desde áreas según tipo de competencias (cognoscitiva, procedimental, actitudinal).

Sobre la habilidad de creación, se propone el desarrollo de competencias de reconocimiento de antecedentes y fuentes, reflexión crítica, observación, manejo plástico, producción según medios y fines. En relación con expresión, ambas asignaturas postulan el desarrollo de sensibilidad en base a aspectos formales del diseño. Desde la percepción se constatan competencias de reconocimiento de hapticidad, fenómenos de la visualidad, valoración misma de la habilidad para la creación y control en base a aspectos formales del diseño (como color y forma).

En manejo procedimental no sólo se plantea la realización, sino la observación y reconocimiento de recursos para la creación, en estrecha vinculación con las condiciones existentes, principios organizativos e interacciones sistemáticas. La comunicación visual, a diferencia de la Enseñanza Media, excede la aplicación por su importancia, y adquiere competencias de reconocimiento, explicación y análisis según técnicas específicas. Por último, la emisión de juicios es superada y desplazada por una actitud reflexiva, que las asignaturas plantean desarrollar por medio de la valoración, contraste y diálogo, en la búsqueda, procedimiento y elaboración de respuestas creativas y eficaces.

En las siguientes tablas (1 y 2) podemos ver sintetizadas las competencias generales y específicas de las asignaturas artísticas. El modo en que se plasman los aprendizajes principales en estética en la malla curricular pasada se pueden simplificar en los siguientes cuadros:

Tabla 1_ Síntesis de competencias generales y específicas esperadas para las asignaturas de Percepción y Percepción Visual, carrera de diseño

<i>Percepción</i>	<i>Percepción Visual</i>
Cognoscitivo	
Reconocer, explicar y aplicar los elementos básicos de la comunicación visual	Analizar la práctica de elegir una paleta cromática y tipográfica en proyectos de comunicación visual
Reconocer el hecho plástico como objeto, reflexión y razón creativa	Conocer los conceptos de estética entre la sensación y arte en su producción social
Reconocer la hapticidad como una condicionante de la comunicación digital	Desarrollar, comprender y aplicar los conceptos asociados al fenómeno de la visualidad
Procedimental o técnico	
Desarrollar la capacidad de observación y realización con técnicas, materiales y herramientas manuales	Utilizar recursos tecnológicos para la experimentación con realidad mixta a tiempo real
Desarrollar capacidad de percepción y el manejo plástico como materia prima para la creatividad	
Desarrollar la capacidad creativa para producir manifestaciones plástico-formales originales, adecuando medios, fines y circunstanciales	Controlar el fenómeno del calor para su aplicación en soporte digital o análogo, bidimensional o tridimensional
Desarrollar sensibilidad en reconocer principios organizativos y la interacción sistemática entre forma, color y espacio, controlando la unidad y coherencia en la unidad del lenguaje formal del diseño	Adaptar la sensibilidad en la interacción sistemática con forma, color y espacio
Actitudinal	
Valorar la recopilación de antecedentes en la elaboración de respuestas creativas y eficaces	Aceptarse y colaborar con el diálogo crítico
Comprometerse con el auto aprendizaje desde el contraste y la relación de diversas fuentes de información	Tender a la búsqueda, proceso y análisis autónomo de información procedente de fuentes diversas

Fuente: *Elaboración propia en base a Programa de curso Percepción y Percepción Visual de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (Secretaría de Estudios, 2019).*

Tabla 2_ Síntesis de competencias generales y específicas esperadas para las asignaturas de Expresión Gráfica I y Expresión Gráfica II, carrera de diseño

<i>Expresión gráfica I</i>	<i>Expresión gráfica II</i>
Cognoscitivo	
Desarrollar habilidades básicas de expresión visual de sus ideas, en función de los requerimientos proyectuales	Observar y procesar la información visual para la expresión visual de ideas y conceptos
Enriquecer la experiencia visual-cultura visual- en la confrontación de las variables visuales que definen o caracterizan la forma	Desarrollar la sensibilidad visual en la aplicación de su capacidad de análisis, síntesis e interpretación gráfica
Expresar visualmente una idea a través de habilidades y destrezas gráficas propias de la actividad del diseño	Desarrollar la cultura visual mediante la interpretación gráfica de diversas formas, según las necesidades proyectuales y comunicacionales
Procedimental o técnico	
Lograr habilidad y destreza en el uso de las técnicas del dibujo	Capacitar en la aplicación de recursos técnicos sus habilidades manuales y visuales
Desarrollar capacidad de observación y el manejo plástico como materia prima para la imaginación	
Diferenciar y ecoger la forma de aplicar los recursos gráficos según los diversos requerimientos y necesidades proyectuales	Orientar la expresión gráfica al terreno de la comunicación, poniéndola al servicio de los conceptos, controlando su función “sínica”
Evidenciar un correcto manejo de la relación pigmentos-soportes-instrumentos	Capacidad de innovar, y aplicación de nuevas técnicas de expresión (materiales, soporte, pigmentos)
Actitudinal	
Reflexionar , con el fin de entregar soluciones creativas	Desarrollar mecanismos metodológicos para enfrentar las exigentes demandas de producción
Innovar desde el área creativa, para desvelar la imaginación	Desarrollar la capacidad reflexiva e innovadora , para solucionar problemas, respetando la diversidad

Fuente: Elaboración propia en base a Programa de Curso Expresión Gráfica I y Expresión Gráfica II, Facultad de Arquitectura y Urbanismo (Secretaría de Estudios, 2019).

El proyecto de estudios imperante desde 1997, incluía cuatro vértices o líneas curriculares: Teórica, Proyectual, Gestión y Tecnológica, todas de índole transversal, que tenían como principal inconveniente su diferenciación poco clara, como también la desigual progresión durante la formación y el aprendizaje en la carrera (Universidad de Chile, 2017); en este caso el vértice proyectual en que están situados los ramos artísticos de las asignaturas mencionadas anteriormente, incluido taller (el ramo vertebral de la carrera, impartido desde primer año hasta cuarto año) no continuaban una línea progresiva en enseñanza, aplicación y experiencia más allá de los dos años que se instruían, en este sentido como supuestos cursos de “formación estética”, podemos señalar que al no plantearse una sucesión y continuación clara de esta clase de educación en la malla, genera un debilitado entendimiento de las competencias y sub-competencias que este vértice debe fomentar en los estudiantes (Universidad de Chile, 2017).

En afinidad con lo expuesto, podemos adjuntar que en el marco de la acreditación de la carrera el año 2011, el acuerdo de Acreditación N° 20 emitido por la agencia de acreditación de Arquitectura, Arte y Diseño (AADS), presentó varios puntos relevantes que la malla debe modificar radicalmente, entre los primordiales y mencionados está la sobredimensionada exigencia teórica en la finalización del currículum, que se manifiesta en un desmesurado tiempo de egreso y pocas tasas de titulación (Universidad

de Chile, 2017). Lo anterior indica que, la carrera fue desarrollada y entendida con un enfoque en la conceptualización, que en consecuencia forma diseñadores teóricos por sobre los prácticos (Universidad de Chile, 2017), sin embargo paradójicamente la persistente baja en la consolidación de investigación en el quehacer docente, tanto en la carrera, como en el departamento de diseño genera interrogantes acerca de la manera en que estos ramos teóricos son abordados, así lo destacó la acreditación el mismo año, donde apuntaron que la población de académicos FAU se compone de 30% magísteres y 30% doctorados, ubicándola muy por debajo si lo comparamos con facultades como FCFM que cuenta con sobre un 90% de académicos doctorados; en el caso de diseño, disciplina con un gran elemento creativo, es imprescindible lograr un armonía entre los máximos grados académicos y la destreza profesional (Universidad de Chile, 2017); es en este punto donde destacamos la endeble apreciación y desestimación a la formación estética dentro de la carrera, siendo una profesión que debe mantener en equilibrio una configuración práctica y teórica, se le da prioridad a ramos teorizadores, donde la mayoría de los educadores que los imparten no cuentan con estudios de perfeccionamiento, que impulsen y nutran plenamente sus cátedras.

Además, anexamos que la acreditadora, identificó que las únicas instancias de relación y unión con el medio se restringen únicamente a la práctica profesional de los alumnos (Universidad de Chile, 2017), produciendo notoriamente un escaso y deficiente vínculo con el estado del arte en el diseño, así como una exigua conexión con redes externas de la especialidad, infiriendo de esta manera que el entrenamiento y despliegue de ramos prácticos (línea proyectual) son prácticamente nulos más allá de lo que ofrece la carrera académicamente, incluyendo taller, que siendo el curso más significativo, su desempeño queda al margen de lo que sucede explícitamente en las salas de clases, es decir, la poca vinculación con el desempeño en el ámbito profesional, se observa especialmente en los talleres (Universidad de Chile, 2017).

En consonancia, la relevancia de una mayor unión con el medio en espacios como asesorías técnicas, prestación de servicios, y extensión, debería ser una misión dentro de una universidad marcada por la vocación social y el pluralismo (Universidad de Chile, 2017).

Se puede incluir además, que la difusa estructura de las líneas curriculares de la malla anterior, ha originado como secuela desfavorable el disminuir independencia en los últimos años de la carrera, donde en cuarto año los estudiantes en vez de presentarse con un documento escrito con dominio y carácter, llegan sin las habilidades teóricas y prácticas suficientes para desenvolver y explayar una inves-

tigación o crear un proyecto en IBM (Investigación base memoria) y Título (Universidad de Chile, 2017), sosteniendo a lo largo de sus cinco años de duración una condición guiada hacia la formación de alumnos que de estudiantes.

1.12 Comparación con otros sistemas educativos

1.12.1 Comparación con universidad nacional: Escuela de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile

En el apartado presente se hará una comparación de las mallas curriculares de la Escuela de diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la Escuela de diseño de la Universidad de Chile, centrándose en aquellas habilidades artísticas directamente vinculadas con la estética. aquellas universidades luego de los primeros cincuenta puestos, sino que se evalúan por rangos.

Se escogió como punto de comparación la escuela de diseño de la Universidad Católica por ser una de las escuelas más prestigiosas a nivel nacional. La consultora británica sobre educación QS, que estudia y compara a las universidades del mundo, en base a una calificación en una escala de 1 a 100 puntos sitúa a las casas de estudios según aspectos como el prestigio académico, la empleabilidad y el impacto de sus investigaciones (citaciones por paper e Índice H), determinando de esta forma el ranking de las universidades³. Dentro de su ranking anual mundial del año 2016 de casas de estudio en „arte y diseño“, aparecen sólo 10 universidades de América del Sur, entre las cuales se encuentran 3 casas de estudios chilenas. La escuela de diseño de la Universidad Católica encabeza el listado sudamericano y en el mundial está en el lugar 29, siguiéndole posteriormente la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago, situadas las dos en el rango 51 – 100 a nivel mundial. Un dato importante a considerar es que no se les otorga una posición determinada a

³ Véase en <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/methodology>

Imagen 3_Malla curricular carrera de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Malla curricular

Diseño

PLAN DE ESTUDIOS

Durante sus estudios, manejan los principios operativos, perceptuales y simbólicos de la forma, presentes en el proyecto de diseño, y aplican los instrumentos análogos y digitales necesarios para el desarrollo, representación y comunicación del mismo.

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE
Introducción al Proyecto	Taller: Interacción	Taller: Identidad	Taller: Producto	Taller: Calidad I	Taller: Calidad II	Taller: Mercado I	Taller: Mercado II	Seminario de título	Taller de titulación
Introducción al Diseño	Historia del Diseño			Teorías, Estrategias y Métodos de la Investigación Aplicados al Diseño		Diseño de Información	Práctica Profesional Oficina	Práctica Profesional Servicio	
Representación		Comunicación del Proyecto		Estructuras y Materiales	Procesos de Producción	Diseño e Impacto Ambiental			
Laboratorio de Modelos y Prototipos			Ergonomía						
Geometría		Teoría y Procesos Psicológicos	Teoría de la Comunicación	Introducción a la Economía	Tópicos para Emprender: Marketing y Servicios	Desafíos en la Creación de Empresas			
					Optativo de profundización		Optativo de profundización	Optativo de profundización	Optativo de profundización
Examen de Comunicación Escrita	Antropológico-Ético	Electivo en otra disciplina	Teológico		Electivo en otra disciplina	Electivo en otra disciplina	Optativo de profundización	Optativo de profundización	Optativo de profundización
Test de Inglés	Electivo en otra disciplina	Electivo en otra disciplina	Electivo en otra disciplina						

Resolución VRA 17/2006

Electivos en otras disciplinas
Cursos de otras carreras que contribuyen al desarrollo de la formación integral.

Optativos de profundización
Cursos que complementan la formación en un área o línea de la carrera.

Formación General



UNIVERSIDAD ACREDITADA
Máxima acreditación en todas las áreas • 7 AÑOS
HASTA NOV. 2026



CARRERA ACREDITADA
por la Agencia Acreditadora de Chile • 7 AÑOS
Presencial; Santiago; Diurno.
HASTA AGOSTO, 2022

EDICIÓN AGOSTO 2019. La información contenida en este folleto es referencial y está sujeta a modificaciones. Ver actualizaciones en el sitio web www.admision.uc.cl

Fuente: véase en <http://admisionyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/conoce-la-uc/carreras/1055-carreras-pregrado-diseño#plan-de-estudio-y-diagrama-curricular>

Imagen 4_ Cursos “Optativos de profundización” carrera de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile

NRC	Sigla	Secc	Nombre Curso	Cr
10452	DNO 001	1	Iluminacion	10
10457	DNO 004	1	Manejo y Aplicacion del Color	10
10516	DNO 016	1	Diseno y Manufactura Digital Cad Cam	10
14923	DNO 016	2	Diseno y Manufactura Digital Cad Cam	10
22707	DNO 020	1	Fotografiar Hoy	10
10577	DNO 031	1	Diseno y Nuevas Tendencias en la audiovisualidad contemporánea	10
10625	DNO 036	1	Design Sketching	10
21240	DNO 040	1	Del Plano al Volumen Textil	10
10643	DNO 041	1	Gestion de Diseño	10
10801	DNO 044	1	Pensar la Artesania. Bases para la comprensión y acción	10
10807	DNO 046	1	Usabilidad y Nuevos Medios	10
10813	DNO 048	1	Design Bootcamp: Herramientas y métodos prácticos para innovar	10
19374	DNO 052	1	Ilustracion Creativa	10
10838	DNO 053	1	Introduccion al Diseno de Servicios	10
15037	DNO 061	1	Historia de la Indumentaria	10
20047	DNO 064	1	El Textil Como Producto	10
22708	DNO 065	1	Diseño Inclusivo	10
19757	DNO 069	1	Programación Creativa para Diseño	10
22677	DNO 072	1	Textiles Andinos	10
21238	DNO 073	1	Xilografia como Medio de Expresión	10
19983	DNO 150	1	Convenio Duoc UC-Diseño	10
10862	DNO 151P	1	Diseno por Computacion I	10
10873	DNO 2750	1	Tipografia y Diagramacion	10
19977	AQI 0203	1	Cmd el Mueble: La construcción del gesto	10
23165	AQI 0003	1	Diseño de viviendas saludables	10

Fuente: véase en <http://admisionyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/conoce-la-uc/carreras/1055-carreras-pregrado-diseno#plan-de-estudio-y-diagrama-curricular>

En la Imagen 3 podemos observar que la asignatura de “Representación” (de primer año) y el curso “Optativos de profundización” consideran las habilidades artísticas de interés (sensibilidad estética y percepción visual).

