

Formación para el Diseño Social. Percepciones y expectativas entre los estudiantes de la Facultad de Diseño de la Universidad del Pacífico, Chile

Cristian Antoine *, Santiago Aránguiz *² y Carolina Montt *³

Resumen: La Facultad de Diseño ha asumido una Línea de Desarrollo, que orienta el quehacer académico a las necesidades de las personas e instituciones que requieren del diseño. Después de casi tres décadas de haberse implantado el actual plan de estudio, este trabajo analiza la percepción de los estudiantes respecto al enfoque curricular, explorando las experiencias subjetivas e individuales que han tenido en un conjunto de iniciativas de diseño social. El estudio aplicó una metodología cualitativa y descriptiva para recoger, clasificar y sintetizar las expectativas de los participantes sobre su propia formación y su inclusión en proyectos de diseño aplicados a realidades concretas en distintas zonas y barrios de Chile.

Palabras clave: Diseño Social - Formación - Innovación - Aprendizaje - Currícula.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 249]

(*) Cristian Antoine. Doctor en Ciencias de la Información. Historiador y Periodista. Profesor titular de la Universidad del Pacífico.

(²) Santiago Aranguiz. Diseñador y Museógrafo. Decano Facultad de Diseño, Universidad del Pacífico.

(³) Carolina Montt. Arquitecta. Directora Escuela Diseño de Interiores. Magíster en Artes, mención Teoría e Historia del Arte, Universidad del Pacífico.

Introducción. Diseño social en Chile

A partir de experiencias educacionales surgidas en Europa alrededor de 1900, y la aparición de Escuelas de reconocida trascendencia internacional como la Bauhaus en Weimar, Dessau y Berlín, la Hochschule für Gestaltung en Ulm, Alemania y los Talleres de Enseñanza Superior del Arte y de la Técnica en Moscú, a las que se sumaron otras iniciativas en América del Norte y Latino América, se fue dando origen a lo que conocemos hoy como Escuelas de Diseño. Aparecieron en los años treinta en Chile, asociadas a iniciativas encaminadas a formar profesionales en artes aplicadas. De hecho, la Escuela de Artes Aplicadas de la Universidad de Chile fue la primera institución en el país andino que dio origen a la enseñanza del Diseño. El siglo XXI y la globalización nos ha conducido a un escenario

extraordinariamente distinto, donde el mercado y las experiencias del usuario buscan en el diseño una respuesta a problemáticas reales a las que han volcado su quehacer mediante los modelos formativos y educativos de la enseñanza, permitiendo incorporar nuevas metodologías e innovar a través de la ciencia y la tecnología.

En Chile actualmente más de 20 mil estudiantes se encuentran matriculados en instituciones de Educación Superior las que imparten formación profesional en Diseño en sus distintas especialidades. Se distribuyen en nueve universidades estatales, 17 universidades privadas, 12 institutos profesionales y nueve centros de formación técnica. En la Universidad del Pacífico, las carreras de Diseño se imparten desde 1981, cuando comenzó a funcionar la carrera de Diseño Gráfico. En 1993, se creó la Escuela de Diseño de Vestuario y Textiles, doce años más tarde la carrera de Diseño de Interiores. Como una forma de crear una estructura acorde a las exigencias académicas del medio, en el 2003 se organizó la Facultad de Diseño, primera Facultad de esta Disciplina en Chile que consideró exclusivamente al Diseño como centro de su formación profesional. Las tres carreras se encuentran acreditadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el organismo público encargado de certificar la calidad de la educación superior en Chile.

Los profesionales egresados de nuestra Facultad gozan de un merecido reconocimiento en el medio laboral, su formación está basada en un plan de estudios cuyos contenidos equilibra lo teórico y práctico de los fundamentos del Diseño, su misión y visión propone un rol al Diseño para aportar al desarrollo y calidad de vida de nuestros habitantes. En este contexto, los planes de estudios invitan a preparar estudiantes con un claro sentido de la realidad nacional. No obstante, dicha realidad compromete aceptar también que existen desafíos por superar, especialmente en el orden educacional, cultural, social y económico, que se asumen como prioridad para alcanzar el anhelado desarrollo.

Como lo documenta Margolin (1991), la formación actual en el terreno del diseño está muy fragmentada. El diseño industrial, gráfico, de interiores, artesanal y de moda se imparten sobre todo en escuelas de arte o en los departamentos de arte de las universidades. Esta separación luego se extiende a la práctica profesional donde los equipos de diferentes profesionales que deberían trabajar juntos a menudo tienen que superar concepciones erróneas o ignorancia sobre el trabajo de los demás. Aparte del hecho de que las divisiones educativas generan formas de pensar que separan diferentes tipos de diseño, también pueden producir definiciones fragmentadas de lo que es el diseño y, de esta manera, inhibir formulaciones atrevidas que aseguren su presencia de forma más integrada dentro de la sociedad.

