

Experiencias de la educación en diseño industrial en Colombia Universidad de Pamplona

Experiences of education in industrial design in Colombia Universidad de Pamplona.

Sandra Forero Salazar¹

Resumen

El presente artículo más que mostrar los resultados de las investigaciones desarrolladas y en curso en torno al tema de la enseñanza en general y de manera particular en el área del Diseño, es una reflexión expuesta para generar una opinión pública que permita conocer, discutir o refutar el rol de los actores en el proceso educativo. Se propone la relación básica entre el sujeto educado y el sujeto educador mediado por una sola posición: la del gusto y el deseo por aprender y por enseñar, sin esta mediación el proceso pierde el enfoque que desde este artículo se considera es el requerido para alcanzar un aprendizaje autónomo.

Palabras claves:

Aprendizaje; autorregulado; enseñanza del Diseño; estilos de aprendizaje; teoría de las metas.

Antecedentes

Para poder ubicar el tema se requiere determinar tres áreas de conocimiento relacionadas entre sí, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y el manejo de la volición, áreas que al encontrarse en un desarrollo práctico común conforman el contexto necesario para introducir el concepto de aprendizaje autónomo, el cual para este texto es más que el concepto principal, es la meta a cumplir.

Como referentes se puede empezar por citar a Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras (2005), quien en su libro enseñar a pensar para aprender mejor ilustra el paso del conductismo al cognitivismo, evidenciando que la inteligencia es modificable "mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas" aspecto necesario para el planteamiento de este texto, Beas at all, plantea que la tendencia de análisis superficial (común en las personas) se puede disminuir a través de la implementación de otro concepto denominado "zona de desarrollo próximo" que planteado por Vigotsky en su teoría de la construcción del conocimiento a través de la interacción social y retomado por Feuerstein, Griff y Cole en diferentes textos, evidencia que existe una "distancia" o diferencia entre lo que un sujeto puede aprender por sí mismo y lo que podría aprender con ayuda de un mediador.

Estos aprendizajes deben siempre estar mediados por el conocimiento previo de las partes en cuanto a sus preferencias de cómo abordar la información o como lo plantean en el estudio cofinanciado por la unión europea el proyecto multilateral Grundtvig SKILL, Several Keys in Learnig to Learn Skill, definiendo un inventario de estrategia que "determinan la manera en que cada persona quiere aprender", donde es vital

¹ Profesor de la Universidad de Pamplona Diseño Industrial Norte de Santander - Colombia

entender que previo al abordaje de la información en sí se debe propiciar que el estudiante controle su propio aprendizaje a través de la gestión o planificación eficaz del tiempo, organización de la información, de la motivación y la autoestima así como del trabajo en equipo.

También Lanz (2006), en su artículo, hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado, quien basado en estudios previos de Zimerman y Pintrich, evidencia la importancia de regular la motivación (entendida como factores cognitivos y afectivos) aspecto que es altamente relevante en el desarrollo de una actitud auto-reguladora que propicie aprendizajes profundos, y propone como puntos a tratar: 1. Que el sujeto puede interesarse por algo que quiere alcanzar o una consecuencia que quiere evitar, 2. Que la regulación misma puede ser interna o externa, y 3. Que dicha motivación puede ser superficial o profunda, concluyendo que el ideal es entender cuál es el caso particular para cada situación y actuar conforme a ello, tratando de proponer cada vez más motivaciones profundas, internas y enfocadas al logro.

De manera complementaria Vásquez (2006), también basada en Pintrich (2000), quien define meta como "las razones para hacer algo" en otras palabras:

"alguien se motiva, en primer lugar, si la meta que se le presenta es vista como valiosa, es decir como importante en sí misma, útil para alcanzar otras metas e interesante o con una combinación de ellas. En segundo lugar, se requiere que el sujeto piense, crea que puede alcanzarla, que las acciones que están en su poder, su habilidad, sus fuerzas, son suficientes para darle ciertas garantías de que, si emprende la acción, logrará la meta " p.25

Las anteriores investigaciones sirven de marco para respaldar el sentir de muchos de los docentes de diferentes profesiones, pero de manera particular las de los docentes de Diseño, donde se espera que los estudiantes actúen conforme a dichos planteamiento. De manera particular en la enseñanza del Diseño, se entrena a los educandos para desarrollar la habilidad o capacidad de exponer sus ideas.