Representación es un curso que introduce al estudiante en el dibujo como herramienta para interpretar la información contenida en la realidad y para visualizar ideas, y su propósito es formar competencias para estructurar la actividad proyectual y comunicarla a otros a través del dibujo⁴.

Los objetivos específicos de la asignatura son observar la realidad desde la forma, abstraer a partir de la representación de la realidad, manejar la perspectiva en base al reconocimiento de diferentes técnicas de representación y adaptar para cada propósito las técnicas de representación expuestas y aplicadas⁵.

Por otro lado, los cursos “Optativos de profundización” se pueden tomar a partir del sexto semestre de la malla curricular, y su propósito es complementar la formación en un área o línea de la carrera. Dentro de estos optativos encontramos los expuestos en la imagen 4:

El curso Optativo de profundización es esencial dentro de la malla curricular de la carrera (en otras palabras, no es considerado un “electivo”), pues

ayuda al estudiante a elegir y ahondar en la línea del diseño que más le interese con el objetivo de aumentar sus capacidades dentro del rubro donde el alumno quiera destacar y/o trabajar después de titularse. Cada optativo tiene como requisito las habilidades artísticas de cada estudiante, por lo que se trabaja tanto la sensibilidad estética del aprendiz como su percepción visual. Uno de los que más destaca por requerir el tener afinidad con estas habilidades es el Optativo “Manejo y aplicación del color”: el ramo consiste en “profundizar en el conocimiento del color, considerado como herramienta básica en el proceso perceptual y proyectual del diseño. Con ello, sobre la base de un adecuado contexto teórico, el alumno pondrá en práctica su sensibilidad visual y podrá tomar decisiones respecto del color evaluando las variables actuales de aplicación⁶”.

⁴ Para más información sobre este curso, véase <http://diseno.uc.cl/curso/representacion/>

— *Síntesis*

Con lo anterior podemos establecer que la carrera de diseño de la Universidad Católica en comparación con la carrera de diseño de la Universidad de Chile posee una malla que enfatiza en los estudiantes la mayor utilización de habilidades artísticas y la obtención de procesos más enriquecedores en su formación como diseñadores, considerando las múltiples áreas que existen del diseño.

⁵ Véase en <http://diseno.uc.cl/curso/representacion/>

⁶ Véase <http://diseno.uc.cl/curso/manejo-y-aplicacion-del-color/> para revisar el programa de la asignatura completa.

1.12.2 Comparación con universidad extranjera: Escola Massana de España

La siguiente escuela que sirve como punto de comparación con la Escuela de diseño de la Universidad de Chile, se sitúa en España y analizaremos su malla curricular. La Escola Massana fue fundada el 14 de enero de 1929, de la mano del filántropo barcelonés Agustín Massana, y actualmente es una de las más reconocidas y prestigiosas en España dentro de los Centros Municipales de arte y diseño.

Los objetivos pedagógicos de la escuela consisten en posicionar y orientar al estudiante teniendo como foco del aprendizaje dos orientaciones: una es la enseñanza del “hacer”, mediante el hábito en los diferentes talleres que se imparten. De esta manera, se potencia el trabajo manual y se preserva la importancia de pensar “con las manos”.

La segunda orientación consiste en el amaestramiento del “saber”, a través de la investigación, el razonamiento y el pensamiento crítico.

La enseñanza de esta escuela se desarrolla desde la variedad, mediante distintos planes de estudios, constituyéndose como un centro singular y completo en lo que respecta a la formación en artes y en el diseño. El estilo, la estética y la forma de trabajar manualmente han marcado la malla curricular de esta escuela, brindándole importancia al valor artístico asociado a la técnica y el oficio, dándole un valor conceptual a cada proyecto que ejecutan los estudiantes.

El ex director del departamento de diseño de la Universidad De Chile, profesor Mauricio Vico, quien realizó su tesis doctoral titulada “El cartel político, social y cultural de la izquierda chilena en el Gobierno de la Unidad Popular: 1970- 1973”, finalizándola el año 2015 en la Universidad de Barcelona, cuenta su experiencia en este establecimiento y recomienda hacer la comparación específicamente con la Escola Massana:

“Si bien yo realicé mi doctorado en la Universidad de Barcelona, la Escola Massana, tiene mucho más prestigio en término de los estudiantes que salen, la calidad de los alumnos, el nivel que tienen es muy bueno, porque son gente del “hacer”, es como una escuela de oficios, en cambio la Universidad de Barcelona también tiene un aspecto del hacer, pero va más por lo teórico, su énfasis va más por ese lado.

Gran parte de los profesores de la Escola Massana era gente que ejercía la profesión, ellos te llevan la experiencia del mundo profesional al mundo del aula, del hacer, de la academia, entonces no era gente que su quehacer era lo teórico, era la escritura, la reflexión o la investigación, y los que estaban trabajando en investigación eran más bien profesores jóvenes, pero la mayoría venía del mundo profesional, que tenía su oficina o que trabajan de forma individual y que hacían clases ahí por su prestigio profesional, eran conocidos por el “hacer”, eran conocidos por el diseño de vestuario, por los cristales, las cerámicas, había profesores que habían construido su prestigio profesional haciendo cerámica, con el sello barcelonés, un diseño de avanzada y de vanguardia.

Juan Guillermo Tejeda, ex profesor de la carrera de diseño de la Universidad de Chile, retirado el 2013, hizo clases en la Escola Massana, porque tenía un gran prestigio como ilustrador, gente que tenía experiencia en el “mundo del hacer”, entonces, eso los hace tener alumnos muy vinculados al medio, al rigor; ellos tienen ese sello experimental.

La escuela nació además en la época de oro de Cataluña, que es la región más industrializada de España, que produce y tiene esa fortaleza económica, en comparación con otras partes de España, Barcelona con el tiempo se transformó en el centro del diseño mundial, formándose con el ayuntamiento (Municipalidad), y con los empresarios. Por eso yo

digo, que el diseño puede transformar una ciudad, le da valor agregado a las cosas.”

A continuación, se mostrará en la siguiente tabla la malla curricular vigente que tiene la escuela, indicando los ramos que le dan prioridad a la enseñanza estética.

Tabla 3_ Plan de estudios grado universitario Escola Massana⁷

<i>Semestres</i>	<i>Asignaturas</i>
<i>Primer semestre</i>	Introducción al pensamiento en artes y diseño
	Historia: revoluciones y mercado
	Ánalysis y representación
	Proyectos: planteamientos y recursos metodológicos
	Laboratorio de lenguajes: lenguajes y experimentación
<i>Segundo semestre</i>	Estructura y representación
	Historia: guerra y posguerras
	Pensamiento y contexto en artes y diseño
<i>Tercer semestre</i>	Historia: capitalismo y era global
	Espacio, objeto e imagen: procesos de significación
	Comunicación y representación
	Proyectos: desarrollo y comunicación
	Laboratorio de lenguajes: herramientas, materiales y procesos de trabajo
<i>Cuarto semestre</i>	Materiales y procedimientos
	Espacio, objeto e imagen: visiones transversales
	Introducción a la investigación en artes y diseños

Fuente: <https://www.escolamassana.cat/es/>

⁷ Véase https://www.escolamassana.cat/es/estructura-del-plan-de-estudios-grado-artes-y-dise%C3%B1o_15072

<i>Semestres</i>	<i>Asignaturas</i>
<i>Quinto semestre</i>	Laboratorio de materiales
	Estudios críticos y culturales I
	Tendencias contemporáneas en artes y diseños I
	Proyectos: presentación y difusión pública
	Laboratorio de lenguajes: posicionamiento y estrategias de creación
<i>Sexto semestre</i>	Estudios críticos y culturales II
	Tendencias contemporáneas en artes y diseños II
	Profesión y contexto
<i>Séptimo semestre</i>	Prácticas externas
	Información prácticas externas
	Mención de narración visual
	- Narración visual
	- Imagen y texto
	- Autoedición y publicación experimental
	* Escoger una asignatura de las siguientes:
	- Sistemas interactivos y nuevos entornos de creación
	- Representación
	- Contextos audiovisuales
	Mención de comunicación visual
	- Comunicación visual
	- Tipografía
- Arquitectura y producción gráfica	
* Escoger una asignatura de las siguientes:	
- Autoedición y publicación experimental	
- Sistemas interactivos y nuevos entornos de creación	
- Diseño de servicios	

<i>Semestres</i>	<i>Asignaturas</i>
<i>Séptimo semestre</i>	<p data-bbox="679 338 1114 367">Mención de diseño de objeto y espacio</p> <ul data-bbox="679 394 1114 528" style="list-style-type: none"> - Diseño de objeto y espacio - Objeto, sujeto y acción - Espacios efímeros, lugar y producción <p data-bbox="659 607 1134 636">* Escoger una asignatura de las siguientes:</p> <ul data-bbox="611 663 1182 797" style="list-style-type: none"> - Sistemas interactivos y nuevos entornos de creación <ul style="list-style-type: none"> - Idea y materia - Diseño de servicios <p data-bbox="743 875 1050 904">Mención de artes aplicadas</p> <ul data-bbox="767 931 1026 1111" style="list-style-type: none"> - Artes aplicadas - Idea y oficio - Idea y materia - Objeto, sujeto y acción <p data-bbox="804 1189 991 1218">Mención de arte</p> <ul data-bbox="799 1245 994 1335" style="list-style-type: none"> - Prácticas del arte - Representación <p data-bbox="659 1402 1134 1431">* Escoger una asignatura de las siguientes:</p> <ul data-bbox="675 1458 1118 1704" style="list-style-type: none"> - Idea y materia - Lugar y acción - Autoedición y publicación experimental <ul style="list-style-type: none"> - Contextos audiovisuales - Imagen expandida

Fuente: <https://www.escolamassana.cat/es/>

Las menciones son itinerarios que se hacen constar en el suplemento europeo al título (SET).

Para obtener una mención se han de cursar, como mínimo, 30 créditos vinculados a cada itinerario.

El trabajo de final de grado, corresponde al octavo semestre de la malla curricular. Las asignaturas optativas corresponden a los siguientes tópicos:

- Innovación y anticipación
- Investigación de tendencias
- Eco-sociología
- Plataformas de difusión
- Gestión Cultural
- Comisariado
- Crítica de arte
- Didáctica y pedagogía
- Dirección creativa

Como se puede apreciar, en comparación con la Escuela de diseño de la Universidad de Chile, esta malla curricular posee asignaturas que enriquecen el proceso estético y perceptivo de los alumnos, tanto en el “hacer” como en términos investigativos. La malla tiene tres tipos de formaciones, y a medida que el alumno va completando sus créditos (ETCS), va generando sus formaciones. La primera de ellas es la formación básica (60 ETCS), en la que se introduce al estudiante en los aspectos vinculados a las artes y el diseño en su inclinación instrumental, además de aspectos transversales pertenecientes a las disciplinas de la rama a la que se vincula la titulación. La segunda es la formación nuclear (120 ETCS), consistente en la enseñanza de tres aspectos integrales: la teoría, la metodología y la instrumentalidad. Por último, la formación específica complementaria ofrece diferentes opciones de disciplina a los estudiantes dependiendo de la línea a desarrollar en su futuro, por lo que estos podrán elegir en base a sus gustos y deseos como diseñador.

Dentro de los cursos a destacar en las habilidades artísticas estéticas está “Metodología Proyectual del Arte I”, cuyos objetivos son: desarrollar aspectos comunicativos tales como el lenguaje visual, objetual y espacial; educar la sensibilidad estética; reconocer los pasos de un proceso de creación y utilizar recursos racionales, emocionales, intuitivos y creativos para solucionar un proyecto. Por otro lado, está el curso “Laboratorio de creación”, en el cual los estudiantes

trabajan, experimentan y construyen para hacer ejercicios expresivos, procedimentales y técnicos orientados al lenguaje del diseño y la creación artística. Por último, se destaca la asignatura de “Estética”, que si bien tiene una perspectiva teórica debe ser entendida como un abanico de conocimientos y habilidades que hacen alusión a la sensibilidad universal y compartida que forman los entornos que vivimos. Además, este curso enfatiza tanto las maneras de elaboración y finalidad como la configuración de exteriorización, con particular interés en aquellas que se generan en el terreno del arte y el diseño.

1.13 Resumen Marco teórico

La estética ha sido objeto de interés desde la Antigua Grecia, si bien su denominación como tal es claramente moderna, y ha sido entendida desde diversas perspectivas, proporcionándole una definición que hasta el día de hoy es debatida. Por lo revisado en este marco teórico, los mayores focos de interés sobre la estética han tenido que ver con la forma, la belleza y lo sustantivo de la experiencia que el sujeto tiene ante una obra de arte. Los cruces con la estética en el diseño son evidentes, pero en esta disciplina es objeto de discusión la centralidad que ésta debe tener en el desempeño profesional, en relación con la preocupación por la funcionalidad de lo que se diseña. Cualquiera sea la postura que se asuma ante este dilema, la estética sigue siendo un elemento importante en la enseñanza del diseño y su aplicación en el ámbito profesional. Esta es una de las principales razones por las cuales se plantea esta investigación.

También han existido, a lo largo de la historia, y sobre todo en Europa, múltiples perspectivas sobre cómo entender la enseñanza estética: qué competencias debe pretender desarrollar, qué importancia tiene su utilización como medio de comunicación y expresión personal, qué métodos resultan más adecuados para su aprendizaje, qué valores debería impulsar una educación de este tipo, etc. Tanto a nivel de la escuela básica y media como de la educación superior se plantean estas preguntas y diversas respuestas ante ellas. El énfasis en el aspecto creativo, en la incorporación del método proyectual o el uso de diversas tecnologías para formular proyectos de comunicación visual responde a las particularidades de cada institución educativa e, incluso, de cada docente, lo que lleva a una formación profesional diferenciada, con más o menos deficiencias. Reconocer cuáles son los elementos específicos de la educación estética que perduran en los programas de diseño en la educación superior permitirá identificar la influencia que han tenido de ciertas escuelas o corrientes internacionales en el diseño, pasadas o actuales, así como la valoración que tanto las instituciones como los docentes y los estudiantes dan a dichos elementos en los contextos pedagógicos y académicos particulares.

Sobre la base de que la enseñanza estética incorpora el desarrollo de la sensibilidad, la expresión, la habilidad y la técnica, el estudio de las asignaturas vinculadas a la estética en el caso de la carrera de Diseño de la Universidad de Chile servirá como punto de comparación con otros casos en la educación superior y permitirá situarlo en perspectiva histórica con los desarrollos más influyentes y/o novedosos en el ámbito del diseño.