Líneas de Desarrollo de la Facultad de Diseño

Aceptando la evolución del Diseño y su lenta inserción en la Educación Superior, existen hoy componentes claves que definen la realidad social, cultural y económica del país que nos han orientado en nuestros propósitos, posibilitando ordenar el proyecto educativo a través de la creación de nuestras Líneas de Desarrollo. Estas se explicitan y aplican en los programas de estudios y se materializan principalmente en los talleres de cada escuela o especialidad. De estas orientaciones surgen las áreas de trabajo: Diseño e Identidad Cultu-

ral y Diseño para la creación de valor. Los componentes de Identidad Cultural se originan en los conceptos de herencia, medio geográfico, sociedad y expresiones de cultura, conceptos que como sumatoria configuran un acercamiento a nuestra propia concepción de Identidad. Las tres disciplinas de nuestra Facultad de Diseño asumen desde esta síntesis las tareas de Docencia, Investigación, Extensión y Vinculación con el Medio.

Experiencias en Diseño Social

Asumir la realidad-país es una invitación a inferir que el quehacer educacional, en el ámbito de los estudios profesionales, supone una toma de consciencia en el estudiantado, por ejemplo, acerca de la realidad social y la imperiosa obligación de asumir compromisos para producir cambios que a través del aporte del Diseño contribuyan a mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Desde la disciplina observamos que un gran porcentaje de los diseñadores del mundo se dedican al desarrollo de productos, atendiendo las demandas de una economía social de mercado que hace del consumo su centro de operaciones. “Producimos tecnología con alto nivel de significado pero con falta de propósitos, perdemos claridad respecto a cuáles son los valores que le aporta a la vida de las personas” (Thackara, 2013). En Chile los diseñadores deben tener clara consciencia del compromiso y responsabilidad para aportar soluciones a los múltiples desafíos que impone dicha realidad. Es esta realidad la que nos ha impulsado a buscar alternativas para promover la inserción de nuestros estudiantes en los temas sociales impulsándolos al trabajo y búsqueda de soluciones creativas en una diversidad de ámbitos de acción. La defensa del medio ambiente, la promoción y atención a personas en riesgo de exclusión, la cooperación para el desarrollo, la pobreza, el apoyo a micro emprendedores, los recursos naturales, la alimentación, los problemas de salud son algunos de los temas de preocupación social que requieren de nuestros estudiantes y que interpelan nuevas formas y lenguajes, donde tienen la oportunidad de participar como actor social.

A lo largo de su existencia la facultad ha propiciado el trabajo de sus estudiantes lo más cerca posible de esa realidad que asumen al diseño social como eje fundante de nuestro quehacer pedagógico. Esta visión nos ha permitido orientar su formación, darles un rumbo, un sentido más humano en el desarrollo de sus diseños, poniendo en primer lugar a las personas, más allá del crecimiento económico que puede otorgarles. Como lo señala Papenek (1977) el diseño tiene que ser una herramienta innovadora, creativa e interdisciplinaria que responda a las verdaderas necesidades de la humanidad y exige al diseñador una elevada responsabilidad social y moral.

Más de 700 estudiantes ha pasado por estas experiencias de inmersión didáctica en este propósito, un alto porcentaje de los alumnos de las tres disciplinas se han formado por espacio de una década en este definido escenario de aprendizaje, sin embargo, no sabemos qué opinan de estas experiencias, si las asumen como parte de un diseño distintivo, no sabemos en definitiva como están asumiendo la formación que reciben. (Ver Tabla 1)



Tabla 1.

Justificación del Estudio

El estudio se justifica por la necesidad de conocer en la voz de los propios estudiantes sus expectativas y opiniones hacia su propia formación y su inclusión en proyectos de diseño social aplicados a realidades concretas en distintas zonas y barrios de Chile. La Facultad debe financiar sus proyectos, tiempo y recursos humanos y materiales en el desarrollo de una serie de experiencias vivenciales y donde aún no contamos con instrumentos de "me-

dición” que permitan ponderar adecuadamente el tipo de experiencia que los estudiantes están protagonizando. Conocer las expectativas de nuestros estudiantes frente al proceso que viven en orden al Diseño Social puede servir además de insumo a las autoridades y académicos de la Unidad para tomar decisiones sobre la organización del currículo, la construcción del plan de estudio y la programación de actividades en terreno. El objetivo del diseño es –en su forma más sencilla y sin embargo más elegante– conceptualizar y luego producir cambios con fines positivos (Dinham, 1991). De igual manera, la enseñanza del Diseño es comprender tanto el proceso del diseño como al estudiante, y luego diseñar y favorecer las circunstancias en las que el aprendizaje del alumno podrá aflorar.

A nuestro entender, conocer las expectativas de los estudiantes sobre su educación contribuye a un diagnóstico más eficiente de las capacidades, competencias, habilidades y valores que desarrollan durante su período formativo.

Se debe propiciar en los estudiantes una cercanía a experiencias reales a partir del Diseño Social, tiene que ver también con generar un ambiente de aprendizaje que colabora con su comprensión como un sujeto moral en desarrollo. Sin embargo, la formación del estudiante universitario no ha sido abordada frecuentemente en Chile. No obstante, algunas experiencias en el ámbito latinoamericano (Benítez Zabala, 2011; y Estigarribia, M., Servin, R., & Denegri, L., 2007) entregan antecedentes para la construcción de un marco teórico. La experiencia de la Universidad del Pacífico en el estudio de las expectativas de los estudiantes en componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir a este análisis.

