

Articulación de las estrategias de la enseñanza del diseño gráfico como hacer reflexivo en el Programa de Diseño Gráfico de LUZ

Elsy Zavarce¹, María de los Ángeles Ferrer² y Vanessa Ferrari Conti Z.³

Universidad del Zulia. Facultad de Arquitectura y Diseño. Departamento de teoría y práctica de la Arquitectura y el Diseño. E-mail: ¹elsy.zavarce@fad.luz.edu.ve, ²mariaferrera@gmail.com, ³yfcz@hotmail.com.

Resumen: El siguiente artículo presenta algunos aspectos que ayudan a la articulación de las estrategias docentes de la enseñanza-aprendizaje del diseño gráfico en el área de prácticas profesionales del currículo del Programa de Diseño Gráfico (PDG), de La Universidad del Zulia (LUZ). Orientadas al logro de la integración de los objetivos del enfoque educativo universitario, la demanda del campo profesional y la discusión teórica del hacer como práctica reflexiva. De la revisión documental de la teoría del diseño y la formación basada en competencias junto con su confrontación con la autoevaluación de la experiencia docente, se proponen aspectos conceptuales y criterios operativos que ayudan a la articulación y planificación de las estrategias docentes a lo largo de los años de formación. Se concluye en la constante necesidad de la discusión docente en la planificación de las estrategias que propicien un aprendizaje integral, creativo, multidimensional y reflexivo, en sincronía con los cambios de la sociedad actual.

Palabras clave: Enseñanza del diseño, competencias del diseñador, diseño gráfico, currículo, estrategias docentes

Title: Articulation of strategies for the teaching of graphic design as thoughtful making in Graphic Design Program of Zulia University.

Abstract: This article presents some aspects that help the articulation of the teaching strategies concerning the area of professional practice in the curriculum of the Graphic Design Program (PDG) at the University of Zulia (LUZ). It is aimed to achieve the integration of university education objectives with the demand of the professional field and the theoretical discussion on the reflective practice. From the documentary review of design theory and competencies based education approach, along with the confrontation with the self-evaluation of the teaching experience in the context of university education; results in the proposal of ideas to contribute to the planning of teaching strategies along the formative years. We conclude with the continuing need for teacher's discussion in planning strategies oriented to an holistic learning, creative, multidimensional and reflective, in synchronization with the changes in the society.

Key words: Design education, designer competencies, graphic design, curriculum, teaching strategies.

Introducción

El nuevo milenio se ha iniciado con incertidumbres y relativismos, muy diferente al ambiente del siglo pasado cuando la idea del progreso colmaba el intelecto moldeando todas las formas de acción.

Luego de superados los antagonismos entre funcionalistas y formalistas, ambiente en que nos formamos los de mi generación, el aire de "todo vale" nos ha dejado sin ideologías, utopías y visiones.

(Zavarce, 2005b)

En la actualidad un diseño de "sobrevivencia" parece dominar la enseñanza del diseño gráfico, enmarcado muchas veces en el instrumentalismo, en el que los mecanicismos y utilitarismos definen los procesos creativos y donde las vagas referencias son las tendencias que definen un mercado o una determinada "moda".

Se entiende el *diseño* como el proceso de soluciones creativas a problemas de necesidades humanas como refiere Bürdek (1994: 120): El objeto de diseño es "la reflexión sobre las funciones, su nueva organización e interpretación al hilo de las condiciones cambiantes de la tecnología, así como la conversión creativa en materialidad o inmaterialidad".

En este sentido las nuevas ciencias humanas y el pensamiento complejo, están indicando importantes aspectos que deben ser valorados en la formación y acción del diseñador, al mismo tiempo que señalan caminos para desarrollar una epistemología propia para el diseño y su investigación, tal y como afirma Blauvelt (1998) con relación a los aportes de los estudios culturales y los modelos de producción y consumo.

En el marco de la transformación curricular que lleva la Universidad del Zulia desde el año 2007, orientada en la formación basada en competencias y la reestructuración administrativa-académica iniciada en el año 2004, se requiere discutir y ampliar los criterios en el diseño e implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las prácticas profesionales que orienten la formación integral y competencias necesarias para el profesional del diseño.

Por lo tanto se plantea investigar los aspectos necesarios para incidir en la transformación del sistema de enseñanza del diseño gráfico donde se establezcan los lineamientos teóricos y las orientaciones docentes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en concordancia con la concepción educativa de la Universidad del Zulia y las necesidades de la sociedad. Como antecedentes de esta investigación, se encuentran los siguientes ejes conceptuales: *el diseño gráfico como acto comunicativo, la orientación fundada en la pertinencia social, el diseño como proceso y acontecimiento*, el diseño gráfico como disciplina que conjuga saberes (multidimensionales, complejos y totalizadores), la temática transdisciplinar como estrategia docente, y el diseño como práctica reflexiva; consideraciones que buscan desarrollar una epistemología en la enseñanza del diseñador gráfico (Zavarce, 2005a).