2.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación buscamos dar cuenta de los procesos de educación artística en el sistema educacional chileno, particularmente del desarrollo y aplicación de habilidades estéticas en la transición entre el sistema escolar y la educación superior, para lo cual estudiaremos el primer año de la carrera de diseño de la Universidad de Chile, enfatizando en los enfoques y metodologías que adopta la educación artística en esta, y su relación con las desigualdades de origen y experiencias de los estudiantes de la generación 2018. Para comprender la relevancia y contexto de la investigación es necesario especificar algunas características de la educación secundaria y superior y algunos cambios institucionales en curso que hacen especialmente relevante el estudio de este caso.

A nivel de curriculum, la actual enseñanza artística secundaria en Chile, dentro de la cual se formó la generación de estudiantes que compone la población de este estudio se constituye a partir de tres ejes articuladores, la expresión y creación visual, la apreciación y respuesta ante el arte y la capacidad de difundir y comunicar (MINEDUC, 2015a) con el lenguaje visual como marco unificador. Como revisamos anteriormente este marco curricular ha implicado dos énfasis relevantes a tener en cuenta para nuestro problema de investigación.

Por un lado, se amplía la visión en la enseñanza artística desde una centrada únicamente en la aplicación de técnicas hacia el uso del arte como medio de expresión de los estudiantes y la capacidad de reflexión crítica sobre diversas experiencias estéticas, ya sea a partir de la producción propia y de sus pares, como a partir de obras de relevancia histórica. Por otro lado, hay una ampliación de la educación artística, mediante la idea de visualidad, incorporando otras expresiones del lenguaje visual tales como el urbanismo y el diseño, con el objetivo de permitir a estudiantes apreciar y entender el lenguaje visual en diversas formas en la realidad actual, más allá de los modos tradicionales, por ejemplo, a través del diseño, publicidad y urbanismo, además de incorporar componentes que no han sido tradicionalmente reconocidos por la educación artística, como la difusión.

Es así como en los nuevos contenidos de esta temática se han incorporado módulos sobre gestión cultural (evaluación, implementación y difusión de las producciones artísticas) (Fajardo & Wagner, 2003; MINEDUC, 2015b).

A pesar de la inclusión de estos aspectos en el currículum, hay dos puntos que son necesarios de considerar sobre la educación artística escolar en Chile. En primer lugar, como contexto general existe una desvalorización de la educación artística al ser relegada muchas veces a un aspecto recreativo por sobre el formativo, fruto del énfasis puesto en la expresión individual a partir de los años noventa, y la tendencia del sistema educacional hacia los resultados de pruebas estandarizadas. En segundo lugar, dentro de este contexto de desvalorización, la alta liberalización del currículum y desigualdad de recursos entre colegios de distinta dependencia (municipales, particular subvencionados o particulares), convierte la aplicación de las bases curriculares en una incógnita a revisar en la investigación antes que en una base común de los estudiantes, ya que la aplicación de los objetivos expresados en el currículum probablemente sea muy dispar, generando desigualdades de origen que se expresen en la experiencia universitaria.

Estas desigualdades no se deben solo a las posibilidades económicas necesarias para cubrir un currículum amplio y diverso en términos de materiales y contratación de profesores, sino que también son causadas por la distinta relación con el arte que tienen distintos grupos sociales, donde los sectores dominantes tienen mayor acceso, apreciación y un papel en la producción del arte y de los cánones estéticos dominantes.

Este contexto en la educación secundaria genera que los estudiantes ingresen a la educación superior con una formación artística y estética deficiente y desigual, lo cual se expresa en diferencias de resultados entre los estudiantes y diferencias en la deserción universitaria. En este aspecto, literatura especializada ha indicado que la retención y deserción en la educación superior se debe a que estudiantes de mayor vulnerabilidad social enfrentan importantes obstáculos en las universidades (Canales & De los Ríos, 2009), y coincidentemente el ingreso de estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados ha aumentado, en desmedro de los provenientes de particulares pagados. Esta segmentación, como no es sorpresa para muchos, pues se origina debido a diferencias sociales, económicas, culturales y políticas, promoviendo la desigualdad educacional y marginando a sectores más vulnerables (García-Huidobro, 2007).

Los estudiantes más vulnerables se concentran en establecimientos municipales, y luego en colegios-subvencionados.

De este asunto emerge la importancia de la relación entre el aprendizaje de habilidades artísticas y establecimiento de proveniencia, pues como se ha justificado, el desarrollo de competencias creativas, sensibilidad estética, comunicación, manejos procedimentales, percepción y reflexión crítica varían de un establecimiento a otro, dependiendo de los recursos socioeconómicos, culturales y humanos disponibles (Miranda & Espinoza, 2015).

Este contexto atravesado por importantes deficiencias y desigualdades permite relevar la importancia de estudiar el cómo se lleva a delante la educación artística en contextos de educación superior, particularmente en la carrera de diseño de la Universidad de Chile, considerando la capacidad de desarrollar las habilidades artísticas necesarias para el desempeño disciplinar y como se enfrentan (o reproducen) las desigualdades de origen de los estudiantes.

Para esto estudiaremos de manera conjunta, las percepciones de los profesores sobre las metodologías utilizadas para llevar adelante el desarrollo de la enseñanza estética y el desarrollo de la percepción de ésta misma, los objetivos y metodologías declarados por la carrera en sus documentos oficiales (programas, perfil de egreso, malla curricular, reglamentos, entre otros), y la experiencia de los estudiantes de primer año en su paso desde la educación secundaria a la universidad.

En este sentido, un último dato de contexto relevante a considerar en el estudio es la reciente innovación curricular vivida por la carrera, guiada por un enfoque de desarrollo de competencias por sobre transmisión de contenidos, implicando un cambio en las metodologías de enseñanza y en el enfoque de la carrera, así como una reorganización de los ramos, contexto ante el cual cabe preguntarse si estas transformaciones han generado diferencias significativas en la formación de los estudiantes, y en la forma que se lleva adelante la enseñanza estética en la carrera.

3.**HIPÓTESIS**

Hipótesis general:

En la Carrera de diseño de la facultad de arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile hay deficiencias respecto a la enseñanza estética, no se le da prioridad a éste tipo de contenido a nivel disciplinar.

Hipótesis II:

El estudio de las capacidades interpretativas expresivas (enseñanza estética) en la carrera de diseño de la Universidad de Chile, no son relevantes, es decir, la educación estética no es significativa dentro de esta licenciatura en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.

4.**PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo es la enseñanza estética en la carrera de diseño de la Universidad de Chile, en su formación estética actual?

4.1 Objetivo General

Comprender criterios que faciliten la realización de un decálogo de propuestas, que apunten a vislumbrar la enseñanza estética de los estudiantes de diseño

4.2 Objetivos específicos

1. Determinar las metodologías, contenidos y enfoques de educación artística y estética presentes en el primer año de la carrera de diseño de la Universidad de Chile, considerando los cambios establecidos por innovación curricular.
2. Caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizajes.
3. Interpretar los procesos de aprendizaje en el contexto de la carrera.

5.**MARCO METODOLÓGICO**

Este apartado corresponde a la descripción y explicación del diseño metodológico del estudio. En primer lugar, es justificado el enfoque seleccionado para la investigación, enfoque cualitativo, para posteriormente pasar a caracterizar la muestra correspondiente a la investigación, la cual pretende abarcar los sujetos necesarios para responder debidamente los tres objetivos específicos ya mencionados. Luego de lo anterior, serán caracterizadas tanto las técnicas de producción de información como las técnicas de análisis de dicha información, exponiendo a continuación el proceso de construcción de los instrumentos realizados para producir la información. Finalmente, se presentan las consideraciones éticas importantes de ser conocidas por todo/a quien se vincule -de un modo u otro- a la presente investigación.

5.1 Enfoque del estudio

El presente diseño metodológico fue realizado bajo un enfoque cualitativo, el cual pretende recopilar información, justamente, cualitativa: “una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado” (Canales M. , 2006, pág. 20). De esta manera, la principal característica de dicho enfoque se relaciona con la comprensión de la problemática a investigar -en este caso, el déficit de la educación estética en el marco del proceso de innovación curricular- desde la perspectiva de los/as mismos/as estudiantes de la carrera de Diseño de la Universidad de Chile que vivencian o vivenciaron -o no- este déficit.

Se considera que el predominio de este enfoque metodológico puede ser útil para responder a los objetivos específicos de la investigación, considerando que los tres se lograrían abarcar, al menos en parte, a través de la indagación en las experiencias y percepciones de distintos/as sujetos claves para la investigación, las cuales serán posteriormente analizadas en base al análisis de discurso -explicado en el apartado referido a ese tema en específico-, método apropiado para el abordaje de las investigaciones de tipo cualitativa.

La otra técnica de producción de información -información a partir de material escrito- será analizada bajo el análisis de contenido, por lo que el estudio en su totalidad será nutrido por el enfoque cualitativo.

Considerando que el análisis cualitativo solo interpreta el contenido manifiesto de la información recopilada, sino que también profundiza en el contenido latente y el contexto social en el cual se desarrolla cada mensaje (Canales M. , 2006), la riqueza de lo cualitativo para la presente investigación posiblemente permitirá dar con elementos claves para una la realización posterior de propuesta adecuada para abordar el déficit existente actualmente en la educación estética en la carrera de diseño de la Universidad de Chile; quienes han vivido o se han vinculado de alguna manera con dicha problemática son, en efecto, quienes mejor pueden caracterizarla y, por tanto, dar luces para un posible abordaje de esta.

5.2 Muestra del estudio

Los instrumentos que contribuirán a la producción de información para el estudio serán aplicados a sujetos que forman parte de una muestra construida bajo la lógica de una muestra estructural. En este tipo de muestras “la representatividad de los participantes en la entrevista y grupos de discusión no es estadística sino estructural. Los participantes producen discursos tópicos del grupo social al que pertenecen”; esto es, discursos que le otorgan representatividad al saturar las posibilidades significativas de esa situación comunicativa (Montañés, 2013, pág. 842). Así, se pretende que la muestra represente una red de relaciones dentro de un contexto determinado, lo cual resulta útil para la información requerida en torno a cada objetivo específico.

En relación con el primero, la estructura que esta muestra buscaría representar corresponde a la experiencia de los/as profesores/as y/o ayudantes que compartan, las posiciones de “profesor/a” y “ayudante” -vinculados/as con la educación artística y estética-, siendo éstos/as actores indispensables para poder caracterizar tanto las metodologías como los contenidos y enfoques de esta educación. Cabe destacar que, en este caso, también estaría presente un componente de “filtro” que será tomado en consideración, el cual tiene que ver con que se espera que los/as profesores/ayudantes que informarán para este objetivo tengan cierto grado de conocimiento acerca del proceso de innovación curricular desa-

rollado en la facultad el año 2017, considerando que la investigación busca identificar las implicancias que dichas modificaciones hayan tenido en la forma de enseñanza de la estética.

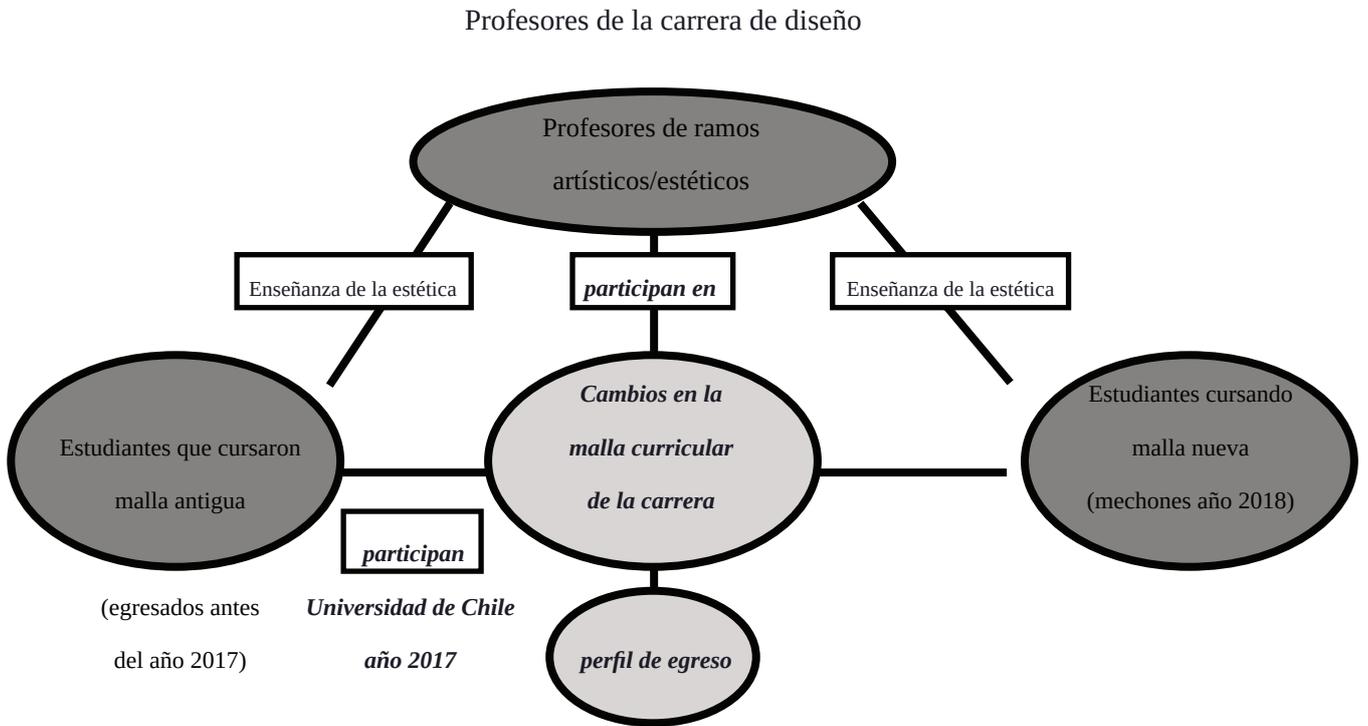
Por otro lado, el segundo objetivo sería representado por una estructura que busca representar el contexto en que tiene lugar la experiencia de estudiantes que hayan cursado el primer año de la carrera de diseño en la Universidad de Chile el 2018 -compartiendo la estructura del aula universitaria-, donde dicha experiencia compartida estructure un pensamiento en común de determinada “ideología” (conjunto de ideas y conceptos) que permita, de esta manera, identificar un discurso social en torno al eje relevante para este objetivo. En este caso, se toma en cuenta en el estudio a su vez un factor temporal, el cual tiene que ver con las variadas trayectorias que pudieran tener estos estudiantes.

Así, sería posible diferenciar sub-clasificaciones de estudiantes en relación con sus contextos sociales/familiares/educativos previo al ingreso a la educación superior (lo cual es fundamental para lo que pretende este objetivo), teniendo en cuenta también el éxito/fracaso que estos/as estudiantes hayan o no tenido en los cursos impartidos para ellos/as el año 2018 -elementos que también apuntan a una posición particular a representar para cada uno/a-.

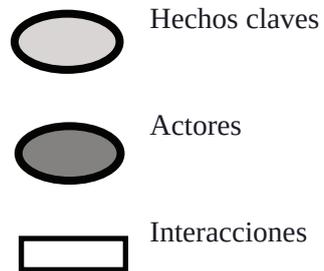
La diferenciación de estudiantes según antecedentes corresponde a una consideración a tener en cuenta, pero que, sin embargo, no pueden ser asegurada por razones de factibilidad; ello será abordado, más bien, dentro de las dimensiones a explorar a través del instrumento de producción de información propuesto en torno a este objetivo.