A resultas de que se ha hecho poca teoría del diseño, las implicaciones sociales de determinadas estrategias de pedagogía del diseño suelen dejarse de lado en Escuelas de Diseño en las que los diseñadores están implícitamente preparados para servir al sistema más que actuar sobre él con sus propios proyectos (Margolin, 1991). Una de las funciones de los estudios de diseño dentro de la pedagogía del diseño es reconocer el papel más amplio del diseño en la sociedad, y así poder empezar a hacer sitio para los discursos sobre este tema dentro de los debates más amplios sobre teoría social, sobre todo aquellos que se centran en el paso de la sociedad industrial a la posindustrial, de una cultura moderna a otra posmoderna.

Reflexionar sobre el estudio y planificación del trabajo con los estudiantes para provocar cambios positivos en la destreza, estimular el conocimiento y el profesionalismo de los alumnos, exige tomar en cuenta una variedad de antecedentes, habilidades y conocimientos de los diversos alumnos, empleando variedad de técnicas para sacar lo mejor que hay en ellos, e improvisar para adaptar su habilidad para enseñar a las necesidades de cada alumno. Al conseguir llegar a soluciones determinadas para estos retos educativos indeterminados, las facultades deben tener en cuenta toda la gama de influencias que hay sobre su propio pensamiento y sobre el trabajo de los alumnos, proyectando y analizando muchas estrategias alternativas para favorecer el aprendizaje del estudiante, y equilibrando las muchas consecuencias e implicaciones de su propia enseñanza. Finalmente, como bien lo dice Dinham (1991), enseñar es diseñar y crear un entorno en el que el aprendizaje de los alumnos pueda florecer. La enseñanza puede ser el reto más estimulante de un diseñador.

Antecedentes teóricos y método

Los estudios sobre la percepción de los estudiantes a propósitos de los procesos educativos en que están involucrados tienen cierta prevalencia en la literatura especializada. Carranza (2012), por ejemplo, los ha utilizado para ponderar el cambio curricular en escuelas de la salud en Costa Rica.

Otro aporte que hemos tenido en cuenta es el de Benítez Zavala (2011), para un estudio realizado con estudiantes del ITESO, en Guadalajara (México). La investigación realizada tuvo como objetivo conocer los motivos que llevan a los estudiantes de educación superior a participar, de manera voluntaria, en proyectos de ayuda a otros. El autor partió de la idea que tal condición refleja el proceso de constitución de estos estudiantes como sujetos morales, a partir de la consideración de que la ayuda desinteresada a otros es, a la luz de diferentes modelos de educación, un indicador de desarrollo moral.

Por su parte, los médicos Estigarribia, M., Servin, R., & Denegri, L. (2007), estudiando la formación de competencias en el contexto de la educación de los futuros licenciados en Medicina en Argentina, reconocen que se enfatiza hoy la importancia de las características de los contextos de aprendizaje en los cuales se da la enseñanza. Este es un aspecto relevante porque según las nuevas orientaciones generales y particulares de la Facultad de Medicina, es necesario ampliar los escenarios de aprendizaje en los cuales los alumnos adquieren las competencias profesionales. Para ello encuestaron a más de 300 alumnos de su Facultad buscando determinar las preferencias y expectativas de los estudiantes acerca de las prácticas en el Internado de la carrera. Nos ha parecido especialmente útil rescatar su idea de “escenarios o ambientes de aprendizaje” y su empeño por determinar las preferencias y expectativas de los estudiantes, tipos de práctica, lugares donde realizan las rotaciones, la enseñanza, su opinión sobre el trabajo de los docentes y las formas de evaluación en sus prácticas de Internado.

Para los efectos de este trabajo, los ambientes de aprendizaje, tal como los resume Duarte (2003) remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Se trata de un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

En términos generales, los estudios sobre las expectativas de los estudiantes universitarios pueden agruparse en dos tipos (Pichardo Martínez, M. d. C., García Berbén, A. B., & De la Fuente Arias, J., 2007): aquellos que investigan las expectativas del alumnado con la intención de conocer qué esperan de la universidad en general, y aquellos que estudian las expectativas de los estudiantes sobre componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diferentes especialistas en educación superior han trasladado y utilizado los modelos, los instrumentos y las conclusiones en el estudio de la calidad del servicio de la universidad. Esta nueva perspectiva ha provocado que la concepción de expectativas sea más amplia que la utilizada tradicionalmente; además ha promovido un número cada vez mayor de estudios encaminados a conocer y determinar las expectativas de los estudiantes universitarios, como punto de partida para mejorar la calidad del servicio ofrecido por las instituciones de educación superior.

a) Medición de expectativas e instrumentos

Las expectativas de los estudiantes en términos de guía para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y la satisfacción con los servicios de la universidad, son un tópico que debe estudiarse cuidadosamente, porque los trabajos que demuestran fehacientemente su constructo y medición son escasos.

Pichardo Martínez y otros explicitan que los instrumentos más utilizados en la medición de las expectativas son las escalas, los cuestionarios o las entrevistas semiestructuradas. En algunas ocasiones, estas herramientas son modificadas y adaptadas, según los objetivos de las investigaciones en las que se utilizan.