El diseño como disciplina, independientemente de sus áreas de especificación o

profesionalización se ha caracterizado por un esquema de educación diferente y ha construido a través del paso del tiempo un marco teórico que le ha permitido consolidarse como un área importante en el desarrollo humano tanto social como económico y tecnológico. En la mayoría si no la totalidad de las escuelas de Diseño (Arquitectónico, Gráfico, Industrial, de Modas o Vestuario, Visual, de Escenarios entre otros) se evidencia el desarrollo de lo que se han denominado "talleres", lo cual son grupos reducidos de estudiantes orientados por un docente en torno a un tema específico, en donde con una alta intensidad horaria semanal se estudian y plantean soluciones teórico prácticas a las problemáticas definidas o planteadas por el docente.

Estos estudios de caso o proyectos, se basan generalmente en necesidades, oportunidades o como se escribe anteriormente problemáticas, que evidencian alguna relación con la realidad y se consideran resueltos cuando el estudiante plantea de manera teórica con ayudas gráficas (planos, esquemas, procesos) y tridimensionales a modo de modelos o maquetas la posible solución.

Las soluciones alcanzadas o planteadas se asumen como la prueba de la interiorización y asimilación del conocimiento por parte del estudiante a quien se denomina en este caso específico "diseñador en formación" y que, a través de técnicas de presentación y argumentación también ya establecidas, evidencia la capacidad para incorporar (entender, analizar y aplicar) la teoría y el conocimiento transmitido por el docente, de manera aplicada al ejercicio trabajado.

Sin embargo, la realidad de qué y cómo está aprendiendo el estudiante es una especie de "caja negra" donde la metodología y la didáctica empleada por el docente tanto en la etapa de transmisión de conocimientos como en la de evaluación, solo evidencia la realización y la implementación de las soluciones a los posibles casos, dando la posibilidad al estudiante de desarrollar tan solo una habilidad para sustentar (competencia necesaria) conceptos del área específica de conocimiento, sin entender realmente las razones de tal implementación o dicho en otros términos sin aprehensión del conocimiento.

Para alcanzar una verdadera aprehensión se requiere entonces un enfoque diferente tanto del modo en que el aprendiz se enfrenta al objeto de aprendizaje como del docente al exponer el mismo objeto, dicho enfoque basado en las áreas de conocimiento anteriormente mencionadas, no debe entenderse como un cambio en los "medios" educativos ni en los "métodos" o "didácticas" y mucho menos en los "contenidos", i bien tendrán que implementarse a través de algunos de estos aspectos el cambio real debe ser de enfoque, entendiéndose este como la perspectiva desde la cual se observa, no basta con entender que los cambios en los medios de comunicación han influido notablemente en los procesos de aprendizaje, es bien conocido por todos la valiosa dinámica de la virtualidad en todos estos procesos, pero el enfoque no es ese, ese es tan solo uno de muchos medios, el enfoque no puede ser tan poco si se trabaja por competencias para formar un buen trabajador u objetivos para alcanzar metas o las actuales capacidades, el enfoque es algo anterior a todo esto, es la manera en que tanto el estudiante como el docente ven la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Está claro que las condiciones en las cuales se desarrolla la formación profesional en Latinoamérica dista considerablemente de los que es el ideal o el imaginario de muchos de los docentes y educandos, el medio real obliga a trabajar con estudiantes que no siempre quieren aprender, que su objetivo es aprobar la asignatura y acumular calificaciones sobre un valor cuantitativo que les permita certificarse para ser acreedores a un diploma, el cual es exigido por la sociedad laboral para ejercer un trabajo remunerado. Si bien no se puede pretender de manera inmediata que tales condiciones cambien si se debe recapacitar sobre los roles de los actores inmersos (educador y educando) en busca de cómo se plantea una nueva perspectiva, un nuevo enfoque donde las partes entiendan que solo cuando se realiza una actividad, cualquiera que sea con deseo de realizarla esta será exitosa aun cuando se fracase.