En el siguiente esquema, se detallan los actores involucrados en la muestra estructural, junto con las interacciones que ellos tienen en el espacio de la carrera de diseño de la Universidad de Chile.

Esquema 1_ Muestra de estudio



Estudiantes de la carrera de diseño



Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que, considerando que este tipo de muestra tiene como objetivo únicamente representar la experiencia compartida por quienes comparten determinada posición en el mundo, no se garantiza que sea una muestra representativa. No obstante, gracias a la inferencia discursiva que será realizada a partir del análisis de contenido (enfoque cualitativo) de las diversas entrevistas, será posible saber si es o no necesario tener que realizar, justamente, más entrevistas⁸. Esto, puesto que cada vez que se habla con los/as entrevistados/as se hace en relación a posiciones discursivas, y el análisis de material discursivo permite dar cuenta de aquellos discursos que sean socialmente dominantes sobre determinado tema -o dimensión- a tratar, produciéndose así la “población objeto de estudio”. “Y, en este sentido, se puede hablar de representatividad” (Montañés, 2013, pág. 846).

Para una mejor realización de lo anterior se utilizará lo denominado como principio o criterio de saturación. Esto es, para la elaboración de la muestra en el caso de las entrevistas semi estructuradas que se realizarán, tanto a estudiantes de primer año de la carrera de Diseño como a profesores y ayudantes involucrados en el proceso de innovación del plan curricular, se utilizará este criterio para determinar el número definitivo de entrevistas a realizar, siempre en complemento con lo ya mencionado que pre-

tende abarcar una muestra estructural. El criterio de saturación se entiende como la realización de entrevistas hasta que se agoten los nuevos contenidos informativos, y la repetición de éstos permita la suspensión de las entrevistas o la introducción de nuevos criterios muestrales que logren captar la posible nueva información (Gáinza, 2006, pág. 246).

No obstante lo anterior -y vinculado, justamente, a lo señalado en relación con la muestra estructural- se establecerá algunos criterios mínimos para la realización de entrevistas, los cuáles serán expuestos a continuación:

⁸ Ello se relaciona con lo entendido como “principio de saturación”, el cual será explicado posteriormente.

Tabla 4_ Instancias de producción de información y participantes

	Estudiantes de primer año (2018)	Profesores / Ayudantes
Técnica	Entrevistas semi-estructuradas	Entrevistas semi-estructuradas
Participantes	Grupo de estudiantes aprobados Grupo de estudiantes reprobados	Profesores/Ayudantes que impartan asignaturas relacionadas con el área artística/estética de la carrera de diseño
Consideraciones	Se procurará que dentro de cada entrevista participen estudiantes diversos en cuanto a su origen social, familiar y escolar.	Se procurará que los/as profesores entrevistados/as tengan algún grado de conocimiento acerca del proceso de innovación curricular.

Fuente: *Elaboración propia.*

5.3 Técnicas de producción de información

Las técnicas de producción de información a ser descritas fueron pensadas en torno a cada objetivo específico planteado. De esta manera, en relación al primer objetivo, se considera que puede ser útil tanto la revisión de documentos/materiales relacionados con el proceso de innovación curricular (investigaciones previas que sirvieron como antecedentes a éste, el reglamento nuevo que se realizó de innovación curricular, entre otros materiales que puedan ser considerados como relevantes) como también la realización de entrevistas en profundidad individuales semi-estructuradas a sujetos que pueden ser considerados como clave para la comprensión de las diversas metodologías, contenidos y enfoques a ser caracterizados para responder al objetivo; esto es, profesores/as y ayudantes que estén vinculados a asignaturas de educación artística y/o estética, procurándose -como ya mencionamos- que la mayor parte de sujetos posibles que formen parte de esta muestra tengan cierto conocimiento sobre el proceso de innovación curricular, para que de esta manera puedan ser identificados los cambios que este proceso trajo consigo en la enseñanza dentro de la carrera.

La entrevista en profundidad consiste en una conversación individual en la cual el investigador/entrevistador establece una interacción animada por preguntas abiertas, que pueden ser relativamente libres -las cuales serán expuestas en el apartado de instrumentos y dimensiones de análisis- a través de las cuales se orienta el proceso de obtención de

información. Ésta es obtenida a través de respuestas verbales y no verbales del individuo/a entrevistado/a; así, este tipo de entrevista opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (expresiones, rostro, postura, etcétera) (Canales M. , 2006, pág. 220), puesto que como técnica de producción de información servirá para caracterizar en detalle tanto las metodologías como los contenidos y enfoques impartidos en la enseñanza del arte y la estética en la Universidad, considerando que toda la información verbal oral a ser obtenida expresará las maneras de pensar y sentir de los/as profesores y ayudantes, que son quienes -justamente- imparten dichas metodologías, contenidos y enfoques. Todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, creencias, motivaciones y esquemas de interpretación de estos sujetos de estudio se “portan y actualizan durante la interacción de entrevista” (Canales M. , 2006, pág. 200), por lo que este acercamiento con dichos sujetos corresponde a la técnica que más información permitiría recabar al respecto, complementado con la revisión de documentos ya mencionada.

Además, con el fin de caracterizar las experiencias de estudiantes en torno a la educación superior artísticas -particularmente estudiantes que cursaron su primer año el 2018- según diversos antecedentes, lo cual corresponde al segundo objetivo específico, serán una vez más realizadas entrevistas en profundidad individuales semi-estructuradas. Esto, puesto que este tipo de entrevistas, como se ha mencionado, corresponden a la técnica que permite conocer con mayor riqueza y detalle las trayectorias de dichos estudiantes, conociendo así las experiencias vividas por ellos/as, entendida como aquella representación/comprensión que cada uno/a tiene de tanto lo que ya ha vivido como lo que vive y lo que puede posiblemente vivir a futuro. Los participantes serán tanto quienes aprobaron como quienes reprobaron asignaturas consideradas como fundamentales/centrales en la carrera, cuestión que también puede ser importante al momento de considerar los antecedentes personales de éstos, sobre todo considerando que lo que se busca es configurar son experiencias en común; esto permitirá, además, el no caer en comparaciones entre aprobados/reprobados en un mismo espacio, sino que centrarse en la narración de la experiencia individual por sí misma, independiente del resultado académico. La entrevista permitirá, por tanto, reconstruir y posteriormente categorizar diversas experiencias típicas de estos/as estudiantes, accediendo a tanto sus percepciones y sentidos de los hechos narrados por ellos/as como también a los criterios prácticos considerados para realizar las

acciones que han llevado a cabo -y llevarán a cabo en el futuro-; ello corresponde a lo que se denomina “lógico práctico-individual” (Canales M. , 2006).

De esta manera, considerando que se pretende caracterizar experiencias diferenciadas por diversos antecedentes, la narración de las experiencias personales vinculadas tanto al contexto previo al ingreso a la educación superior como al cual se vieron enfrentados/as al ingresar a ésta -elementos que serán abarcados distintamente en las entrevistas en base a las tres dimensiones planteadas en el objetivo- permitirá la elaboración de explicaciones a nivel individual de este proceso (experiencia previa a la universidad – experiencia de aprendizaje en la universidad – obstáculos/desafíos enfrentados en la universidad), que puedan ser clasificadas y caracterizadas en base al agrupamiento de trayectorias similares encontradas en la información recopilada, la cual será posteriormente analizada.

No obstante la consideración anterior, se tomó la decisión de realizar entrevistas en profundidad a los dos grupos relacionados con los objetivos anteriores. Esto se debe, por un lado, a cuestiones prácticas/operativas (los grupos focales traen consigo dinámicas más complejas al ser grupales y requieren un nivel mucho mayor de organización y coordinación) y, por otro, a que el investigar experiencias individuales sobre la carrera puede ayudar a una comprensión más profunda del déficit que éstos individuos vivieron/percibieron a lo largo de su experiencia en la carrera que la interpretación de un discurso colectivo, el cual podría difuminar los límites entre una experiencia y otra.

Las entrevistas en profundidad procurarán mantener el centro de la conversación no únicamente en lo que caracteriza a un egresado/a de Diseño de la Universidad de Chile en términos generales, sino que enfocándose en la educación estética recibida en su formación y las repercusiones que ello pudo haber tenido en las trayectorias laborales posteriores de los/as entrevistados/as al egresar. De esta manera, estas entrevistas permitirán ahondar en la relación existente entre la educación estética que recibieron estos sujetos y su posterior desarrollo laboral/artístico, para lo cual es fundamental tener en cuenta que dicho perfil de egreso se corresponde con la malla antigua de la carrera.

Así, el realizar esta técnica permitirá dilucidar de manera más real, concreta y cercana que, por ejemplo, a partir de estudios de casos de otras universidades el déficit que aquellos/as estudiantes percibieron en cuanto a la enseñanza estética durante su formación universitaria y, por tanto, poder posteriormente pensar y construir una propuesta más aterrizada y adecuada. Cabe mencionar que se procurará que dentro de los/as entrevistados/as haya sujetos tanto laboralmente activos -con una actividad laboral relacionada en cierta medida con la carrera- como inactivos, para poder dar con una caracterización más cabal de un perfil de egreso como tal, considerando las distintas trayectorias posibles.

5.4 Técnicas de análisis de información

Para la realización del análisis de los productos de la investigación, en tanto entrevistas realizadas, se utilizará como técnica el análisis de discurso. Esta técnica de análisis ha sido ampliamente utilizada para el desarrollo de investigaciones en ciencias sociales desde la segunda mitad del siglo XX, tanto a partir de metodologías cuantitativas como cualitativas, pero principalmente en estas últimas. Sayago (2014) señala que este tipo de análisis se presenta como una herramienta más sofisticada que la comúnmente utilizada en investigaciones hasta ese entonces -análisis de contenido⁹-, puesto que el análisis de discurso estaría dotado de un *“aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las objetivas y subjetivas de la producción, circulación y consumo de los mensajes”* (Sayago, 2014, pág. 3). En otras palabras, esa técnica se plantea desde un marco interpretativo, buscando la comprensión de fenómenos en base a una complejidad teórica manifestada en la cantidad de nociones que componen este tipo de análisis (categorías, subcategorías, unidades de análisis y variables). No busca, así, vincular de manera automática un aspecto del estudio con un valor o información concreta/objetiva en torno a una variable

a estudiar, sino que busca, más bien, la elaboración de mapas con la pretensión de aprehender el fenómeno; en este caso, comprender el déficit de la enseñanza estética en la carrera de diseño de la Universidad de Chile en su formación estética actual, para de esta manera -y posteriormente- poder abordarlo.

Por otro lado, la mencionada revisión de documentos/materiales relacionados con el proceso de innovación curricular se hará en base a un análisis de contenido, puesto que esta información sí remite a cuestiones relacionadas con el contenido explícito de los documentos, al mismo tiempo que se retoman los elementos contextuales en los cuáles se insertan los mensajes de este material informativo.

El análisis de contenido se utiliza como un método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática y objetiva, por lo que, al tratarse de material escrito y documentado, lo que se buscaría al revisarlos apuntaría únicamente a tener conocimiento del contenido objetivos de éstos para, posteriormente, contrastar este conocimiento objetivo con las percepciones de los/as profesores obtenidas a partir de las entrevistas a ser realizadas.

⁹ En contraste a con la técnica a ser utilizada, el análisis de contenido busca indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos a partir de la descripción del contenido de, en este caso, las entrevistas. De esta manera, se descarta este tipo de análisis -en general utilizado para investigaciones con enfoque cuantitativo- puesto que se centra más en el contenido explícito de los discursos que en la interpretación de éstos, por lo que no se considera como óptimo para la comprensión de un déficit existente.

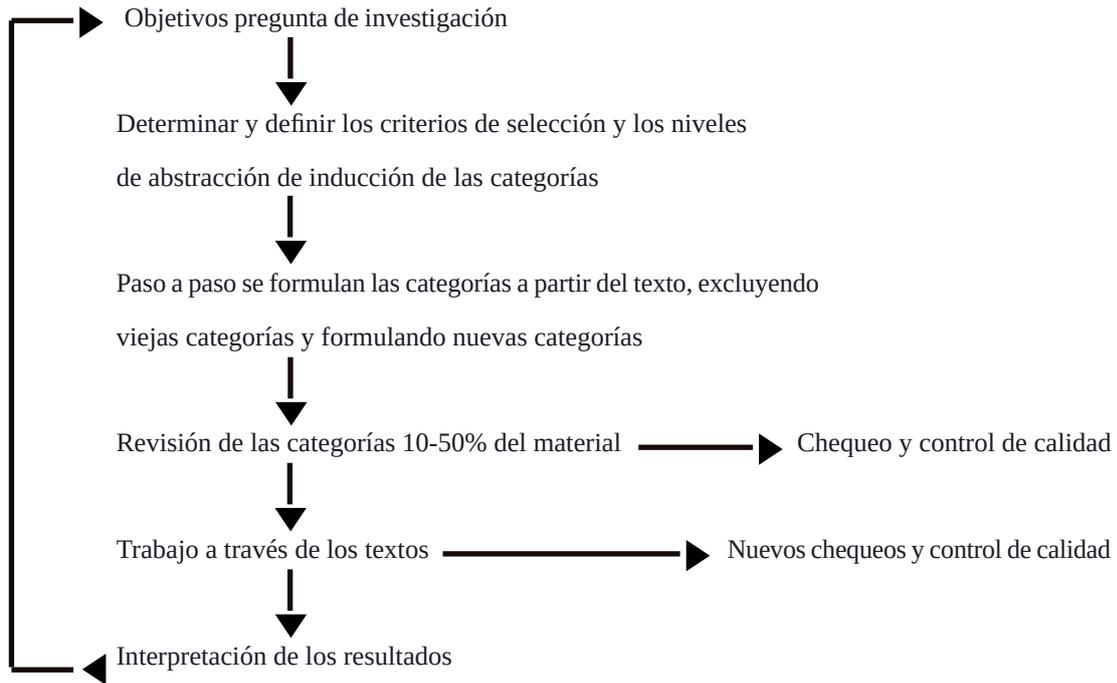
El análisis de la información producida en la revisión de entrevistas se hará utilizando categorías establecidas a partir de los objetivos de investigación, es decir, se realizará un análisis de discurso deductivo, replicando el modelo utilizado para los análisis de contenido deductivo. En primer lugar, el análisis de contenido deductivo no solo interpreta el contenido manifiesto del material analizado, sino que también profundiza en el contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. Esta técnica consta de un proceso denominado categorización el cual consiste en identificar fragmentos del texto (sin perder su contexto) y distribuirlos según una cierta organización; este debe ser realizado con un criterio único, procurando construir categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas (Andréu, 2001). De esta manera, la realización del análisis de discurso de forma deductiva, similar al del análisis de contenido deductivo, permitirá establecer categorías de análisis previamente establecidas, los que serán identificados, contrastados y modificados durante el análisis de las entrevistas.