Mientras Roces, González-Torres y Tourón (1997) mostraron en su análisis de las expectativas académicas de los estudiantes universitarios, que no existen diferencias significativas respecto a las expectativas de aprendizaje entre los alumnos de distintas carreras y, sin embargo, las expectativas de rendimiento y las relaciones de estas con las estrategias de aprendizaje y con las notas, son diferentes dependiendo de los estudios cursados. Andrea Steinmann y otros (2013) explican que la motivación –concepto muy empleado aunque con escasa precisión y significados diversos– se encuentra ampliamente ligada al campo de la educación y es el resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar.

El estudio aplicó una metodología cualitativa de carácter descriptivo basada en la técnica de grupo focal que permitió recoger, clasificar y sintetizar las expectativas que los estudiantes de la Facultad de Diseño de la Universidad del Pacífico tienen hacia su propia formación y su inclusión en proyectos de diseño social aplicados a realidad concretas en distintas zonas y barrios de Chile.

Aunque con resultados preliminares pues debe continuarse el trabajo en esta línea, la presente investigación anticipa la existencia de un vínculo entre la participación de los estudiantes en proyectos de diseño social y un “cambio de actitud” ante la realidad. La promoción de un ambiente de aprendizaje favorable al diseño social es potencialmente una alternativa para disminuir los altos grados de desafección emocional e intelectual que los estudiantes suelen presentar con su enfrentamiento a la realidad.

b) Método de aproximación en particular

Este trabajo ha intentado estudiar desde un enfoque cualitativo las expectativas de los estudiantes de la Facultad de Diseño de la Universidad del Pacífico sobre componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio realizó un trabajo de carácter hipotético-deductivo (Klimovsky, 1971) que permitió recoger, clasificar y sintetizar las expectativas que los estudiantes tienen hacia su propia formación y su inclusión en proyectos de diseño social aplicados a realidades concretas en distintas zonas y barrios de Chile. En cuanto estudio de tipo exploratorio -descriptivo, nos interesaba especialmente obtener percepciones que nos permitieran entender cómo valoran los estudiantes de la Facultad las experiencias asociadas a las prácticas de intervención en terreno que se han favorecido a partir de la implementación de la línea de desarrollo facultativo. Nuestro problema

de investigación estaba relacionado con la inexistencia de indicadores de tarea que nos permitiera evaluar de un modo más sistemático la manera cómo los estudiantes estaban recibiendo las experiencias sugeridas para ellos. Especialmente preocupados estábamos de no contar con antecedentes sobre los procesos de maduración intelectual que podrían estar haciendo los estudiantes involucrados con esta didáctica de educación vivencial que veníamos promoviendo desde 2008, año en que se inició la primera experiencia conocida como *Mejoramiento de las condiciones de habitabilidad en la vivienda social* en la Población Valenzuela Llanos, Lo Espejo, Santiago.

El diseño del trabajo se basó en la aplicación de la técnica del grupo de discusión (Cano Arana, 2008; Bonilla et.al, 2012). Los focus group se aplicaron a una muestra de conveniencia de ocho estudiantes de la facultad que participaron en los años 2014 y 2015 en las experiencias de diseño social promovidas por sus respectivas escuelas. Las ocho estudiantes participantes en los grupos de discusión fueron seleccionadas de un panel que registró un total de 45 nombres. La lista fue sometida al escrutinio selectivo de los profesores a cargo de las actividades entre los años indicados. Se les recomendó especialmente a los profesores que tuvieran en cuenta sus propias vivencias como líderes de los grupos que trabajaron en terreno en los años indicados como un criterio para la selección de las participantes.

El diseño del trabajo incluyó además una etapa de recogida de datos realizada entre la última semana de marzo y la segunda de abril de 2016. Dado que los objetivos de los grupos focales consisten en identificar cuestiones radicadas en la subjetividad de los sujetos, se propuso realizar un grupo focal inspirado en la noción de Grupo de Discusión, de Jesús Ibáñez (2003). Esta opción permitió abandonar el marco restrictivo del grupo focal como técnica de investigación, y se propuso que el investigador responsable de dirigir el grupo focal desempeñe un rol más bien pasivo, que permita que surja el habla social sobre el tema que se investiga: la experiencia del aprendizaje vivencial del diseño social, su representación y la experiencia acumulada. El grupo focal fue conducido por un profesor de la Universidad no adscrito a la Facultad de Diseño, para disminuir el probable sesgo de cortesía (Jariego, 2001) que los estudiantes suelen presentar cuando son entrevistados por profesores con los que tienen cercanía. Por estudiante seleccionado se comprendió como aquel individuo que haya participado al menos una vez durante el periodo de las experiencias de diseño social promovidas por la Facultad, que haya aprobado la asignatura en sus diferentes instancias de evaluación y que haya dado su consentimiento informado a participar en el estudio. La pauta, que guió la actividad, se conformó a partir de un cuestionario definido con anterioridad. El proceso de diálogo no duró más de una hora. El análisis de los datos obtenidos fue procesado en el Software Atlas Ti 6.0.