El presente artículo, a partir de la investigación de las consideraciones conceptuales sobre el enfoque educativo de la Universidad del Zulia, la didáctica del método de los proyectos y de formación, y de la evaluación de las estrategias docentes en el área de prácticas profesionales (talleres), propone la necesidad de la sistematización académica, presentado los siguientes resultados: *identificación del hacer en las Prácticas Profesionales, evaluar las variables del modelo*

comunicativo, jerarquización por complejidad y niveles de participación del estudiante, todos estos aspectos conducentes al logro de la transformación académica en la enseñanza del diseño gráfico en la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela.

De la enseñanza del diseño

En el diseño, la institucionalización de la enseñanza, está marcada por la mecanización de los procesos, el desplazamiento del sujeto por el objeto, la optimización de recursos y las definiciones estilísticas. Como afirma Davis (2003), en la historia de la educación del diseño se pone un énfasis en la producción de objetos y en las habilidades necesarias para realizarlos.

La formación del diseñador, desde los primeros años de institucionalización en la Bauhaus, se caracteriza por la enseñanza a través de proyectos, algunas veces identificados con la realidad social y otras veces con determinaciones idealistas o propuestas conceptuales en búsqueda del desarrollo de la creatividad. Sin embargo, podemos afirmar que en el diseño siempre ha predominado la enseñanza orientada a la práctica, con un enfoque integral por ser parte esencial de la fundamentación de esta disciplina, en donde las diversas dimensiones que intervienen en el proceso de diseño obligan a mediar entre lo ético, estético y técnico.

Los primeros estudios sobre la metodología del diseño se remontan a principios de los años sesenta... Christopher Alexander (1964), uno de los padres de la metodología del diseño, formuló cuatro argumentos en favor de la necesidad de dotar de método al proceso proyectual (Bürdek, 1994: 155).

Las diversas visiones y teorías que han dominado el diseño desde los comienzos de su institucionalización se han plasmado en interpretaciones de metodologías orientadas a un proceso proyectual. En el contexto de la Universidad de Zulia, éstas se imparten en la enseñanza del diseño sobre todo en el área del Taller o Prácticas Profesionales, área integradora de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Método de proyectos como estrategia didáctica

Como se señaló, desde la institucionalización de la enseñanza del diseño, esta se ha centrado en el método de proyectos como eje en la formación. En el método de proyecto como estrategia pedagógica, Kilpatrick (Karier, 1986) señala las siguientes etapas: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación donde el alumno debe participar activamente en todas ellas.

En la docencia del diseño, basada en el modelo didáctico centrado en el método de proyectos, el docente planifica la estrategia de enseñanza-aprendizaje en función de la solución de problemas, enmarcada en la planificación a través de etapas para su elaboración, en la que el estudiante elabora una serie de propuestas que serán eventos o productos de diseño, según los fines y recursos preestablecidos, para finalmente evaluar y ajustar la solución propuesta a los objetivos planteados en el proyecto.

Se destaca de este tipo de estrategia docente la caracterización del problema o situación a abordar por parte del docente según objetivos curriculares y competencias a formar. Según el enfoque, cada escuela y/o profesor orientará de manera pragmática, racional, idealista, factible, teórica o conceptual la

estrategia. Como en el caso de la enseñanza del diseño gráfico, señala McCoy (1998), donde es importante distinguir pero al mismo tiempo ponderar tres concepciones: el diseño gráfico como arte, el diseño gráfico como lenguaje y el diseño gráfico como ciencia. Cada uno enfatiza componentes diferentes en el proceso de comunicación.

De allí la importancia de la discusión de estos aspectos para poder articular y establecer criterios y equilibrios en la formación del profesional del diseño, exaltando siempre el desarrollo de la creatividad, el emprendimiento, el enfoque globalizador, el aprendizaje significativo, constructivo e integrador de saberes.

El diseño como práctica reflexiva

Schön (1992) propone un modelo formativo para la reflexión en la acción. El mismo no puede ser aceptado desde los paradigmas de la racionalidad técnica sino por los enfoques constructivos de conocimiento. El autor argumenta a favor de una epistemología de la práctica que tome en cuenta las competencias, el arte de la práctica efectiva y la reflexión en la acción. Del proceso de diseño señala cómo la práctica es parte de la investigación.

Schön (1992) resume en tres dicotomías el problema de la modernidad y la epistemología de la práctica positivista:

... considerando la separación entre los fines y los medios, la solución de problemas instrumentales puede verse como un procedimiento técnico que se evalúa en virtud de su eficacia a la hora de conseguir alcanzar un objetivo preestablecido. Considerando la separación entre el mundo de la investigación y el de la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación, cuya objetividad y generalidad se derivan del método de la experimentación controlada. Considerando la separación entre el conocimiento y la acción, la acción es sólo una implementación y una comprobación de la decisión técnica (Schön, 1992: 80-81).

No puede negarse que el diseño, como las demás actividades del hombre moderno, ha sido moldeado por la razón moderna; la excesiva confianza en la razón técnica y en los procesos, la separación de medios y fines, el hacer y producir sobre todo, inclusive la idea de útiles para crear útiles, que es una de las banderas del diseño contemporáneo. Sin embargo, la identificación y el análisis de estos aspectos puede evitar seguir con actitudes pasivas, conformistas y seguras dentro de las tendencias de las fuerzas modeladoras de las actividades humanas.