Además, el análisis e interpretación del discurso que escuchemos de los entrevistados serán estudiados y examinados bajo el criterio del estudio del discurso lingüístico de Teun A. Van Dijk, de acuerdo a Van Dijk en el discurso lingüístico encontramos macroestructuras semánticas, que son secuencias completas de oraciones, es decir, son las reconstrucción teórica de nociones como temas o asuntos del discurso

(Van Dijk, 1980, pág. 43). Las macroestructuras son indispensables para analizar la coherencia de un discurso, es por esto que se va reducir en primera instancia la información semántica de los discursos escuchados a secuencias de varias proposiciones, las cuales según temas o asuntos se agruparán, formando macroproposiciones, éstas últimas pertenecen a la macroestructura de un discurso, que expresan un tema específico, de esta forma también nacerán los grupos temáticos o tópicos, estos últimos son ideas, que circulan en el discurso de los entrevistados sin que se tenga control sobre ellos, son transversales a todas las dimensiones propuestas.

En relación con el proceso anterior, se debe señalar que el análisis de contenido deductivo consiste en la asignación de fragmentos de texto a categorías previamente definidas a partir de las orientaciones teóricas y de los objetivos de investigación, como muestra el diagrama 1 presentado a continuación. A pesar de que el análisis a realizar no es de contenido, sí será de tipo deductivo, por lo que se considera pertinente exponer el diagrama mencionado, en términos de las etapas del proceso y otras cuestiones operativas:

Diagrama 1_ Proceso de elaboración de categorías de análisis
y análisis cualitativo de contenido



Fuente: Adaptado de Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, (12).

5.5 Dimensiones de análisis e instrumentos

Las dimensiones de análisis del estudio surgen a partir de los objetivos específicos planteados anteriormente.

Universidad de Chile, para entrevistas semi-estructuradas con profesores y/o ayudantes.

Para el desarrollo del primer objetivo específico de investigación, se elaboraron 3 dimensiones para describir la educación artística y estética impartida en la carrera de diseño de la Universidad de Chile, desarrollada en ésta. La dimensión 1 busca comprender las metodologías de enseñanza utilizadas para el aprendizaje de la estética. La dimensión 2 busca identificar cuáles eran los contenidos específicos que se buscan enseñar para el aprendizaje de la estética. La dimensión 3 busca identificar los enfoques y relevancias que se le entrega a la enseñanza de la estética dentro del contexto de la carrera.

Para el desarrollo del segundo objetivo específico, se desarrolló una sola dimensión, la cual guarda relación con los antecedentes de los estudiantes de primer año de diseño en la Universidad de Chile, del año 2018, y como dichos antecedentes repercuten en su experiencia en la educación superior.

La dimensión 2 busca caracterizar los saberes y conocimientos presentes en dichas personas, en torno a la formación en educación estética.

La tabla 5 a continuación detalla las dimensiones de análisis, y los tópicos o preguntas presentes en las pautas para entrevistas individuales de estudiantes de primer año de diseño del año 2018 de la Univer-

Tabla 5_

Dimensiones de análisis,
y tópicos o preguntas
presentes en las pautas para
entrevistas individuales de
docentes y estudiantes de la
carrera de diseño de la
Universidad de Chile.

Dimensiones	Subdimensiones	
1. Caracterización de metodologías	Características de las metodologías previas a la innovación curricular	Busca identificar la enseñanza de la educación los/as estudiantes de la Universidad de Chile
	Características de las metodologías posteriores a la innovación curricular	Busca identificar la enseñanza de la educación los/as estudiantes de la Universidad de Chile
2. Caracterización de contenidos	Características de los contenidos previos a la innovación curricular	Busca identificar los conocimientos aprendidos tencias adquiridas la carrera de Diseño de
	Características de los contenidos posteriores a la innovación curricular	Busca identificar los conocimientos aprendidos tencias adquiridas la carrera de Diseño al proceso
3. Caracterización de enfoques	Características del enfoque de la enseñanza estética en la carrera previo a la innovación curricular	Busca identificar la a la enseñanza estética sidad de Chile, pre
	Características del enfoque de la enseñanza estética en la carrera posterior a la innovación curricular	Busca identificar la a la enseñanza estética sidad de Chile, post

Fuente: Elaboración propia.

Definición	Tópicos /preguntas a profesores / ayudantes
<p>as características de las metodologías de educación artística y estética aplicadas a le primer año de la carrera de Diseño de Chile, previas al proceso de innovación curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se desarrollaba la dinámica de los cursos (clases expositivas, participación, talleres, etcétera) durante las clases? - ¿Cuáles eran las técnicas o instrumentos de evaluación de los cursos? - ¿Existían ayudantías para las asignaturas? De ser así, ¿Cómo era la dinámica de éstas
<p>as características de las metodologías de educación artística y estética aplicadas a le primer año de la carrera de Diseño de Chile, posteriores al proceso de innovación curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se desarrolla actualmente la dinámica de los cursos (clases expositivas, participación, talleres, etcétera) durante las clases? - ¿Cuáles son las técnicas o instrumentos de evaluación de los cursos actuales? - ¿Existen ayudantías para las asignaturas? De ser así, ¿Cómo es la dinámica de éstas
<p>as características de tanto los saberes/ entendidos como de las habilidades/compe- por los/as estudiantes de primer año de o de la Universidad, previas al proceso innovación curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles eran los principales saberes/conocimientos enseñados en los cursos de educación artística y estética, previos al proceso de innovación curricular? - ¿Cuáles eran las principales habilidades/competencias que se buscaban desarrollar en los cursos de educación artística y estética, previos al proceso de innovación curricular?
<p>as características de tanto los saberes/ entendidos como de las habilidades/compe- por los/as estudiantes de primer año de o de la Universidad de Chile, posteriores eso de innovación curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los principales saberes/conocimientos enseñados en los cursos de educación artística y estética, posteriores al proceso de innovación curricular? - ¿Cuáles son las principales habilidades/competencias que se buscan desarrollar en los cursos de educación artística y estética, posteriores al proceso de innovación curricular?
<p>importancia o prioridad que se le otorgaba tica en la carrera de Diseño de la Univer- via al proceso de innovación curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué importancia creen que se le entregaba a la enseñanza de la estética en los cursos de la carrera de diseño, previo a la innovación curricular? - ¿Creen que dicha importancia era suficiente para su adecuado aprendizaje? - ¿Consideran que algún cambio que trajo consigo la innovación curricular afectó en el este enfoque en cuanto a la enseñanza estética dentro de la carrera?
<p>importancia o prioridad que se le otorga tica en la carrera de Diseño de la Univer- rior al proceso de innovación curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué importancia crees que se le entrega actualmente a la enseñanza de la estética en los cursos de la carrera de Diseño, posterior a la innovación curricular? - ¿Crees que dicha importancia es suficiente para su adecuado aprendizaje? De no ser así, ¿Qué otros cambios creen que podrían implementar para que se le mayor prioridad a la enseñanza estética en la carrera de Diseño?

5.6 Consideraciones éticas

El realizar una investigación cualitativa trae consigo -en términos de las consideraciones éticas- algunos conflictos adicionales a los aspectos éticos que presenta una investigación científica convencional (Flores, s.f.). Teniendo éstos en cuenta, a la hora de aplicar los métodos de producción de información en la presente investigación será siempre proporcionado a los participantes un consentimiento informado (Ver Anexo I), en el cual se mencione claramente la temática y objetivos de la investigación, la confidencialidad de la información obtenida, para qué será utilizada, y los posibles riesgos a los que pueden enfrentarse quienes participen del estudio, dejándose en claro que su participación es totalmente voluntaria y pueden desistir de ésta si así lo deciden en algún momento. Todas las entrevistas serán audio-grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su posterior análisis; el consentimiento informado será entregado a cada participante previo a cada una de estas instancias. De esta manera, se deja en claro que todo/a entrevistado/a que decida, en efecto, participar de la entrevista, está de acuerdo con ser informante, conociendo tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación (Flores, s.f.); así, se puede dar por asumido que cada individuo concuerda tanto con los principios como con el interés detrás de estudio.

A pesar de que será explicado a los/as informantes que los resultados de estudio no generarán ningún perjuicio/daño institucional, profesional o personal

a efectos de la información recabada (Flores, s.f.), el único riesgo ético a considerar que puede traer consigo la participación en las entrevistas -que también será explicitado en el consentimiento- se da cuando es tratado algún tema que pueda afectar al sujeto de manera psicológica/emocional/íntima, considerando alguna experiencia personal previa. Sin embargo, se procuró que las líneas en las cuales se basan las preguntas guía de las entrevistas no se relacionaran con alguna dimensión muy íntima/delicada de la vida de esas personas.

5.6.1 Anexo I: Consentimiento informado



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“El eslabón perdido del fenómeno del diseño: la deficiencia de la enseñanza estética en la carrera de diseño de la facultad de arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile”

Estudio de caso de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile

Usted ha sido invitado (a) a participar en la investigación “El eslabón perdido del fenómeno del diseño: la deficiencia de la enseñanza estética en la Carrera de diseño de la facultad de arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile”. Su objetivo es caracterizar el déficit de la enseñanza estética en la Escuela de Diseño de la Universidad de Chile, para introducir elementos que apunten a la base de una formación estética apropiada, considerando a los estudiantes ingresados el año 2018, en el marco del proceso de innovación curricular, evidenciando los métodos que resultan más adecuados para el aprendizaje de este tipo.

Usted ha sido seleccionado (a) porque cumple con una de las siguientes condiciones

- Ser estudiante de primer año de la carrera de diseño para el año 2018.
- Ser profesor o ayudante de cursos relacionados con educación artística o estética.

El investigador responsable de este estudio es la tesista Francisca Ramírez, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile. La investigación se enmarca en la memoria para optar al título de Diseñador.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en responder las preguntas de una entrevista. Esta entrevista no durará más 60 minutos, y se realizará en el horario que usted disponga.

Quedará registro escrito o en formato de audio de la entrevista, por lo que usted podrá solicitar dicho recurso.

Riesgos: Es importante que sepa que la aplicación de la entrevista no debiese generar ningún tipo de perjuicio en su vida. Sin embargo, ante cualquier tipo de molestia o incomodidad, podrá solicitar la suspensión de la entrevista.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para mejorar los procesos de enseñanza de la educación estética en la escuela de Diseño de la Universidad de Chile.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, podrá enviar un mail a la casilla de correo (franrmzv25@gmail.com), solicitando los resultados.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al investigador responsable de este estudio:

- Francisca Ramírez Valenzuela

- Teléfonos:

- Dirección: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Av. Portugal 84, Santiago,
Región Metropolitana, Santiago.

- Correo electrónico: franrmzv25@gmail.com

5.6.2 Anexo II: Consentimiento informado



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio caracterización del déficit de la enseñanza estética en la carrera de Diseño de la Universidad de Chile.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

6.

PLAN DE TRABAJO

6.1 Fases del estudio

Fase 0: Realización del diseño de investigación

Esta fase contempla, por un lado, tanto la recopilación y elaboración de antecedentes como la elaboración del marco teórico y metodológico de la investigación; por otro lado, trae consigo el diseño de instrumentos de recopilación de información, que serán posteriormente aplicados en la fase 3.

Fase 1: Revisión del documento e incorporación de comentarios

Esta fase tiene como objetivo la incorporación de los comentarios y revisiones a ser realizadas por los/as evaluadores/as, para de esta manera poder dar pie a un trabajo de campo basado en un diseño completo y de calidad, así como también el minimizar la aparición de imprevistos

Fase 2: Contacto con los/as participantes

Esta fase trae consigo la difusión de dos convocatorias que apuntan a dos grupos de participantes distintos. Por un lado, se invitarán a los/as profesores/as y ayudantes de la carrera de diseño de la Universidad de Chile a participar de las entrevistas en profundidad, particularmente a profesores/as -con sus respectivos/as ayudantes- que imparten asignaturas desde antes del proceso de innovación curricular, para de esta manera asegurar que tienen alguna noción de este

proceso. A este grupo se le realizará una invitación formal en forma escrita y presencial para que puedan participar como informantes claves del estudio.

Por otro lado, se realizará una difusión hacia los/as estudiantes que hayan cursado su primer año de la carrera de diseño el año 2018 a través de las bases de datos de correos electrónicos provistas por el Departamento de Diseño de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile, así como también mediante la difusión de la invitación a participar en las entrevistas a través de redes sociales y afiches en las inmediaciones de la facultad.

Considerando los criterios de selección mencionados en el apartado relacionado con los grupos muestrales, se realizarán determinadas preguntas de caracterización para asegurar tanto que el/la estudiante haya ingresado a la carrera el año 2018 como para también procurar cierta diversidad en cuanto a antecedentes (tipo de establecimiento educacional de egreso, nivel socioeconómico). Cabe mencionar que también será preguntado si el/la estudiante aprobó/reprobó alguna asignatura de primer año, por los motivos ya mencionados en el apartado de técnicas de producción de información.

Fase 3: Aplicación de instrumentos: entrevistas individuales

Una vez contactados y seleccionados los participantes del estudio, se les hará llegar tanto el consentimiento informado como toda la información referida a la fecha y hora de las instancias. Las entrevistas individuales se realizarán en una sala de estudio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile, y la fecha/hora de éstas serán acordadas según la conveniencia de cada entrevistado/a; éstas tendrán una duración de aproximadamente 60 minutos y serán audiograbadas para su posterior transcripción y análisis.

Fase 4: Análisis de la información

Cuando tanto las entrevistas ya hayan sido transcritas, se procederá a realizar la codificación del material de acuerdo con las categorías definidas en las dimensiones de análisis, según la técnica de análisis ya especificada en el apartado correspondiente. A partir de dicha codificación, se elaborará un nuevo texto interpretativo que permita dar cuenta de las caracterizaciones realizadas en torno a los dos grupos, que apuntan a los tres objetivos específicos. Por tanto, este nuevo texto traerá consigo un relato que contenga las principales experiencias, percepciones, decisiones, evaluaciones, significados y descripciones -una caracterización general, pero profunda- asociadas a cada una de las dimensiones en juego. De esta

manera, se podrá realizar un apartado (o capítulo) para cada objetivo específico, para posteriormente proceder a la elaboración de las conclusiones en las cuales se integren los principales resultados y reflexiones en torno a éstos.

Así, estas conclusiones incluirían un análisis de la investigadora que desemboque, finalmente, en una propuesta que integre los posibles elementos/métodos necesarios para una formación estética apropiada, considerando todos los resultados obtenidos.

Fase 5: Formulación informe final

Por último, se realizará el informe final que incluya todos los productos elaborados a partir de la investigación, desde el diseño de ésta (incluyendo marco teórico y metodológico, antecedentes, objetivos, etcétera) hasta su implementación, resultados y conclusiones, junto con todos los documentos asociados a ello. Además, se incorporarán las mejoras que sean sugeridas por los/as supervisores/as del estudio.

6.2 Carta Gantt

Desarrollo carta gantt_ Para la elaboración de la presente investigación se consideraron quince meses, comenzando la primera quincena de septiembre del año 2018 y finalizada a fines de enero del año 2020.