El proceso de ejecución del grupo de discusión comprendió tres etapas operativas: 1) preproducción, 2) producción y 3) análisis e interpretación, que se describen a continuación.

b.1) Etapa de Preproducción

Se delimitó el campo semántico, organizador temático de la sesión durante la situación del discurso, el cual fue definido así: percepción de la educación en diseño social en el currículo del estudiante de la Facultad de Diseño de la Universidad del Pacífico, entendiendo los discursos que el sujeto, individual o colectivamente, construyen sobre su sentir otorgan sentido a su vida estrechamente relacionado con sus acciones cotidianas.

Para este fin, se formularon *a priori* las categorías de análisis o tópicos globales, a modo de enunciados pre construidos para obtener discurso que configuran los sistemas de información. Estas categorías apuntaron a cinco aspectos fundamentales:

1. La percepción de los estudiantes sobre su currículo.
2. La percepción de los estudiantes sobre los distintos énfasis que pueden orientar la formación en Diseño.
3. La percepción que los estudiantes tienen de la experiencia que les ha supuesto trabajar en iniciativas de la Facultad asociadas a prácticas de diseño social.
4. La valoración que los estudiantes hacen del ambiente de aprendizaje que generan las experiencias de diseño social en la Facultad y,
5. El grado de satisfacción que los estudiantes declaran poseer con la educación que reciben en la Facultad en su proyección como profesionales futuros.

Los ejes organizadores, en relación con la primera categoría antes mencionada, se establecieron bajo los criterios de Valoración de la educación recibida en general; Valoración sobre la malla curricular seguida y Valoración sobre el tipo de experiencias didácticas propiciadas en el currículo. Para la segunda categoría se consideraron unos tópicos emergentes del mismo diálogo a partir del reconocimiento libre (espontáneo) sobre lo que los estudiantes interpretan como énfasis que la carrera intenta promover en su formación como diseñadores (más teórico, más práctico, más artesanal, más digital). En la tercera categoría se ha privilegiado también la condición emergente de la valoración de la experiencia personal que les ha supuesto a los estudiantes involucrarse en actividades de promoción del diseño social por parte de la Facultad. En la cuarta categoría se les pidió hacer una valoración que los estudiantes hacen del ambiente de aprendizaje que generan las experiencias de diseño social en la Facultad. La quinta categoría abordó el grado de satisfacción que los estudiantes declaran poseer con la educación que reciben en la Facultad en su proyección como profesionales futuros.

Cuestionario. Como se sabe, el cuestionario se trata de un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas orales o por escrito. Es utilizado tanto en la investigación de enfoque cualitativo como cuantitativo. En esta ocasión el instrumento contempló un total de 18 preguntas. Respecto a la naturaleza de las cuestiones consultadas es posible distinguir las de identificación de la experiencia, de intención de aspiraciones, de opinión sobre lo vivido, de expectativas ante el futuro y de motivaciones, creencias y actitudes sobre el diseño social. Las opiniones fueron enc립tadas en el análisis final solo refiriendo al sexo, carrera del enunciante y semestre en curso.

b.2) Etapa de producción

En esta etapa intervinieron los participantes del grupo –estudiantes seleccionados, generadores del discurso– y los investigadores y moderadores de la sesión, quienes propusieron el tema que guiaba la conversación exponiendo los detonadores e interviniendo en la dis-

cusión solo cuando lo consideraban pertinente, especialmente cuando los estudiantes se alejaban del tema que se estaba abordando.

Las categorías fueron definidas como códigos de lista en el programa Atlas Ti 6.0 y se comenzó con la selección de citas (“*quotations*”) y codificación de las intervenciones de las participantes, al mismo tiempo que se fue incorporando algunas descripciones en los códigos, se crearon nuevas y se fusionaron otros. En esta etapa se fueron creando unidades hermenéuticas de forma progresiva y basándose en las codificaciones ya creadas.

Una vez codificadas las intervenciones se procedió a una revisión de los códigos y se estableció un listado unificado de nueve códigos primarios, con sus respectivas descripciones. Las intervenciones fueron codificadas con este listado perfeccionado y se utilizó el espacio de notas de los códigos que comenzaron a aparecer como más relevantes para incorporar descripciones más detalladas respecto a temas reiterativos, tipologías, diferencias entre las intervenciones respecto a esos códigos, relaciones entre códigos y apreciaciones generales de las entrevistas y de las características de las experiencias vividas. En esta etapa hubo solo cambios menores en el listado y descripción general de los códigos, agregándose algunas correcciones idiomáticas precisas para hacer más inteligibles algunas intervenciones de las participantes. En todo caso, siempre que fue posible se prefirió mantener el estilo de habla de la interviniente.

Finalmente se hizo una revisión de la codificación inicial, haciendo correcciones, ajustes y completando la codificación y agregando aspectos descriptivos más precisos a las notas de cada código.

b.3) Etapa de análisis e interpretación

Posterior a la recolección de los datos se hizo una transcripción cuidadosa y se procedió a sistematizar y organizar según temas en unidades de análisis. En todo caso, reconociendo de antemano las limitaciones de la técnica, sentenciamos que no es posible extender a la población de los estudiantes de la facultad las conclusiones obtenidas en este diálogo, aunque algunas de sus ideas serán utilizables en los procesos de diagnóstico futuros.

A partir de este proceso se obtuvieron los siguientes resultados, que se describen a continuación.