La controversia de si es posible hacer investigación de la práctica del diseño es difícil de dilucidar en los tradicionales modelos científicos positivistas, sobre todo en la discusión de cómo hacer científicos aquellos procesos donde intervienen la creatividad, el azar y el ensayo y error. Sin embargo, en este sentido, los aportes de Schön (1992) sobre el diseño como *práctica reflexiva*, son importantes como una contribución a una epistemología de investigación de la práctica del diseño.

Esto recuerda a la racionalidad dialógico-experiencial, que propone Gadamer (1993), frente al anonimato tecnológico, lo cual exige dos actitudes básicas: *la explicitación de una expresa voluntad de responsabilidad y la exigencia de un continuo autoconocimiento histórico* (Domingo Moratalla en Gadamer, 1993), experiencia-en-reflexión, históricamente mediado.

Del proceso de diseño y la creatividad

En la resolución de los problemas de diseño se desarrolla un *proceso*, entendido como los pasos o método a seguir en la búsqueda del resultado. Según Cross (2002: 43) los métodos de diseño se definen como "... todos y cada uno de los procedimientos, técnicas, ayudas o *herramientas* para diseñar...". Su principal intención es la de introducir procedimientos de forma lógica durante el proceso de diseño.

Autores como Munari (1996) o Frascara (1988) coinciden que este debe ser flexible y adecuado a las circunstancias específicas. Así mismo, cabe mencionar que la dificultad para proponer un método de diseño se debe a las características de los problemas de diseño, como afirma Rittel (citado por La Roche, 1994):

1. Estos no están bien definidos: Cada formulación del problema está en función de algún principio de solución. No se puede anticipar todas las posibilidades de diseño antes de que éste comience, por lo tanto no se puede enunciar la información como una formulación matemática del problema.
2. No existen criterios que nos indiquen si la solución es correcta o falsa.
3. No hay reglas que le indiquen al diseñador cuando terminar su búsqueda de una mejor solución. Siempre tratará de conseguir una solución todavía mejor, deteniéndose solo al agotarse el tiempo y los recursos.

A esto hay que agregar, como señala Bürdek (1994: 120), que en la respuesta de diseño intervienen aspectos complejos y multidimensionales que no pueden ser simplificados en métodos tradicionales:

... la metodología clásica del diseño en su desarrollo hasta la fecha se ha ocupado casi exclusivamente de los métodos de acción física, hoy ampliamente documentados, mientras que hasta ahora no se ha trabajado una descripción extensa de los métodos de acción intelectual en el diseño. En base a este desequilibrio, los primeros se expondrán someramente mientras que los segundos se tratarán en profundidad. Esto me parece tanto más necesario, considerando que en la polémica creada en torno a las nuevas tendencias del diseño se aplica cada vez más métodos semióticos (de signos) y hermenéuticos (interpretativos).

Es por esto que entre otros aspectos, la formación de la competencia de la creatividad es prioritaria. Entendiendo sobre todo la creatividad como la actitud constante de experimentación en la búsqueda de ideas innovadoras, y como señala Jones (1984: 139): "... creatividad no es tanto tener buenas ideas como estar dispuesto a intentar lo desconocido, a cambiar de idea... Sin esta divergencia, sin este desorden, el diseño sólo es una ingeniosa perpetuación del statu quo, del yo".

El proceso creativo está inmerso en el proceso de diseño, es un binomio ineludible, lo cual implica un reto para el docente que debe planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible, innovador e inspirador. Así mismo, el desarrollo de la creatividad implica el estímulo de la imaginación y la fantasía, prerequisites de esta según Antoniades (1992), quien las distingue en que la primera crea cosas que se pueden realizar y la segunda crea cosas que no se pueden realizar, pero que a lo mejor en un futuro puedan ser factibles.

La búsqueda de ideas creativas como parte del proceso de diseño supone un proceso holístico, abierto, de infinitas posibilidades. Antoniades (1992) señala múltiples canales para la creatividad, desde los intangibles (poesía, literatura, retórica, transformaciones, cultura) hasta los de carácter tangible (historia,

geometría, materiales, naturaleza, arte u otros procesos de enseñanza-aprendizaje).

De los proyectos formativos (PF)

Otro referente pedagógico de interés en la propuesta de articulación de las estrategias docentes de las prácticas profesionales son los Proyectos Formativos. Se entiende como proyectos formativos: "un conjunto articulado de estrategias que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado en una red de situaciones en constante cambio y organización, en donde hay una continua valorización que posibilita la retroalimentación necesaria para realizar los ajuste pertinentes" (Tobón, 2006: 133).

Este tipo de estrategia tiene como fin lograr una formación sistemática, alcanzando la integración del conocer, hacer y ser; acercar el aprendizaje a la experiencia de los estudiantes y enseñar a construir la realidad como un tejido complejo, problemático y multidimensional (Tobón, 2006).