Para el proceso del estudio no se consideran los meses de enero y febrero correspondientes al año 2019.

	Mes 1 Septiembre 2018				Mes 2 Octubre 2018				Mes 3 Noviembre 2018				Mes 4 Diciembre 2018				Mes 5 Marzo 2019			
Semana	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Fase 0																				
Fase 1																				
Fase 2																				
Fase 3																				
Fase 4																				
Fase 5																				

	Mes 6 Abril 2019				Mes 7 mayo 2019				Mes 8 junio 2019				Mes 9 Julio 2019				Mes 10 Agosto 2019			
Semana	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Fase 0																				
Fase 1																				
Fase 2																				
Fase 3																				
Fase 4																				
Fase 5																				

	Mes 11 Septiembre 2019				Mes 12 Octubre 2019				Mes 13 Noviembre 2019				Mes 14 Diciembre				Mes 15 Enero 2020			
Semana	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Fase 0																				
Fase 1																				
Fase 2																				
Fase 3																				
Fase 4																				
Fase 5																				

7.

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS CUALITATIVO INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta en los siguientes apartados el análisis cualitativo de la investigación de acuerdo a las categorías definidas en las dimensiones de estudio, para esto se utilizó funciones de word y software especializado en análisis cualitativo, con el fin de simplificar el registro de las categorías; como se mencionó anteriormente en el punto 5.4 de la investigación, de acuerdo a las técnicas de análisis de información, de un universo de 11 personas interrogadas, compuesto por 6 alumnos y 5 docentes, los discursos escuchados fueron estudiados y examinados bajo el criterio de estudio del discurso lingüístico de Teun A. Van Dijk, según Van Dijk en el discurso lingüístico encontramos macroestructuras semánticas, que son secuencias completas de oraciones, es decir, son la reconstrucción teórica de nociones como temas o asuntos del discurso (Van Dijk, 1980, pág. 43). Las macroestructuras son imprescindibles para analizar la coherencia de un discurso, es por esto que se redujo la información semántica de los discursos a secuencias de varias proposiciones, las cuales según temas o asuntos se agruparon, formando macroproposiciones, éstas últimas pertenecen a la macroestructura de un discurso, que expresan un tema específico; así nacen además grupos temáticos o tópicos, son ideas que circulan en el discurso de los entrevistados sin que se tenga dominio sobre ellos, son transversales a todas las dimensiones.

El presente estudio contiene además la consideración de las dimensiones de análisis-propuestas, y de contar también con información emergente. El relato sintetiza las principales experiencias, percepciones, decisiones, evaluaciones, y representaciones asociados al estudio de los profesores y estudiantes de diseño (que ingresaron el año 2018) de la facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile desde sus perspectivas ligadas a su proceder hacia la carrera.

7.1 Interpretación macroproposiciones docentes

7.1.1 Caracterización de metodologías

- Características de las metodologías posteriores a la innovación curricular

En esta dimensión se busca identificar las características de las metodologías de enseñanza de la educación estética aplicadas a los/as estudiantes de primer año ingresados el año 2018 de la carrera de diseño de la Universidad de Chile, posteriores al proceso de innovación curricular.

Luego de llevar a cabo entrevistas a docentes para determinar y registrar las características de las metodologías consecutivas a innovación curricular encontramos los siguientes acontecimientos relevantes, podemos deducir que los ramos de diseño presentan anomalías en sus metodologías, entre las asignaturas mencionadas está Diseño, estética y sociedad, Configuración visual I y II, Historia y cultura del diseño, Representación conceptual, así lo señala uno de ellos:

“...llama ahora configuración visual uno, mi expertis está más relacionada a lado análogo, pero eso está en un invento que cambia a cada rato, respecto a configuración uno y dos, asumiendo que el dos es digital y el uno análogo” (profesor 11).

Esto indica que la metodología del ramo de configuración visual I y II está en constante cambio, generando inestabilidad en la manera en que se llevan a cabo los contenidos:

“...el área de configuración visual es bien difícil, requiere una expertis social bien difícil, porque uno trabaja tema abstractos, entonces hay un decir que es difícil de encontrar y la escuela no tiene profesores contratados en esa área” (profesor 10).

Lo anterior nace a raíz de que los mismos docentes indicaron que los programas de diseño están mal constituidos, son globales y no detallan en las metodologías y contenidos, de manera tajante lo deja en claro uno de ellos:

“... porque no existía, de algún modo... tú hablas con otros profesores y te das cuenta que hay una carencia de esos ámbitos bien enorme, del desarrollo de programas, en principio una nueva malla viene siempre con la implementación de los programas hechos que tienen y los resultados esperados del curso, los criterios de aprendizaje, las áreas donde se inscriben, pero en este caso por lo menos hasta donde yo sé no existe...” (profesor 11).

Dentro de las metodologías que nos mencionaron, están las clases expositivas, lecturas de bibliografía, fichas bibliográficas acerca de los textos que leen, presentaciones orales, diseño de láminas, escoger un objeto de diseño y analizarlo, esto en el caso de los ramos de Diseño, estética y sociedad e Historia y cultura del diseño, en Configuración visual I y II la metodología tiene una parte expositiva y práctica-dialogante en que el alumno despliega la autocrítica y autoevaluación, donde supone además horas indirectas de desarrollo fuera de clases.

Si bien hay un programa curricular que se les entrega a los docentes, ellos pueden modificarlo de acuerdo a sus propios criterios de enseñanza en cada curso, lo anterior es posible por la libertad de cátedra que rige en la actual malla, en éste punto debemos enfatizar que lo anterior desencadena una parcelación de contenidos (profesor 7), donde erróneamente un contenido se da en una cátedra a una hora determinada un día a la semana y no asumir que la variable de ese contenido al igual que otras variables deben congregarse en cada una de las decisiones de diseño, y que dentro de taller por ejemplo debe haber preocupación por lo estético, así como en asignaturas que son de tipo técnicas como configuración visual donde no son la única forma y oportunidad de componer. No hay una importancia de transversalidad de contenidos entre los docentes (profesor 7), donde sería notable generar una cultura de éste tipo, en

que se generen recursos de transversalidad en el marco de las metodologías, contenidos y conceptos; con lo anterior inferimos que la organización entre docentes es baja en torno a las metodologías que ellos imparten:

“...el programa no tiene los resultados esperados de aprendizaje, no tiene los contenidos asociados, donde cada profesor podría hacer lo que quisiera...en la realidad no pasa, lo habitual es que uno conversa con otros profesores que ya han tenido el ramo para ver en qué van...” (profesor 10).

Los docentes exteriorizaron por otro lado la importancia de la enseñanza estética como disciplina, donde apuntaron que debe estar en el núcleo de las decisiones de diseño, ya que está dentro del fenómeno de ésta, algunos comparten la iniciativa de llevar a cabo un electivo de especialización, y que sea un aporte desde la docencia al currículum en el área determinada, pero lo que más ayuda es tenerla en consideración en el desarrollo de todos los proyectos que se llevan a cabo, la estética de ésta forma es trascendental en diseño.

7.1.2 Caracterización de contenidos

- Características de los contenidos posteriores a la innovación curricular

Busca identificar las características de tanto los saberes/conocimientos aprendidos como de las habilidades/competencias adquiridas por los/as estudiantes de primer año de la carrera de diseño de la Universidad de Chile, posteriores al proceso de innovación curricular.

Dentro de los contenidos que mencionaron los docentes encontramos que en el ramo de Configuración visual I de primer año, el primer semestre se enseña configuración del plano, peso visual, equilibrio, tensión y las leyes de Gestalt con el fin de entender que la mirada es una cuestión construida, se enseña color y por último plano en el espacio; configuración visual II es análogo, y se concentra en visión 3D, materiales y objetos en el espacio. Uno de los problemas que nos describieron es que la asignatura es teórica con mucho trabajo práctico donde se requiere diálogo permanente en clases, pero hay equipos docentes que los entienden como teórico en su totalidad, esto hace que tengan ayudantes con 50 alumnos y se vuelve dificultoso conversar con todos los alumnos (profesor 10). Respecto a las habilidades se busca la maduración de los estudiantes en torno a la sensibilidad artística, que salidos de su educación escolar se presentan inmaduros en estos temas (profesor 10).

Representación conceptual de primer año su objetivo es transmitir a través de una imagen una idea, hacer un análisis, pulir el desarrollo y la construcción de la imagen, sea cual sea con la herramienta que sea para transmitir una idea (profesor 11), el ejercicio es ir soltando de a poco la síntesis en la comunicación visual.

En el ramo de Diseño, estética y sociedad de segundo año, los profesores se apoyan de textos que les dan a los estudiantes para leer, éstos tiene distintos formatos o distinta naturaleza, específicamente artículos, identificación de bibliografía de diseño, escrituras de ensayos, en la medida que avanza el curso. Por otra parte Historia y cultura del diseño de primer año está enfocado en el desarrollo del diseño en el siglo XX, sus antecedentes y contexto históricos, no es un ramo de educación estética (profesor 8), se enseña una panorámica general con sus respectivos antecedentes culturales e históricos determinados, y las teorías propias del diseño con otras teorías generales, pero estéticas propiamente tales no se desarrollan en primer año (profesor 8).

Un punto de relevancia es lo que nos indican los docentes en el marco de las competencias, si bien ellos poseen un programa curricular, enfatizan que las competencias en el programa actual de diseño no están hechas (profesor10), las competencias son un número que las escuelas deciden para el desarrollo de los planes de estudio, son una cantidad reducida de ítems y esto le falta al programa de ahora, las competencias según plan universitario (profesor 10).

7.1.3 Caracterización de enfoques

- Características del enfoque de la enseñanza estética en la carrera posterior a la innovación curricular

De acuerdo a lo que nos evidenciaron los docentes, la enseñanza estética no es prioridad como disciplina en diseño, su aprendizaje no es suficiente, porque si bien está considerada en ramos como Diseño, estética y sociedad o configuración visual I y II, no está en la forma adecuada (profesor 7), otros coinciden que no se plantea desde un lugar disciplinar, y apuntan a que la enseñanza de la estética tiene que ser una problemática permanente en carreras como estas.

Si hay algo en que están de acuerdo es que se han hecho cambios radicales en el sentido negativo hacia este tipo de enseñanza, un ejemplo sería la falta del curso de fotografía o más bien de un ramo que esté ligado con la imagen pura (profesor 10) y el logro compositivo y constructivo de esa imagen, ligado al campo de la estética.

Cuando le preguntamos qué entienden por enseñanza estética, la mayoría nos menciona que es una rama de la filosofía que se ocupa de aspectos artísticos y bellos, relacionada a problemas que tiene que ver con la belleza, no necesariamente con un canon de belleza sino variables que definen lo que a otra persona le produce emociones a nivel perceptivo (profesor 7), y que debe movilizarse a través de problemas de tipo estético que se presenten en diseño, sean estos de diferentes índoles, algunos de indagación más

conceptual y otros de aspectos técnicos. Nos recalcan que uno tiene experiencia estética todo el tiempo, a través de objetos y es ahí donde se aplica el diseño (profesor 7), pero en primer lugar nace como disciplina que se encarga de las manifestaciones del arte.

Un punto indispensable que nos indican es que la formación escolar de los estudiantes no tiene nada de estos temas, donde hablar acerca de lo bello y lo feo no tiene eficiencia en los programas curriculares de los colegios, por consiguiente los alumnos que llegan son personas con habilidades muy poco desarrolladas en éstos aspectos (profesor 11), por lo tanto la carencia viene desde los inicios escolares, donde los docentes deben desescolarizar a los estudiantes en primera instancia y luego enseñarles los contenidos de las cátedras.

Por ende, la mayoría plantea y sugiere que en la actual malla es esencial y vital tener un ramo teórico y práctico de enseñanza estética (profesor 7), filosofar con el fenómeno del diseño y la estética a la par, además de ejercerla en la práctica.

7.1.4 Grupos temáticos docentes

- La malla nueva tiene irregularidades en su implementación

Uno de los temas que surgió en el análisis cualitativo de los docentes sin que estuviera en el área de investigación fue las irregularidades de la implementación de la malla nueva que nos mencionaron, la malla actual no está totalmente implementada, y tampoco hay una evaluación de esta situación, por lo que cada profesor está tratando de entender la implementación de acuerdo a sus criterios curriculares (profesor 10).

Nos subrayan que la implementación se llevó a cabo en dos años y no en uno como se debería haber hecho. En palabras más específicas, la malla se implementó en primer y segundo año, no en primero solamente, esto significa que una generación que rindió la prueba de selección universitaria entró a primer año con la malla antigua y pasó a segundo año con una nueva malla, por lo que fueron dos años que se implementaron al mismo tiempo (profesor 10), no hubo un progreso gradual de evaluación de la implementación de un primer año para hacer las mejoras para un segundo y hasta el momento no hay antecedentes de que exista un diagnóstico de la malla actual para discernir que está bien o no. Además nos revelan que se solicitó que hubiera gente del área docente para evaluar la implementación del actual currículo, se está conformando un departamento de docencia, pero no hay conocimiento si esto se está llevando a cabo o como se está formando el área

(profesor 10), esto con el objetivo de evaluar que contenidos se están impartiendo y como se están enseñando, si están o no funcionando.

- Desescolarización de los estudiantes de diseño

Un punto de importancia que nos informaron los docentes es la ausencia de habilidades y competencias relacionadas a la enseñanza estética en los alumnos de diseño, tienen una formación escolar que carece de estos aprendizajes, los estudiantes llegan con pocas capacidades o no las tienen desarrolladas, sean destrezas motrices hasta la manera en que hacen los trabajos con oficio (profesor 12), desde cortar un papel, no lo pueden hacer bien (profesor 12), cuando los trabajos no son eficientes formalmente pierde el aspecto útil, y por ende su funcionalidad no rinde y eso es estética, si no se lee lo que el afiche debe mostrar no sirve, si no saben jerarquizar o no los componentes de una imagen (profesor 10).

Los profesores asumen esta falta de cualidades desescolarizando en primera instancia a los nuevos que ingresan instruyéndoles un alfabeto visual para hacerlos pensar (profesor12). Lo anterior se debe plantear de manera transversal para ser desarrollado como proyección durante toda la carrera y en otras áreas, ya que no todos lo llevan a cabo.

Ellos admiten además que las disciplinas creativas son más complejas y la estética y sus variedades culturales hacen que sea un campo más exigente, pero que debe ser impartido, aunque las herramientas formales y condiciones no estén en diseño, requieren una madurez de parte de los alumnos, por ende se debe enseñar la estética como un tema permanente en todos los cursos de diseño unido al desarrollo de una metodología creativa de parte de los educadores.

7.2 Interpretación macroproposiciones estudiantes

7.2.1 Caracterización de metodologías

- Características de las metodologías posteriores a la innovación curricular

Las dinámicas de los cursos de acuerdo a los relatos de los estudiantes dependen de la metodología de cada profesor.