Resultados. Parte del propósito del presente trabajo consistía en conocer, para intentar comprenderlas, las expectativas que nuestros estudiantes tienen sobre su educación. Esperamos con ello contribuir a un diagnóstico más eficiente de las capacidades, competencias, habilidades y valores que desarrollan durante su período formativo, especialmente en torno a las temáticas del diseño social.

La percepción de los estudiantes sobre su currículo. Nos interesó especialmente caracterizar la valoración de la educación recibida en general, la valoración sobre la malla curricular en particular y la valoración sobre el tipo de experiencias didácticas propiciadas en el currículo. En general el grupo coincide en destacar que la educación que reciben los prepara para la creatividad: “Encuentro que aquí nos dan las herramientas perfectas para poder desarrollar proyectos”, “Yo estoy feliz pues te estimulan la creatividad”. Suelen estar muy atentos a considerar que el Diseño aporta a generar nuevas oportunidades, especialmente cuando se vincula el Diseño y la calidad de vida: “Saber que existe esa posibilidad y saber

que desde el Diseño puedes aportar y cambiar ciertas oportunidades, es algo que a una en realidad le conmueve”; “Saber que el diseño que yo hice, de una u otra forma, salvó un poco la vida de otra persona... porque se le dotó de un espacio, es en realidad muy bonito. Una es joven y está llena de sueños”. No menor es la concepción que tienen de la pertinencia de su currículo como una Educación para el mundo del trabajo (adaptación laboral): “estaremos más adaptados para el mundo cuando salgamos de la carrera”; “(seremos capaces de) enfrentar realidades sociales distintas”; “el trabajo que hacemos en el taller está vinculado con los otros ramos, y eso es valorable”.

En todo caso, la madurez del grupo se evidencia en su coincidencia al reconocer que las experiencias que han vivido en torno al diseño social han sido puntuales, sin continuidad curricular: “Apareció de repente, fue el único proyecto social en que participamos”; “No fue prioridad (para mí), (lamentablemente) no le di la importancia (que merecía)...”. La experiencia no contextualizada adecuadamente genera en las estudiantes una percepción de que la didáctica que se les aplica es inconexa y que no se hace cargo de las experiencias previas de los estudiantes: “lo valoro, fue rescatable, pero muy puntual”; “no estoy muy informada de lo que pasa en otras carreras”; “ahora tenemos un ramo de computación donde nos enseñan a hacer moldes, y en verdad yo hubiera sido feliz si eso me lo hubiesen enseñado cuando yo estaba en Primero..”; “encuentro que en mi carrera (Diseño de Interiores) la malla está desordenada”; “estamos ya en cuarto y al final ramos que tuvimos desde Segundo no nos sirven ...no hay conexión entre los talleres o algo que me sirva para hacer una conexión con lo que aprendí antes...Nos pedían aplicaciones de materias que no habíamos tenido, era como que faltaba un poco de orden”. La saturación es reconocible en alusiones frecuentes a la repetición de las materias y la falta de coordinación.

La percepción de los estudiantes sobre los distintos énfasis que pueden orientar la formación en Diseño. Nos interesaba obtener un reconocimiento libre (espontáneo) sobre lo que interpretan como énfasis que la carrera intenta promover en su formación como diseñadores (más teórico, más práctico, más artesanal, más digital). El grupo vuelve a coincidir en que la educación que reciben alimenta su creatividad: “Nos otorga como una libertad súper rica de explotar nuestra creatividad y hacer como cosas que en verdad uno quiere hacer, porque yo recibo comentario en otras universidades de la misma carrera, que son como bueno (diferentes) a parte que son más técnicas”; “ (...) si nos dan muchas herramientas para generar la independencia y en el fondo el hecho de poder sacar proyectos propios, siempre están empujando la creatividad, o sea uno puede hacer algo bueno, pero siempre se puede hacer algo mejor y en ese sentido se preocupan mucho de abrir la mente de las personas, con respecto a todo lo que es el diseño en general y también nos enfocan mucho a innovar”. Las consideraciones sobre unas experiencias no contextualizadas vuelven a ser recurrentes con opiniones como “en el fondo se trata de un proceso creativo; a veces uno no sabe como, realmente, lanzar las ideas y llevarlas a un resultado final, pero siempre nos han apoyado, siempre celebran la valentía de atreverse, independiente del resultado. Uno va viendo junto a los profesores qué camino tomar, pero es uno el que se tiene que atrever”, “Yo no encuentro que lo social sea característico”; “(...) pienso que de hecho tal vez sea la creatividad. Con el cambio que hubo como de estructura (...) están intentando volver a la Escuela (del pasado) para explotar realmente la creatividad y no encasillar en parámetros a seguir, ni estructuras para entregar”.