Los proyectos formativos como estrategia docente están ampliamente sistematizados. Algunos aspectos a destacar señalados por Tobón (2006) como partes centrales son la ruta formativa, el plan de implementación, la mediación pedagógica y el material de apoyo a la formación. En la ruta formativa se describe y limita el proyecto teniendo especial atención en cómo definir el tipo de proyecto, del cual se debe especificar la relación con la disciplinariedad, el enfoque y el ámbito. Así mismo, se detallan los niveles de complejidad de los proyectos lo cual dependerá de la progresiva independencia personal y de la sistematización integral del dominio de las competencias, donde se propone el nivel I como de desempeño rutinario; el nivel II de desempeño autónomo; el nivel III de desempeño de transferencia y el nivel IV como de desempeño intuitivo.

En la implementación del proyecto formativo se presentan ocho fases (*1), donde la quinta constituye el diseño del proyecto por parte del docente. En el mismo se debe especificar un diagnóstico y definición del problema, objetivos, justificación, localización, fundamentación conceptual, actividades, cronograma, talento humano requerido, recursos necesarios, beneficiarios, metas e indicadores de gestión. Tobón (2006) también recomienda determinar el grado de participación de los estudiantes en el diseño del proyecto formativo, por lo cual en el nivel I será por parte del docente y del nivel II al IV lo hacen los estudiantes con asesoría del docente en menor grado progresivamente.

Enfoque educativo en la Universidad del Zulia

La revisión curricular de la Universidad del Zulia a partir de la resolución 535 en el 2006, impulsa la transformación curricular de LUZ. Según los lineamientos de consejo Central de Pregrado se incorpora el concepto de educación basado en competencias. Se definen las competencias como: "un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que un sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo profesional" (Canquis e Inciarte en Curriculum PDG, 2008).

La Comisión Central de Currículo de LUZ (2007) las categoriza en tres tipos: *Competencias generales*: Comunes para cualquier profesión o titulación dentro

de la institución. *Competencias básicas*: Aquellas que forman parte de la formación esencial y fundamental de la profesión. Comunes para un área de estudio. *Competencias específicas*: Relacionadas directamente con el área laboral. Propias de la disciplina. En cada competencia se especifican los indicadores de logro a nivel cognitivo (C), procedimental (P) y actitudinal (A).

Transformación curricular del Programa de Diseño Gráfico (PDG)

Desde el ámbito administrativo, en el año 2004 se aprueba la nueva estructura académica-administrativa de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia (FAD LUZ) (*2); dentro de este proceso, las entonces Escuelas pertenecientes a dicha Facultad se convierten en el Programa de Arquitectura y el Programa de Diseño Gráfico respectivamente, esto da como resultado, entre otros aspectos, la implementación de una estructura matricial, donde se da la integración de los departamentos y la reorganización de las funciones académicas.

Posteriormente, la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia declara cinco competencias básicas de formación, comunes para el Programa de Arquitectura y el Programa de Diseño Gráfico: Diseño, Creatividad, Sensibilidad, Expresividad y Emprendimiento. Definidas así, en el Curriculum PDG (2008):

Diseño: Sistematiza procesos creativos, técnicos y científicos, que garanticen el desarrollo de modelos o productos de diseño que respondan a características sociales, culturales, económicas, humanas, éticas, ambientales, políticas, legales y de variada índole.

Creatividad: Desarrolla ideas a partir de múltiples perspectivas en busca de realizar algo nuevo, resolver problemas e innovar la realidad, con la finalidad de mejorarla, manteniendo la mente abierta frente a lo aparentemente absurdo o inusual.

Sensibilidad: Percibe y comprende formas, espacios, imágenes y signos, para generar productos que satisfagan integralmente los requerimientos de la sociedad y su cultura, interpretando la realidad sensible como una compleja red de relaciones multidimensionales que influyen en el ser humano.

Expresividad: Enriquece sus posibilidades de comunicación, utilizando los códigos, terminología y métodos del lenguaje visual, plástico, verbal, gestual, corporal y audiovisual.

Emprendimiento: Identifica, desarrolla e implementa oportunidades sostenibles de servicios profesionales, sabiendo interpretar las características reales del entorno, siendo capaz de enfrentar los inconvenientes que se presenten ante su estrategia, manteniendo una actitud atenta ante los cambios sincrónicos que se producen en su entorno y visualizándolos como oportunidades.

Del mismo modo, las áreas aprobadas en la nueva estructura curricular responden a los lineamientos del currículo aprobados en la resolución 535. Éstas son: Formación General (16 U.C.), Formación Profesional Básica (28 U.C.), Formación Profesional Específica (81 U.C.), Prácticas Profesionales (41 U.C.), y Áreas Complementarias (Orientación -64 horas-, Autodesarrollo -64 horas-, y Servicio Comunitario -120 horas-).

El total de unidades curriculares o asignaturas es de 45, con un promedio de horas semanales de entre 26 y 20. Un Total de unidades créditos de 180 U.C. y aproximadamente 3.608 horas totales.