En el ramo de configuración visual la metodología está pensada según los alumnos en cómo se ven las cosas y el contexto de éstas, el curso se dividía en primera instancia en dos bloques, por un lado encontramos una parte teórica donde se les enseñaba materia, les dan textos para leer, y ejercicios manuales, por el otro está la parte de laboratorio o digital, donde se les instruye en los programas de diseño, pero lo anterior no funcionó por ser muy confuso (estudiante 2) para los alumnos, por consiguiente se estableció de la siguiente manera el ramo: configuración visual I y configuración visual II se dividen en dos semestres, uno de carácter teórico y otro digital.

En la metodología de evaluación de configuración visual uno participaban todos los alumnos, si bien eran trabajos evaluados con avance en clases y que se diagnosticaba si estaba logrado o no, al momento de poner la calificación el profesor del área teórica les preguntaba a modo general a los estudiantes que opinaban de los trabajos de sus compañeros y al final de todo el proceso les anunciaban el resultado final, así lo deja en claro uno de ellos:

“...como que nunca te explicaba por qué llegaban a esa nota, uno igual veía si te estaba yendo bien o mal, dependiendo de los feed back que recibías en clases de los compañeros y de él, pero a la hora verdad de la nota, como que te llegaba de sorpresa” (estudiante 6).

De acuerdo a los instrumentos de evaluación del curso de configuración visual II consistían en muchos trabajos prácticos en clases, se presentaban el mismo día de cátedra y el profesor los calificaba con una escala de uno a tres.

En el curso de diseño, estética y sociedad, la metodología, según los estudiantes, eran clases de historia relacionadas a movimientos, vanguardias y períodos históricos en torno al diseño; durante todo el semestre los alumnos debían elegir un objeto y crearle una referencia a la cotidianidad (estudiante 6), encontrar el origen del diseño de éste e investigar a fondo ese aspecto para luego mostrar los resultados con presentaciones en grupos:

“...yo por lo menos no aprendí absolutamente nada de estética, como que su metodología era muy pobre, cada persona tenía que elegir un objeto... y encontrarle algún origen de ese diseño, pero la metodología fue demasiado tediosa, porque era ver nuestras presentaciones en grupo todo el tiempo, como que nunca hicimos algo distinto...” (estudiante 3).

tienen opiniones completamente diferentes... al final uno no sabe dónde ir...” (estudiante 1)

Por otro lado, respecto a los criterios de evaluación todos coinciden en que no les entregaban rúbricas o pauta de evaluación en los cursos de configuración visual I, II e incluso taller que son los ramos más mencionados con estas falencias. Nos indicaron que si bien habían criterios evaluativos, no les daban pautas evaluativas hasta la entrega final de los encargos; otros nos relatan que algunos docentes evalúan el proceso de los trabajos, y a partir del desarrollo fijaban una nota.

Un punto no menor es lo que nos relataron acerca de las ayudantías dentro de estas asignaturas, todos señalan que no hay una relación directa entre docentes y ayudantes, donde en la mayoría de los casos cuando los alumnos les preguntaban sus dudas a estos últimos, sus inquietudes no disminuían, y también en muchas ocasiones los ayudantes respondía cosas diferentes a lo que el docente indicaba:

“...porque si un ayudante me decía que estaba bien, después venía la profesora y le cambiaba algo, es complicado y en taller pasa mucho, las dos personas

7.2.2 Caracterización de contenidos

- Características de los contenidos posteriores a la innovación curricular

En configuración visual I, dentro de los contenidos que nos mencionaron los estudiantes está: color, teoría de color y como estos interactúan, y equilibrio en la imagen principalmente.

En configuración visual II los contenidos están relacionados con la forma en 3D en vez de color, uno de los ejemplos que nos comentaron fue el ejercicio del cubo, unido al concepto milenario, trabajaron manualmente tallándolo, el objetivo del encargo era adaptar la mano y el habitar de los objetos, la construcción de las ideas unido a las sensaciones.

Dentro de los problemas que exteriorizaron fue la confusa enseñanza que se daba en la asignatura, el primer año que se implementó la actual malla el ramo se dividió en dos secciones, laboratorio digital y análogo, al trabajar ambas partes al mismo tiempo, los alumnos no asimilaban los trabajos que realizaban generando desorientación en torno al aprendizaje del ramo.

En el ramo diseño, estética y sociedad el contenido está basado en los textos que el profesor les da para leer, para posteriormente analizarlos, ver películas y examinarlas; la mayoría de los alumnos nos mencionan que el contenido de la cátedra depende de los profesores que lo llevan a cabo; para los estudiantes

el ramo es más bien la continuación de las asignaturas de Historia y cultura del diseño, y Teoría y crítica del diseño, por lo tanto, al centrarse solo en hechos históricos el contenido no va enfocado en enseñar estética, así lo manifiesta uno de ellos:

“...Porque siento que se centró mucho en la parte más histórica, y las dinámicas que teníamos con el profe eran solamente exposiciones o hablar y hablar o leer libros y siento que eso no, quizás no iba enfocado a enseñarnos de estética...” (estudiante 5).

Haciendo hincapié en los contenidos, nos destacaron que cuando llegaron a la palabra sociedad, los estudiantes recalcaron el adoctrinamiento del consumismo y la unión de éste con los objetos de diseño, nos explicaron que éste último se transforma en un objeto de consumo si tiene una estética atractiva, de no ser así, las personas no lo compran, de esta manera se infiere que la estética la relacionan al diseño a partir de la belleza que poseen los objetos; unido a lo anterior, una de las secciones trabajó un semestre completo haciendo el estudio de un objeto enfocado en cómo este impacta la sociedad, formados en grupos, elegían uno para examinar y averiguar las dimensiones económicas, políticas, y cómo la sociedad afectó el producto, y cómo este cuerpo cambió el diseño (estudiante 6).

Cuando les preguntamos si en diseño, estética y sociedad les enseñaron acerca de estética nos revelaron que sólo aprendieron la definición de ésta, pero no a aplicarla ni comprenderla:

“...ese es el ramo donde debiera haber sido aplicado y aparte sé que la dinámica que tuvo la otra sección era completamente distinta a la nuestra, en cambio nosotros era un cátedra del profesor hablando, entonces esa diferencia no le encuentro mucho sentido a que se enseñe de manera distinta...” (estudiante 6).

Así mismo nos plantearon que, si bien hay dos secciones que tienen el mismo ramo teórico, se enseña de maneras distintas el contenido, de este modo los estudiantes esbozaron la idea de que se debe instruir el mismo conocimiento para ambas secciones, no tiene sentido para ellos que se produzcan éste tipo de situaciones.

7.2.3 Caracterización de enfoques

- Características del enfoque de la enseñanza estética en la carrera posterior a la innovación curricular

De acuerdo a los saberes de la enseñanza estética, cuando les consultamos a los estudiantes que entienden por este tipo de conocimiento, la mayoría liga esta materia con armonía de los elementos, color, transmisión de un concepto, importancia a la forma y detalles; respecto a lo que entienden de enseñanza estética para ellos es el estudio de la esencia de lo bello y lo matemáticamente bonito.

La relevancia que se le da a este tipo de enseñanza en los cursos de diseño, de acuerdo a todos los entrevistados, es que no se le da prioridad, porque el enfoque de los ramos no está orientado a esta especialidad (estudiante 1), de acuerdo a ellos es una enseñanza que debería estar presente en todos los proyectos que se llevan a cabo; aunque han visto atisbos de este saber al final de los encargos que trabajan, es un aspecto que viene más bien de la iniciativa de ellos hacia ciertas asignaturas, ya que el sentido no lo inician los docentes. Para poder sustituir la falta de ésta disciplina, muchos nos mencionaron que recurren con frecuencia a referentes para la realización de sus trabajos y composiciones, para establecer una estructura pertinente de los encargos.

Según los criterios que ellos tienen de este tipo de enseñanza, nos mencionaron que desde la docencia se le da preferencia a la conceptualización de lo que se

lleva a cabo a nivel curricular, más que a la estética:

“...acá importa más el entendimiento de los conceptos, por lo menos en primer año, que el cómo se visualizan y ya en segundo, bueno los ramos que he tenido tampoco han sido los más fructíferos con respecto a eso, importaba el informe y tu proceso...”(estudiante 6).

Cuando se les pregunto en qué ramos aplican lo que entienden de enseñanza estética, nos mencionan taller, diseño, estética y sociedad, y configuración I y II, donde apuntan que taller (actualmente proyecto) es donde más llevan a cabo ésta especialidad, pero siempre desde la delantera de ellos.

Emplean esta materia en sus entregas finales, según sus propios juicios, a través de conceptos por medio de la armonía.

7.2.4 Grupos temáticos estudiantes

- Los profesores no pasan rúbricas de evaluación

Los criterios de evaluación dentro de la actual malla presentan anomalías, la mayoría de los entrevistados aluden que no se les entrega pautas de evaluación en cursos como diseño, estética y sociedad, taller (o proyecto), y en configuración I y II, ramos que ellos mismo indican que carecen de enseñanza estética. De acuerdo a lo que nos evidencian, muy pocos entregan éste tipo de norma, y eso afecta el progreso y el encauzamiento de los trabajos, donde prima la desorientación.

Cuando les preguntamos si ellos exigen pautas, muy pocos lo hacían, por no tener claridad del significado de éstas, y porque muchos llegan sin el conocimiento de ésta reglas, no fue hasta la paralización de las actividades curriculares del año 2019 que tomaron conciencia de este tema, comenzado a pedir las como requisito mínimo.

- La docencia en diseño es irregular

Cuando hablamos de docencia nos referimos a la enseñanza, educación e instrucción en diseño, de acuerdo a lo que nos relataron los estudiantes, éste tema se presenta de manera confusa en los ramos de la carrera.

La docencia en diseño está fragmentada y dividida (estudiante 2), así es como los estudiantes perciben la enseñanza en la carrera, según sus descripciones, no reciben las herramientas necesarias para reforzar sus áreas de interés, gráfica o industrial; hay una división de los conocimientos que genera un desbalance en términos de competencia, si bien, han pasado dos años desde la implementación de la actual malla, deberían tener todos las mismas herramientas, pero de acuerdo a ellos, esto no se cumple, porque los profesores tienen muy marcadas sus áreas de interés (estudiante 3) y no pasan hacia otros ámbitos académicos:

“...le añadiría una igualdad como de temas abordados en las secciones, porque hay secciones que pueden aprender más de una cosa y otras de otras, pero si todos abordaran lo mismo con distintas metodologías se podría enseñar mejor...”(estudiante 6).

Representación conceptual tuvo tres secciones, cada una tenía con un profesor, y éstos iban rotando cada cuatro semanas, donde los alumnos no alcanzaban a digerir los temas que cada profesor exponía, pero esto se logró solucionar, impartiendo un semestre teórico del ramo y otro análogo; la misma situación sucedió con configuración I y II, antes se hacía al mismo tiempo dos bloques, una semana los estudiantes tenían un bloque teórico y la siguiente uno de laboratorio digital, pero los estudiantes no terminaban de entender ninguno de los dos, por lo que se cambió la metodología a un semestre teórico y otro digital. Si bien, los alumnos con los cambios que se han hecho han sido beneficiados en los tiempos de enseñanza de las cátedras, deja entrever que no todos los contenidos son instruidos de la misma manera para cada sección, como bien se explicó, las metodologías que aplica cada docente queda a juicio de cada uno, por lo tanto, los contenidos y programas curriculares no van a ser los mismos en cada sección, generando desniveles de contenidos y aprendizajes en las distintas secciones.

Lo anterior refleja la poca organización que hay entre profesores en el marco de las estructuras metodológicas y los contenidos que están instruyendo para cada sección.

7.3 Resultados finales análisis cualitativo investigación: comparación entre docentes y estudiantes

7.3.1 Caracterización de metodologías

- Características de las metodologías posteriores a la innovación curricular

Las características de las metodologías de enseñanza de la educación estética en diseño se presentan según docentes y alumnos de manera confusa; dentro de los ramos que mencionaron que tienen éste tipo de educación están diseño, estética y sociedad, configuración visual I y II, y representación conceptual, ambas partes concuerdan que las metodologías están en constante cambio y que ha generado desorientación tanto en profesores como estudiantes, ejemplo de ésta situación es lo que sucedió el primer año de implementación del actual currículum, en las asignaturas de configuración visual I y II los alumnos iban rotando cada una semana las dos secciones que tenía el ramo, tenía una parte teórica y otra de laboratorio digital, circunstancia que no duró lo suficiente por ser desordenada en términos de contenido y porque los estudiantes no estaban asimilando los aprendizajes de ambos sectores. Algo semejante ocurrió con representación conceptual, que con tres secciones, cada una con un profesor, iban rotando cada cuatro semanas, al no ser una metodología fructífera se modificó, finalmente se solucionó impartiendo dos áreas distintas cada semestre, una teórica y otra análoga del curso.

En diseño, estética y sociedad, la metodología consiste en clases expositivas, lecturas de bibliografía, fichas bibliográficas de lecturas de papers, presentaciones orales, diseño de láminas, escoger un objeto de diseño y analizarlo; de parte de los docentes en éste ramo sí se enseña estética, incluso el nombre del ramo lo indica, pero según nos mencionaron los estudiantes ninguno entendió y comprendió lo que es enseñanza estética, más bien cuestionaron la metodología que se da por parte de todos los docentes que imparten el ramo, por ser extremadamente uniforme en la pedagogía, como bien se detalló, una sección entera trabajó analizando un objeto y el impacto que tiene éste en la sociedad, misión que duró todo un semestre, donde los estudiantes sólo comprendieron hechos históricos de estos, pero no de estética.

Las metodologías curriculares se han presentado, entonces, de manera enredada al inicio de la implementación de la actual malla curricular, y han tenido que modificarse dos ramos en este aspecto; según los docentes estas falencias nacen a raíz de que los programas de diseño no están bien constituidos, son globales y no puntualizan en las metodologías y contenidos (profesor 11).

Una de las características de la presente malla curricular, es que los profesores tienen libertad de cátedra, es decir, según sus propios métodos y pautas, pueden modificar el programa curricular de los cursos que imparten, si bien hay asignaturas que sin duda han podido mantener un buen desarrollo programático, hay otros que han tenido inconvenientes, de acuerdo a los docentes, éste tipo de propiedad desencadena una parcelación de contenidos (profesor 7), así mismo lo plantearon estudiantes, donde enfatizaron que cada sección aprende contenidos distintos del mismo ramo, ya que no hay una organización de parte de los que enseñan para coordinar temas y metodologías.

En resumen, los estudiantes plantearon la idea de que se debe instruir el mismo conocimiento para todas las secciones por igual, una simetría de temas de diseño, pero no necesariamente con la misma metodología; por otro lado, docentes proponen la idea de que se

debe implementar una cultura de transversalidad de contenido, metodologías de aprendizaje y conceptos, sin pasar a llevar los principios de enseñanza de cada uno.

7.3.2 Caracterización de contenidos

- Características de los contenidos posteriores a la innovación curricular

Dentro de las peculiaridades de los contenidos de la actual malla curricular, encontramos que en la asignatura de configuración visual I de primer año, se enseña color, teoría del color, y peso visual; por otro lado configuración visual II, solidifica la visión 3D del plano en el espacio y objetos; ambos cursos buscan la maduración de los estudiantes nuevos respecto a la sensibilidad artística, ya que estos llegan con pocas herramientas en torno a estos temas. El ramo de representación conceptual de primer año tiene dentro de sus contenidos el trabajo de la imagen unido a la construcción de una idea, y comunicación visual.