Frente a la *percepción que los estudiantes tienen de la experiencia que les ha supuesto trabajar en iniciativas de la Facultad asociadas a prácticas de diseño social*, las opiniones de las participantes vuelven a coincidir en una idea del Diseño que aporta a generar nuevas oportunidades y que vincula su formación como diseñadoras con la calidad de vida: “Yo la verdad que me sentí como más identificada con la Sede Marta Brunet, porque al final (...) el objetivo era mejorar la calidad de vida. Eso es para mí, lo que define el Diseño Social”. “En el fondo había sido muy rico compartir y también haber participado en el proceso que ellos hicieron, porque a ellos no sé quién les habrá enseñado en verdad, es una técnica que nosotros hemos usado en teñido y ellos nos entregaron unas cosas muy lindas, digna de cualquier diseñador de vestuario”. “A mí personalmente me encantó el proyecto (Peluquerías de Barrio), como proyecto, o sea como idea”. “El proyecto que nosotros tuvimos con la Sede Social de Marta Brunet, yo creo que es el más fuerte con respecto a lo que es Diseño Social. Siempre el diseño debiera ser social, porque debe cumplir con una necesidad que la sociedad requiere. Fue interesante salir de la Universidad para ir a una Sede Social, que en ese momento no tenía nada para funcionar. El objetivo propuesto era liberar a la gente de la pobreza o de algunas condiciones desfavorables. La Sede los ayudó a salir de esa situación. Hace poco recibimos fotos y está en correcto funcionamiento todo el mobiliario diseñado, todo lo que se hizo”. El consenso fue unánime cuando una de las participantes sentenció: “(El diseño social) es un detonante en el fondo de cambio sociales. Claro que, a veces, uno no se da cuenta incluso que el diseño vestuario puede tener un montón de posibilidades que sean detonantes de cambio sociales”.

En todo caso las estudiantes advierten que una educación descontextualizada en el currículo no es obviamente lo que esperan: “(el Diseño Social) se tiene que ver en todos los ramos, no en un sólo (taller), eso no es un sello”. “(La carrera) de Vestuario no está explotada de esta forma”. “Tenemos como ocho cursos en los que se nos habla de lo mismo...”. “En Diseño Vestuario la verdad que no es un sello, es una oportunidad, que se dio en un ramo puntual y nosotros lo valoramos y fue rescatable, pero fue puntual”. Más asertiva fue la interviniente que expresó “si algo que yo pudiera criticar de algo así, es que yo creo que estas instancias no aportan a lo personal diría yo, obviamente que uno se queda con algo, pero esa identidad pasa a ser de uno, pero si aportan mucho al trabajo como profesional. Insisto me gustaría criticar que nosotros nos quedamos sólo con el momento, pero no seguimos el proceso, el qué pasó después que nosotros hicimos una intervención, en ese sentido nos quedamos con la pura experiencia, ya nosotros aprendimos, tomamos esto como una instancia real, tuvimos un roce con el cliente, pero qué pasó después, qué pasó con nuestro diseño, nosotros nunca investigamos después”.

Frente a la *valoración que los estudiantes hacen del ambiente de aprendizaje que generan las experiencias de diseño social en la Facultad*, volvió a aparecer la idea de una educación para el mundo del trabajo: “(mi colega de trabajo) quedó impactada con la experiencia que le relaté, sobre lo que hacíamos en el taller en la Universidad; “la mayoría de nuestros clientes son ficticios, excepto cuando trabajamos con la Fundación. Yo lo encuentro muy bueno, por una lado lo social, por el otro, lo real”.

Es destacable la coincidencia del grupo en aporte personal que les dejó participar en las distintas experiencias de diseño social. “Fue muy bueno y yo lo agradezco montón, porque es fue vinculación con el medio. Ahí aprendimos lo que de verdad era hacer diseño gráfico

para un cliente real. Se suponía que era un cliente real al que nosotros íbamos a entregar una ayuda, pero creo que fue al contrario; la ayuda vino de ellos porque nos permitió conocer lo que de verdad es ser diseñador”. “El tema de la burbuja y todo es súper fuerte, la verdad que también es un prejuicio. Desde que entramos a la carrera siempre nos han enseñado que el diseño es algo omnipresente (está aquí, está allá, está en todas partes) y que existe siempre como valor agregado. El Diseño Social, independientemente de su objetivo, tiene otras aristas como -por ejemplo- las salidas a terreno. No se puede concebir el diseño interiores sin salidas a terreno y todo lo que ello involucra: donde uno tenga que ir, con el cliente que tenga que tratar, entre otras cosas”.

El grado de satisfacción que los estudiantes declaran poseer con la educación que reciben en la Facultad en su proyección como profesionales futuros, es también coincidente: “Para mí el objetivo del diseño es mejorar la calidad de vida. Refiriéndome a la calidad, también hablo de darle valor a lo que estoy aplicando mi diseño. En el caso de las peluquerías, por ejemplo, es claro. Nosotros ayudamos a promover la venta de productos, y ello le ayuda a la peluquera. El hecho de que aumenten los clientes, también es una ayuda. En el caso de la Sede Social fue una ayuda totalmente distinta, vinculada a las emociones... es así como lo entiendo, una calidad de vida más emocional”.

Conclusiones

A nuestro entender, conocer las expectativas de los estudiantes sobre su educación contribuye a un diagnóstico más eficiente de las capacidades, competencias, habilidades y valores que desarrollan durante su período formativo.

En particular este ejercicio nos ha servido para considerar que, en al menos una parte del estudiantado de la Facultad, la percepción de los estudiantes sobre su currículo se asume como una contribución para ser más creativos. Un factor de diferenciación se advierte, aunque no espontáneamente, en la asociación que hacen cuando se vincula su experiencia en terreno con el Diseño y la calidad de vida. El grupo consultado asume que la formación que recibe los prepara para el mundo del trabajo. En todo caso, los estudiantes advierten que las experiencias que han vivido en torno al diseño social han sido puntuales, sin continuidad curricular.