Así mismo, como resultado de la transformación académica de LUZ; se aprueba la nueva estructura curricular del PDG y se define como Competencia Específica del mismo *Comunicación Visual*, definida esta como:

Diseña y produce gráficos, textos, imágenes audiovisuales e intervenciones gráficas en el espacio con la finalidad de ser facilitador de la comunicación entre grupos humanos en el ámbito de la información, la persuasión y la educación, de acuerdo con los principios del diseño y la comunicación, con conocimientos teórico-humanísticos, habilidad técnica-proyectual para proponer soluciones comunicativas creativas, éticas, estéticas, técnicas y sensibles (Curriculum PDG, 2008).

De esta manera los dos programas de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad del Zulia, comparten estructura académica-administrativa, concepción educativa y los lineamientos curriculares y de la Universidad del Zulia, así como las competencias básicas por ser estas comunes en los intereses de formación de ambos programas.

Consideraciones para una propuesta de categorización en la conceptualización y organización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

De la discusión sobre las estrategias docentes del área de Prácticas Profesionales y del análisis del curriculum de PDG (2008), se puede apreciar la falta de consideraciones teóricas y operativas para articular aspectos específicos en la formación de las competencias a lo largo de la carrera de Diseño Gráfico.

La falta de reflexión acerca de estos aspectos causa debilidad en la relación estructural entre los objetivos universitarios y la planificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los períodos académicos; lo cual se evidencia en improvisación en el diseño de estrategias docentes, falta de pertinencia en la selección de los problemas a resolver, desvinculación con la estructura curricular y nivel de aprendizaje del estudiante, repetición de contenidos, omisión de temas de interés y formación de competencias, etc.

Es por esto, la necesidad de proponer criterios operativos y estructurales que permitan la interrelación y coordinación de las estrategias de enseñanza por parte de los docentes del área de Prácticas profesionales, como se presentan a continuación.

Criterios operativos y estructurales: Niveles y complejidad

El área de Prácticas Profesionales es el eje integrador de saberes, anteriormente denominado Taller. Como en la mayoría de las carreras profesionales del diseño, en esta área *el proyecto de diseño* es la estrategia de enseñanza-aprendizaje por excelencia.

El área es eminentemente práctica, sin embargo con diferentes tipos de alcance y complejidad. Por ello se plantean los siguientes criterios operativos y estructurales para mejorar los procesos de enseñanza: *1. Identificación del hacer en las Prácticas Profesionales, 2. Evaluar las variables del modelo comunicativo, 3. Jerarquización por complejidad y niveles de participación del estudiante.*

1. Identificación del hacer en las Prácticas Profesionales

Como parte de la sistematización del hacer en las Prácticas Profesionales, se propone diferenciarla en tres categorías: Ejercicio en clase (con una duración acotada entre los cinco minutos y una clase completa); Actividades de formación (ejercicios con una extensión temporal de entre una y tres semanas), y proyectos (con una amplitud de entre tres semanas y tres meses y medio).

Los ejercicios y actividades son planificados por el docente para formar y medir indicadores específicos de las competencias básicas y específicas, por lo general de instrumentación y algunas veces cognitivos.

Lo importante es que en los proyectos, las variables (ver punto 2 relativo a la evaluación de variables) deben ser en parte determinadas por el docente, y deben presentarse justificadas dentro de una problemática en su contexto global y multidimensional. Así mismo se debe realizar una ficha o instrumento de la práctica, la cual deberá contener la información de los cuadros 1 y 2; de igual modo, esto debe ser planificado por el docente.

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Temática: Área temática abordada, debe estar enmarcada en las áreas de investigación de la FAD y/o áreas prioritarias de investigación de la nación.

Duración: Fecha desde la asignación del ejercicio hasta la entrega final del mismo. En este renglón es posible que se expongan las fechas de correcciones y preentregas a lo largo del desarrollo del mismo.

Objetivo: Objetivo o propósito a alcanzar con la realización del ejercicio, enmarcando este en el logro a alcanzar por el estudiante.

Determinantes: El mismo debe especificar el receptor o audiencia y sus características, el tipo de mensaje, el medio o soporte de diseño y el referente. Así mismo las condiciones y recomendaciones del proceso de diseño.

Características de la entrega: Especificaciones de la presentación o comunicación del diseño, a mencionar: formato, dimensiones o cualquier otra especificación según el área de estudio.

Criterios de evaluación: Enmarcados en las competencias básicas y específicas a desarrollar y medir durante el desarrollo del ejercicio.

Ponderación de la evaluación: Según indicadores de desempeño.

Cuadro 1. Ficha de actividades de formación (fuente: Zavarce, 2003)

PROYECTOS

Ubicación o Precisión de la Unidad

Temática: Deben estar enmarcadas en las áreas de investigación de la FAD y/o áreas prioritarias de investigación de la nación.

Duración: No se recomienda proyectos mayores de dos meses, si excede del tiempo es por el tema o área en particular pero con una clara diferenciación de etapas y productos pre entregados durante el tiempo total del mismo.

Planteamiento del problema: Definir el problema, contextualizar el problema desde el punto de vista social, cultural o histórico y justificar cómo la solución de diseño contribuye a la solución del problema.

Justificación del proyecto: Desde el punto de vista curricular y de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje.

Objetivo: La descripción del ejercicio en función de la solución de un problema, lo que se pretende lograr o alcanzar en el estudiante.