Diseño, estética y sociedad, asignatura de segundo año, tiene en sus temas curriculares hechos históricos del diseño, para los alumnos viene siendo la continuación de Historia y cultura del diseño y Teoría y crítica del diseño, al orientarse a la parte histórica del diseño, el contenido no está enfocado en enseñar estética (estudiante 2), por el lado pedagógico, nos cuentan que les dan papers de lectura a los estudiantes y bibliografía de textos de diseño de acuerdo al programa del curso.

Como bien se expuso anteriormente, diseño, estética y sociedad es un ramo que no enseña estética, los alumnos si bien aprendieron la definición de ésta, no así a comprenderla ni a aplicarla (estudiante 4).

Los docentes, indicaron por su parte que, las competencias en el programa actual de la malla curricular no están realizadas (profesor 10), lo que ha significado una asimetría de contenidos para las secciones de estudiantes.

7.3.3 Caracterización de enfoques

- Características del enfoque de la enseñanza estética en la carrera posterior a la innovación curricular

Tanto para docentes como estudiantes, la enseñanza estética no es prioridad como disciplina en diseño, su práctica no es suficiente en una carrera que debería considerarla entre sus áreas de estudio.

Para los alumnos, en la malla actual no hay un ramo que enseñe éste tipo de materia, aunque nos han nombrado cátedras donde ellos aplican, desde su criterios, éste tema, todos consideran que no han sido instruidos con esta enseñanza; enseñanza que según ellos debe estar considerada en todos los proyectos que ejecutan. Como contraparte, los profesores aseguran que en el ramo de diseño, estética y sociedad está sopesado este tema, pero no de la forma adecuada (profesor 7), aun así, la mayoría de ellos apuntan que la estética tiene que ser una problemática recurrente en carreras como diseño.

Cuando les preguntamos a docentes y estudiantes, qué entienden por enseñanza estética, los primeros lo definen como una rama de la filosofía que se ocupa de aspectos artísticos y bellos, unido a problemas que tienen que ver con la belleza, para los segundos es una rama de la filosofía que estudia la esencia de

lo bello y lo matemáticamente bonito, ligado a la armonía de los elementos.

Los docentes, apuntan que éste tipo de enseñanza carece de importancia desde los inicios de la formación escolar de los estudiantes, en el colegio no se les educa con estos temas, por lo que cuando entran a la universidad carecen de este tipo de aptitudes, y deben desescolarizar en primera instancia a los nuevos alumnos.

Ante éste escenario carente de éste tipo de contenido, tanto profesores como estudiantes, proponen que en la malla vigente es relevante tener un ramo teórico y práctico con éste tipo de disciplina, donde se trabaje el diseño y la estética con igualdad.

7.4 Resultados finales análisis cualitativo investigación

Comparación grupos temáticos de docentes y estudiantes

Identificar grupos temáticos son ideas, temas o tópicos, que andan circulando en el discurso de los entrevistados sin que se tenga control sobre ellos, son transversales a todas las dimensiones de la investigación, no están previstos por las categorías, aparecen espontáneamente. Los grupos temáticos o tópicos transversales que se presentaron en el análisis cualitativo de docentes y estudiantes, atienden en términos generales a las irregularidades de la nueva malla y a la docencia en diseño actualmente.

Como bien se mencionó, la reciente malla curricular de diseño presente anomalías en su implementación, se ha realizado éste proceso dos años consecutivos, en vez de uno, situación que aún no ha sido evaluada, lo que ha generado eventos inoportunos tanto para profesores como estudiantes. Como no se ha llevado a cabo una labor de seguimiento y evaluación a la implementación, los docentes no saben si los contenidos que imparten están funcionando o no, repercutiendo en el proceder que tienen ellos en las cátedras; una derivación de éste problema es lo que justamente señalan los alumnos, la docencia en diseño es irregular, éstos últimos perciben una desorganización de parte de los que enseñan, los divisan fragmentados y divididos; en el discurso de todos los estudiantes entrevistados nos advierten que no han recibido las herramientas necesarias para reforzar sus campos de interés, al notar estas divisiones de parte

de los docentes, han sido los estudiantes quienes han observado que los conocimientos que enseñan no son los mismo en todas las secciones, generando una asimetría de contenidos entre aprendices.

Si bien los docentes han señalado que parte del deber de ellos ha sido desescolarizar en un principio a los nuevos integrantes que entran cada año a la facultad por no tener las destrezas necesarias en torno a la enseñanza estética, han sido claros y enfáticos los alumnos que de éste tipo de educación no han aprendido nada.

Ambas partes admiten que las especialidades creativas son complejas, y la estética con sus diversidades culturales hacen que sea un área rigurosa, pero que debe ser impartida, aunque los mecanismos formales y condiciones no estén en diseño, requieren madurez de parte de los alumnos y dominio de parte de la docencia.

8. Conclusiones

Hablar de enseñanza estética en diseño de la facultad de arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile es inusual, una condición irónica en una carrera donde las habilidades, técnicas y sensibilidades son requisitos imprescindibles para el desarrollo de labores en el área.

Tanto docentes como estudiantes evidenciaron que éste tipo de aprendizaje no está siendo valorado actualmente como disciplina, ni como enseñanza en el reciente curriculum; la presente malla curricular no posee los mecanismos necesarios para llevar a cabo esta clase de educación, se deben generar cambios para que este contenido esté vigente en la esencia del diseño, y ser parte del fenómeno de este.

Los estudiantes nuevos que ingresan a la carrera no vienen preparados con las destrezas necesarias para desenvolverse acertadamente en ramos que de acuerdo a profesores sí poseen ésta clase de materia, al ser conscientes de estas falencias, los alumnos apuntan que es de relevancia tener una asignatura que instruya esta enseñanza de manera teórica y práctica, ya que no han aprendido nada de la especialidad.

Los docentes, han indicado que la enseñanza estética está presente en algunas cátedras de la malla curricular, pero no se están impartiendo con las formalidades pertinentes del campo, ya que las herramientas idóneas y circunstancias no son las oportunas actualmente; la organización entre profesores en diseño se ha mostrado variable, ante esto, algunos de ellos nos mencionan la importancia de generar una cultura de transversalidad con el objetivo de nivelar y moderar contenidos y metodologías que enseñan.

La enseñanza estética requiere madurez de parte de los alumnos, y maestría de parte de los profesores de diseño, por ende se debe enseñar como un tema recurrente en todos los cursos de la carrera, unido al desarrollo de una metodología curricular renovada, con el propósito de incorporarla al diseño, y enriquecer las aptitudes de los futuros diseñadores.

— **Bibliografía**

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía (págs. 17-24). Madrid: Santillana/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Abramowski, E. (1898). Co to jest Sztuka? Przegląd Filozoficzny no. 3, 85–114.
- Acreditadora de Chile. (2017). Acuerdo de Acreditación N° 555. Carrera de Diseño, menciones “Diseño Gráfico” y “Diseño Industrial”, Universidad de Chile. Santiago. Andreú, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Andalucía: Centro de Estudios Andaluces.
- Bardin, L. (1996 2ª e). Análisis de contenido. Akal. .
- Bienestar Estudiantil FAU. (2017). Caracterización Matrícula Histórica carrera diseño de la Universidad de Chile.
- Blaustein, L. (1930). Przedstawienia imaginatywne: studyum z pogranicza psychologii i estetyki.
- Bozal, V. (1999). Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas: Volumen II. Madrid: Visor.
- Brandt, E., Soto, C., Vasta, L., & Violante, R. (2011). Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños. Buenos Aires: Biblos.
- Bremond, H. (1947). La poesía pura. Buenos Aires: Argos.
- Burke, E. (1997). Indagación sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello. Madrid: Tecnos.

- Calvera, A. (2003). Nuevos capítulos para una polémica que viene de lejos. En A. Calvera, *Arte ¿? Diseño* (págs. 8-30). Barcelona: Gustavo Gili.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la educación*, N° 30, 50-83.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
- Departamento de Diseño. (2012). Programa de Curso: Percepción Visual. Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
- Departamento de Diseño. (2015). Programa de Curso: Percepción. Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas* 10(1).
- Dueñas, B. (2012). Reseña histórica sobre la enseñanza del diseño gráfico. Evolución histórica y situación actual del proceso de formación de los estudiantes de la carrera de diseño gráfico en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Insigne Visual* 1(3), 1-9.
- Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.

Elichiry, N., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, vol. XVII, 129-134.

Errázuriz, L. (2001). La Educación Artística en el sistema escolar chileno. Paper. Reunión Regional de la UNESCO de Expertos en Educación Artística escolar en Latinoamérica y El Caribe, Brasil.

Fernández, S., & Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, vol. 14, núm. 17, 9-58.

Fiedler, K. (1896). *Schriften über Kunst*. Leipzig: Herausgegeben von Hans Marbach.

Flores, D. (s.f.). Academia edu. Obtenido de https://www.academia.edu/23108449/Consideraciones_%C3%A9ticas_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa

Flusser, V. (2002). *Filosofía del diseño. La forma de las cosas*. Madrid: Síntesis.

Fontana, R. (2003). Reflexiones sobre la compleja relación entre el arte y el diseño. En A. Calvera, *Arte ¿? Diseño* (págs. 75-85). Barcelona: Gustavo Gili.

Forner, M. (2015). *La enseñanza de proyectos de diseño gráfico. Análisis y propuestas contemporáneas desde la investigación y la praxis*. Altea: Universidad Miguel Hernández.

Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. . En M. Canales, *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. (págs. 219-264). Santiago: LOM.

García Gabaldón, J. (1999). La forma del lenguaje: poetica formal y estetica literaria. En V. Bozal, *Historia de las ideas esteticas y de las teorías artisticas contemporaneas: Volumen II* (págs. 39-59). Madrid: Visor.

- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía (págs. 69-74). Madrid: Santillana/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M. A., Rosas, E., & Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Med* 24(1), 7-17.
- Hernández, A. (2012). La retirada de las Artes en la escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 21, 109-117.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la Naturaleza Humana, Volumen I*. Barcelona: Orbis.
- Hutcheson, F. (1992). *Una investigación sobre el origen de nuestra idea de belleza*. Madrid: Tecnos.
- Jaramillo Morán, G. (2018). Educación artística e institución universitaria: una relación paradójica. *Index, revista de arte contemporáneo*, n. 05, 12-19.
- Kant, I. (1981). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lipps, T. (1903). *Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst*. Hamburgo/Leipzig: Voss.
- Locke, J. (2007). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Porrúa.
- Lozano, R., Gómez, C., & Palomera, J. (2014). *Métodos alternativos para la enseñanza -aprendizaje del diseño*. Obtenido de <https://encuadre.org/metodos-alternativos-para-la-ensenanza-aprendizaje-del-diseno/>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI.

- Mendivil, C., Martínez, C., & Camacho, C. (2017). Enseñanza del diseño gráfico: lo que se dice y lo que se hace. Obtenido de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2061/1/Ense%C3%B1anza%20del%20Dise%C3%B1o%20Gr%C3%A1fico.pdf>
- Meygide, R. (2003). Diseño y arte: materia de reconocimiento. En A. Calvera, *Arte ¿? Diseño* (págs. 161-172). Barcelona: Gustavo Gili.
- Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2015a). Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio. Obtenido de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf
- Montañés, M. (2013). Diseño científico de muestras estructurales. *Actas del 2° Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*, 841-856.
- Müller-Freienfels, R. (1909). *Das Urteil in der Kunst*. *Archiv für systematische Philosophie*.
- Odris, J., & González, G. (2006). Niveles de Estrés que manejan los estudiantes de la Escuela de Arquitectura en períodos de entregas finales. *Encuentro Educativo* Vol. 13(2), 368-386.
- Peirce, C. (1987). *Obra Lógico-Semiótica*. Madrid: Taurus.
- Pérez Carreño, F. (1999a). El signo artístico. En V. Bozal, *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas: Volumen II* (págs. 71-85). Madrid: Visor.
- Pérez Carreño, F. (1999b). *Estética Analítica*. En V. Bozal, *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas: Volumen II* (págs. 92-105). Madrid: Visor.
- Plazaola, J. (2007). *Introducción a la estética: Historia, teoría, textos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Prades, J. L. (1999). Ludwig Wittgenstein. En V. Bozal, Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas: Volumen II (págs. 26-32). Madrid: Visor.
- Rambla, W. (2006). Arte y diseño: una mirada entre antropológica, técnica y estética. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22876/Marisol%20Calderon%20Oyola%20%28tesis%29.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Read, H. (1986). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.
- Ricard, A. (2000). La aventura creativa. Las raíces del diseño. Barcelona: Ariel.
- Ricard, A. (2003). Diseño ¿el arte de hoy? En A. Calvera, Arte ¿? Diseño (págs. 87-99). Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía (págs. 25-30). Madrid: Santillana/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rodríguez, R. (2016). La pedagogía del diseño gráfico basada en la investigación en diseño. Revisión bibliográfica. Iconofacto 12(19), 254-268.
- Salinas, Ó. (2003). El diseño: ¿es arte? En A. Calvera, Arte ¿? Diseño (págs. 101-117). Barcelona: Gustavo Gili.
- Sánchez, D., & Molina, L. (2011). Arte y diseño. Nuevas reconfiguraciones disciplinares y viejas problemáticas vigentes. VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina (La Plata, 2011). La Plata.
- Sánchez, R. (1999). Estética y Fenomenología. En V. Bozal, Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas: Volumen II (págs. 118-129). Madrid: Visor.

- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio* 49, 1-10.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación*. España: Akal.
- Shaftesbury, A. A. (1997). *Los moralistas*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Soltero, S. (2007). Ensayo crítico sobre la enseñanza del diseño gráfico en México. *Epistème* N° 112.
- Stebniki, J., & Tarallo, M. (2018). *La enseñanza del diseño de comunicación visual en Uruguay: una revisión crítica de su historia reciente (1985-2015)*. Montevideo: Universidad de la República.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de orig. *Provincia* [en línea] 2013, (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>> ISSN 1317-9535.
- UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*.
- Universidad de Chile, F. (2017). *Informe de autoevaluación carrera de diseño 2011-2016* [Ebook]. Santiago: Facultad de Arquitectura y Urbanismo Universidad de Chile.

- Van, Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso, Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. [Ebook] (1st ed., págs.43 - 57). MÉXICO. D.F: Siglo veintiuno editores, s.a de c.v.
- Venegas, A. (2002). Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil. México: Paidós.
- Villegas, I. (2012). Perfil de las licenciaturas en arte del sistema universitario chileno. Calidad en la educación no.36.
- Villegas, I. (2014). La acreditación de las carreras artísticas de pregrado en Chile. Calidad en la educación no.40.
- Zavarce, E. (2005). Consideraciones conceptuales para las estrategias docentes de la enseñanza del diseño gráfico. Encuentro Educacional Vol. 12(3), 442 - 455.
- Zimmermann, Y. (2003). El arte es arte, el diseño es diseño. En A. Calvera, Arte ¿? Diseño (págs. 57-73). Barcelona: Gustavo Gili.