La Facultad debe hacer mayores esfuerzos por asegurar que los énfasis declarados en la formación que otorgan las carreras sean consistentes en el tiempo y no aparezcan como experiencias, valiosas en lo personal, pero descontextualizadas en lo curricular.

La intención de generar un ambiente de aprendizaje que favorezca al diseño social en la Facultad se interpreta como lograda parcialmente dado que el grado de satisfacción que los estudiantes declaran poseer con la educación que reciben en la Facultad en su proyección como profesionales futuros es positiva, aun cuando queda camino por recorrer.

Agradecimientos. A Elisa Arancibia, Luz Sepúlveda, Ismael Díaz, Paulina Romero y Juan Carlo Poblete por sus aportes a la construcción de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Benítez Zavala, A. (2011). *Los estudiantes universitarios, su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica*. Paper presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado del 7 al 11 de noviembre de 2011, en DF, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/0829.pdf
- Bonilla Loyo, E., Del Valle Rojas, C., Martínez Bonilla, G. (2012). El Grupo de Discusión como generador de Discurso Social: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (volumen 22), pp. 101-104). Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n22/art06.pdf>
- Cano Arana, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: El grupo de discusión (I). *Revista Nure Investigación*. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/417>
- Cano Arana, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: El grupo de discusión (II). *Revista Nure Investigación*. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/386>
- Carranza Ramírez, A. (2012). Percepción de docentes y estudiantes sobre el cambio curricular en Enfermería. *Enfermería en Costa Rica* (número 33, pp. 11-18). Disponible en: <http://www.binass.sa.cr/revistas/enfermeria/v33n1/art2.pdf>
- Dinham, S. (1991). La enseñanza del diseño; el diseño de la enseñanza. *Revista Temes de disseny* (número 6, p. 13).
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Estudios pedagógicos* (número 29, pp. 97-113). Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007
- Estigarribia, M., Servin, R., Denegri, L. (2007). Preferencias y expectativas de los estudiantes respecto a las prácticas del internado rotatorio de la carrera de Medicina de la UNNE. *Revista de Postgrado de la Ia Cátedra de Medicina* (número 170, p. 6). Disponible en: http://kinesio.med.unne.edu.ar/revista/revista170/2_170.pdf
- Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español*, (número 35, pp. 94-111).
- Hernández S, Fernández C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jariego, I. (2001). Sesgos de medida y problemas de muestreo en las encuestas de poblaciones inmigrantes. *Revista Metodología de encuesta* (volumen 3, pp. 197-213). Disponible en: <http://personal.us.es/isidromj/php/publicaciones/articulos/sesgos-de-medida/>
- Klimovsky, G. (1971). *El método hipotético-deductivo y la lógica*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Margolin, V. (1991). Los estudios de diseño y la educación de los diseñadores. *Revista Temes de disseny* (número 6, p. 13).
- Papenek, V. (1977). *Diseñar para el Mundo Real. Ecología Humana y Cambio Social*. Barcelona: Akal.

- Pichardo Martínez, M.; García Berbén, A.; De la Fuente Arias, J. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de Investigación Educativa Redie*, (volumen 9, número 1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/153/1017>
- Roces, C.; González-Torres, M.; Torurón, J. (1997). Expectativas de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos universitarios. *Depósito Académico Digital Universidad de Navarra (Dadum)*.
- Steinmann, A.; Bosch, B.; Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (volumen 18, número 57). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200012&script=sci_arttext&tlng=en
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos Cualitativos de la Investigación: Búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thackara, J. (2013). *Diseñando para un Mundo Complejo. Acciones para lograr la Sustentabilidad*. Ciudad de México: Designio.
- Vargas Barrantes, É. (2013). Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa. *Intersecciones* (volumen 14, número 28).

Abstract: The School of Design has assumed a Development Line, which guides the academic work to the needs of the people and institutions that require the design. After almost three decades of having implemented the current curriculum, this paper analyses the perception of the Students regarding the curricular approach, exploring the subjective and individual experiences they have had in a set of social design initiatives. The study applied a qualitative and descriptive methodology to collect, classify and synthesize the expectations of the participants about their own formation and their inclusion in design projects applied to specific realities in different Chile's zones and neighbourhoods.

Key words: Social Design - Training - Innovation - Learning - Curriculum.

Resumo: A Escola de Design estabeleceu uma Linha de Desenvolvimento, que orienta o trabalho acadêmico às necessidades das pessoas e instituições que exigem design. Depois de quase três décadas de ter lançado o currículo atual, este artigo analisa a percepção de alunos sobre a abordagem curricular, explorando as experiências subjetivas e individuais que eles tiveram em um conjunto de iniciativas de design sociais. O estudo utilizou uma metodologia qualitativa e descritiva para recolher, classificar e resumir as expectativas dos participantes sobre sua própria formação e inclusão em projetos de design aplicados a realidades concretas, em diferentes áreas e bairros de Chile.

Palavras chave: Projeto Social - Formação - Inovação - Aprendizagem - Currículo.