Determinantes: En los proyectos cortos (como mínimo un mes) se deben definir la audiencia, tipo de mensaje y el medio, así como las condiciones y recomendaciones del proceso de diseño, queda a discreción el código y el referente. En los de tres meses o más, una de las variables puede quedar a definición de los alumnos.

Se debe orientar la investigación hacia el conocimiento de la audiencia, los aspectos técnicos del medio o soporte, el código y el referente, las consideraciones del lugar, el tipo de mensaje, el análisis del contexto sociocultural y las implicaciones de la propuesta en éste. Así mismo, se debe incentivar la investigación necesaria para desarrollar un concepto de diseño global y totalizante.

Se debe clarificar y especificar las fases del trabajo, es decir las etapas básicas del proceso de diseño que se espera se cumplan. Éstas deberán estar ponderadas en la evaluación final. Para esto se recomienda mantener discusiones colectivas de los avances del trabajo y preentregas (estas últimas con calificación).

Criterios de evaluación: Enmarcados en las competencias básicas y específicas a desarrollar y medir durante el desarrollo del ejercicio.

Ponderación de la evaluación: Según indicadores de desempeño.

Cronograma de trabajo: Con cortes de entrega y porcentajes.

Otros: Estrategias instruccionales, selección de lecturas y bibliografía recomendada.

Cuadro 2. Guía de proyectos (fuente: Zavarce, 2003)

2. Evaluar las variables del modelo comunicativo

En el hacer profesional del diseño gráfico este actúa como facilitador de un proceso de comunicación visual. Para poder articular el proceso de aprendizaje integral de la competencia de comunicación visual, además de la orientación temática y la designación de un medio, es necesario evaluar las variables del modelo comunicativo en cada ejercicio y proyecto a lo largo del eje de la práctica profesional.

En el modelo de comunicación tradicional de Jakobson (Guiraud, 1972: 11) se definen como variables: emisor, mensaje, referente, código, medio y receptor, todo ello dentro de un contexto socio-cultural "... válido para todos los modos de comunicación".

En toda situación comunicacional que se pretende abordar se deben definir y evaluar estas variables: quién emite el mensaje, los medios y soportes que sirven de vehículo del mismo, el referente (que es de lo que se habla), el código (ya sean signos verbales o visuales), y el receptor (audiencia o público que recibe el mensaje).

Si bien todo proceso de comunicación visual contempla las seis variables del modelo de Jakobson, el rango de posibilidades de cada una de ellas requiere establecer categorías de las variables en la planificación de las estrategias docentes, que permitan abarcar el amplio espectro del campo disciplinar (*3).

Es así como se puede establecer también en el proceso de la comunicación visual un rango indeterminado de variables de las seis constantes, tal y como se ha tratado de señalar en el cuadro 3.

A lo largo del eje de Prácticas Profesionales se debe asegurar que el estudiante experimente cada una de las situaciones en los diferentes ejercicios y proyectos para relacionar de forma amplia las diferentes interacciones de la realidad social con los eventos de diseño.

Se debe considerar también en la enseñanza del diseño gráfico la teoría e información técnica de cada una de estas variables, que deben ser suministradas en las unidades curriculares específicas.

En cuanto al emisor	En cuanto al tipo de mensaje	Según la cognición del mensaje
Unipersonal. Institucional. Gubernamental. Empresarial. Comercial. Comunitaria. Grupos.	Educación. Información. Persuasión. Entretenimiento. Identificación.	Lector, observador, usuario, transeúnte, navegador, espectador, consumidor, etc.
En cuanto al soporte o formato	Según el tipo de código	Según el referente
Bidimensional. Tridimensional. Espacial. Audiovisual.	Abstracto, narrativo, verbal, expresivo, realista, audio-visual, lógicos, prácticos, estéticos, sociales, expresivo, etc.	Todo el amplio universo de cosas sujeto, instituciones, temas, saberes, etc., que pueden ser lo que habla el mensaje.
En cuanto a la magnitud de la audiencia	En cuanto al tipo de audiencia	Según la diferenciación de la audiencia
Focalizada, Universo determinado. De masas, Universo indeterminado.	Personal. Corporativa. Turística. Profesional. Gremial. Institucional. Comunitaria.	Género y edad: niño, hombres, mujeres, jóvenes, grupo social, nivel cultural, etc.

Cuadro 3. Esquema de posibilidades de las variables del modelo de comunicación en el diseño gráfico (fuente: Zavarce, 2003)

3. Jerarquización por complejidad y niveles de participación del estudiante

Según el nivel de participación del estudiante, la sistematización integral del dominio de las competencias (Tobón, 2006) y el alcance, se proponen las siguientes categorías de diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje: (a) Estrategias predictivas de enfoque conceptual, (b) Estrategias predictivas de enfoque multidimensional, y (c) Estrategias de problemática transdisciplinar (Trabajo Especial de Grado -TEG-). Las mismas, se consideran que van de un nivel de menor a mayor complejidad y por esto se recomienda ser aplicadas en ese orden a lo largo de los años de estudio.