Es decir, solo el gusto por aprender generará nuevo conocimiento que impacte de manera positiva en el contexto del sujeto. No se requiere mirar mucho más lejos que las propias experiencias personales para encontrar

múltiples circunstancias en las que la información recibida solo se utilizó para cumplir con los requerimientos evaluativos del momento, de manera similar se podrán encontrar ejemplos de aprendizajes significativos, que aún tiempo después de haberlos adquirido siguen siendo útiles en diversas circunstancias.

Desafortunadamente estos ejemplos suelen ser menores, y es aquí donde la proporción debe cambiar, a través de la modificación del enfoque.

El deseo o mejor la administración del deseo es la herramienta que permitirá desarrollar en los aprendices las capacidades y habilidades para alcanzar las metas u objetivos que se planteen, incluso cuando esto implique realización de tareas que no son de total agrado o que requieren esfuerzos difíciles.

Dicha administración puede alcanzarse a través de la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que conjuguen un buen manejo de los estilos propios de cada aprendiz para adquirir el conocimiento (estrategias de aprendizaje), fortaleciendo la capacidad metacognitiva para auto-regularse.

Aspectos básicos como enseñar a manejar las metas como estímulo, a controlar las condiciones externas (lugar, temperatura, tiempo) para desarrollar el trabajo, evaluar las interacciones personales de acuerdo al trabajo a realizar, entre otras, son el primer paso para cambiar la perspectiva del abordaje del aprendizaje, es vital que tanto el estudiante como el docente sepan de manera consciente como factores tanto internos como externos pueden hacer más difícil o más fácil una labor y que no son tan etéreos como la motivación, son condiciones reales tangibles que al entenderlas y controlarlas permiten generar contextos apropiados, es como preparar una superficie para realizar un trabajo o afilar un cuchillo para lograr un buen corte.

Desafortunadamente, en las escuelas de educación básica anteriores al ingreso a la educación superior, no se evidencia este tipo de enseñanza, lo que dificulta el proceso, pero también lo hace más relevante, pues los estudiantes universitarios no solo deben aprender algún saber, sino que se dedicarán a ello, por lo que la responsabilidad de las partes es mayor.

Si el estudiante entiende que aun cuando no le sea grato algún proceso puede motivarse (estimulación propia) a través de plantearse metas cortas, y el docente en concordancia evalúa según esas metas, el efecto de logro es altamente significativo y desencadena una necesidad de volver a alcanzarlo, por lo que se plantea una nueva meta, que cada vez tendrá mayor complejidad permitiendo incluso el error sin considerarse o sentirse como fracaso, pues el deseo de lograrlo es mayor que el sentimiento de pérdida.

En conclusión, para cambiar de enfoque se requiere comprender que se está observando y como (práctica actual), para decidir dejar de mirar o como es el caso de este texto mirar de otra manera, esto es en resumen lo primero que se necesita por parte de los docentes y a través de ellos de los estudiantes, para poder así darse la oportunidad de querer, de desear, y en consecuencia de lograr.

Referencias bibliográficas

- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Utreas, S. (2005) Enseñar a pensar para aprender mejor. (2da. Ed). México. Editorial Alfaomega.
- Vigotsky, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores. Buenos Aires. Editorial Grijalbo.
- Feuerstein, R. (1980). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona. Editorial Paidós.
- Grundtvig, (2007). Several Keys in Learning to Learn Skill. proyecto multilateral Grundtvig SKILL. Unión Europea.
- Lanz, M.Z. (2006). El aprendizaje autorregulado. Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. (pp. 7 - 21). Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.
- Vásquez, S.M. (2006). El aprendizaje autorregulado. Aprendizaje autorregulado y teoría de las metas de logro. (pp. 23 - 38). Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., & Utreras, S. (2005). Enseñar a pensar para aprender mejor.
- Castelló, M., & Monereo, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Ensayos y experiencias*, 6 (33), 78-92.

Lanz, M.Z. (2006). El aprendizaje autorregulado. Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. (pp. 7 - 21). Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.

Vásquez, S.M. (2006). El aprendizaje autorregulado. Aprendizaje autorregulado y teoría de las metas de logro. (pp. 23 - 38). Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.

Feuerstein, R., & Jensen, M. R. (1980, May). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *In The Educational Forum* (Vol. 44, No. 4, pp. 401-423). Taylor & Francis Group.