Según las características y delimitación de dichas estrategias, el estudiante adquiere conocimientos de manera progresiva y acumulativa desarrollando un aprendizaje significativo durante su formación profesional. Así mismo, al ser de menor a mayor complejidad, se incentiva la creatividad, la sensibilidad y expresividad hasta llegar a la resolución de problemas que exigen el dominio de diversos aspectos conceptuales y técnicos.

a. Estrategias predictivas de enfoque conceptual

De alta determinación por parte del docente, estimulan el pensamiento divergente (Jones, 1984 y Cabrera, 1998), los problemas son del contexto universal y a veces del local, de orientación más al proceso que al producto. Estimulan la fantasía y la imaginación (Antoniades, 1992), indispensables para el desarrollo de la creatividad. Son particularmente considerados retos creativos para el estudiante.

El docente debe tener una sólida fundamentación conceptual y pedagógica, ser un motivador para estimular e incentivar la creatividad, creando un clima de confianza que fomente la experimentación y la autodeterminación por parte del estudiante de lograr resultados creativos reflexivos.

Las competencias de especial interés a formar son la creatividad, expresividad, sensibilidad y algunos indicadores de diseño. Son estrategias que se recomienda aplicar especialmente en el primer año de estudio.

b. Estrategias predictivas de enfoque multidimensionales

Los problemas son por lo general del contexto local particular, de esta manera la creatividad se desarrolla en función de resolver problemas propios de este entorno. Esto beneficia también el aprendizaje significativo pues el alumno se siente identificado con los problemas, haciendo también del análisis de la problemática y su resolución una oportunidad de aprendizaje de su cultura, historia, ambiente, identidad, por mencionar algunas, estimulando a su vez al estudiante a concebir propuestas de diseños pertinentes y aplicables al contexto estudiado.

Las variables según el modelo de comunicación son definidas por el docente en los problemas de comunicación visual, la orientación es al producto, sin descuidar el proceso de diseño para fomentar la investigación, el pensamiento crítico y la creatividad.

Se realiza una investigación *para el* diseño la cual se realiza como parte del proceso de diseño para proyectar los artefactos, experiencias y/o eventos. En esta concepción, la investigación está presente en todas las etapas como parte de un hacer crítico.

El profesor debe acompañar al estudiante en el proceso de diseño para fomentar el aprendizaje integral y significativo al mismo tiempo que se construye su teoría del hacer: *Una teoría zetética del diseño es la comprensión de cómo se realiza la creación de algo, inclusive la creación del propio modelo. Lo que aquí se contempla es la expresión del sentido y se trata de **diseño ético**. (Las ngrillas son nuestras) (Ramírez, 1997: 13).*

c. Estrategias problemáticas-transdisciplinares: Trabajo especial de grado

El Trabajo Especial de Grado (TEG) debe ser la oportunidad del estudiante para demostrar "una actitud general para plantear y analizar problemas" y de disponer de los "principios organizadores del pensamiento que permiten vincular los saberes y darles sentido" (Morin, 1999: 23).

A este nivel el alumno problematiza una situación para la que propone una contribución a la solución con su hacer profesional. Para lo cual plantea el

problema, lo justifica, define las determinantes y realiza la planificación metodológica para la resolución del problema de diseño.

Los mejores trabajos por su diseño y fundamentación teórica han sido, por lo general, los que abordan el problema de manera integral y multidimensional, así como las respuestas que cuestionan las fronteras disciplinares del hacer del diseñador. Esto ha sido gracias a un enfoque transdisciplinar del problema.

Esto se ha dado en las diferentes áreas del diseño gráfico, como el editorial, gráfica del entorno, producción audiovisual, por mencionar algunas, en la que el estudiante traspasa las fronteras disciplinares. Es decir, no se limita en los aportes creativos-conceptuales, gráficos y morfológicos, sino que se encarga de investigar para definir contenidos o guiones, buscar recursos gráficos y demás aspectos que se requieran para la elaboración y diseño del producto final.

En las propuestas editoriales, la investigación ha llevado a desarrollar desde el concepto editorial y el desarrollo de los textos hasta "lo propio" de la disciplina: realizar los recursos gráficos necesarios, ilustraciones, fotografías junto con la experimentación de formatos y la reevaluación continua de los aspectos editoriales y gráficos.

En el caso de los proyectos de gráfica del entorno, la problemática ha llevado a los alumnos a soluciones multidimensionales; puesto que ofrecen a la audiencia o receptores del diseño experiencias integrales donde se mezclan aspectos tanto físicos como espirituales, de información o de entretenimiento, individuales y sociales. La materialización de la solución se ubica en el cuestionable borde entre disciplinas como el diseño gráfico, el paisajismo, el diseño arquitectónico, el diseño industrial, la comunicación social, el diseño urbano, etc.

En los proyectos de producción audiovisual en general (cortos, micros, comerciales, documentales), por citar algunos, y los de tipo multimedia e interactivo (diseño de sitios web, productos multimedia y otros), el estudiante aborda la problemática desde la preproducción, realizando la redacción de guiones de contenido, el diseño de *storyboards*, planificación de la producción incluyendo el recurso material y humano requerido para tal fin. Luego procede a la fase de producción, donde graba, maqueta y produce todo el material gráfico predefinido, hasta llegar a la última fase de postproducción, en la que se experimenta con la edición de video y sonido para finalmente someterlo a la publicación.

Para todos los casos mencionados vemos cómo el futuro profesional del diseño gráfico pasea por una serie de experiencias que difuminan el límite real de la profesión, cubriendo no sólo los aspectos mofo-estéticos y de comunicación del mensaje propios de la carrera, sino que se integra a escenarios propios del profesional de la arquitectura, de la comunicación social y de otras áreas del diseño; esto gracias al enfoque transdisciplinar del problema.

Conclusiones

Las voces orientadoras del diseño, tanto de los pragmatistas como de los teóricos del siglo XX, parecen acalladas o apabulladas ante el resultado de ciudades deshumanizadas, la naturaleza violentada, la contaminación visual y, en general, una destrucción de la calidad de vida y del ambiente. Es necesario superar la enseñanza de diseño de sobrevivencia, donde la instrumentación es lo importante, y en la que los mecanicismos y utilitarismos dominan los procesos.

En este sentido, se plantea la continua discusión de aspectos teóricos del diseño para lograr:

... una epistemología que sea, con conciencia, inspirado en el pensamiento de Morin (2000). Lo cual significa, en el diseño, sujetos, no sólo objetos y espacios, reconocer la interdisciplinaridad y complejidad de los procesos de diseño, el compromiso social, eticidad, actuación local con enfoque global y creatividad en función de esto. Un diseño sinónimo de lo antro-po-ético y antro-po-estético, y donde se propone el proceso de diseño, como constructor de saberes significativos de los aprendizajes y el conocimiento (Zavarce, 2005b).

Esto implica un enfoque del proceso de diseño que se sitúa en la discusión del cuestionamiento de la ciencia y la búsqueda de nuevas racionalidades. Como señala Moncada (1998), sobre el *diálogo genuino entre razón y experiencia* es lo que se denomina Teoría.

Continúa el autor, conocer debería producir regocijo y entusiasmo, en la antigua Grecia la teoría era lo que hacía el theoros, la búsqueda de la identificación de la esencia con la realidad... compenetración que se tornó en *contemplación*... *La fulgurante provocación de la teoría es imprescindible si queremos un pensamiento riguroso como innovador* (Moncada, 1998:29).

De esta manera, parece ya lejana y superada la metáfora y dicotomía de Jones (1984) sobre el diseñador como una *caja negra* (el diseñador sin método ni idea de dónde vienen las ideas y hacia dónde van), en oposición al de *caja transparente* (con pasos preestablecidos, secuenciales y organizados) que ejemplifica la aspiración de los investigadores de métodos de diseño, para quienes el "método" garantizaba los resultados y hacía del diseño algo científicible.

En la formación de profesionales en el área del diseño, hacer una práctica reflexiva significa lograr en el estudiante una actitud de compromiso crítico ante lo que se está haciendo, así como responsabilidad social, dimensión humana y una visión global, multidisciplinar y multidimensional.

La revisión de los aspectos pedagógicos como los proyectos de formación de Tobón (2006) ayudan a establecer la planificación y a definir criterios para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación universitaria de la Universidad del Zulia.

La incorporación del enfoque por competencias en LUZ permite mejorar de manera continua la formación integral, al centrar el interés de los procesos en el aprendizaje del alumno. Al mismo tiempo, ayuda a mantener una relación sincrónica con la realidad social y la demanda profesional. De esta manera el enfoque educativo ayuda a *aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio*...

Recomendaciones

Todo cambio es una ocasión de mejorar... así se debe asumir la transformación curricular impulsada por la Universidad del Zulia, la cual es una oportunidad de mejoramiento continuo en la calidad de la educación. Esto implica reconocer las fortalezas de los procesos que se aplican al mismo tiempo que se deben reconocer las debilidades.

Debido al carácter predominantemente práctico del Diseño Gráfico, el enfoque por competencia impulsado por LUZ resulta favorable para la docencia y el

proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciado en la estrategia de proyectos para la resolución de problemas contextualizados (esto justifica el cambio de nombre de *Talleres* a *Prácticas Profesionales*). Sin embargo, la tendencia a la interpretación individual tecno-especializada por parte del docente sobre cómo debe ser la enseñanza del diseño debilita la formación integral y la pertinencia social. Por lo cual, se requiere de los docentes la discusión y articulación de aspectos teóricos y prácticos del diseño, así como de evaluar los enfoques pedagógicos y curriculares para comprometerse de manera armónica en la formación integral y desarrollo de las competencias propias del profesional de diseño gráfico, con una actitud crítica y transformadora de la sociedad.

De manera que se propone caracterizar las áreas de formación definidas por las normas de currículo de la Universidad del Zulia aplicadas en el Programa de Diseño Gráfico de la siguiente manera:

-En las áreas profesional básica y profesional específica: deben estar orientadas a la formación de un hacer reflexivo, crítico y creativo, por lo que los límites entre práctica y teoría se funden. Se debe tener un enfoque totalizador de la realidad, articulando conceptos universales con el análisis particular de los eventos comunicacionales, de manera interdependiente y dialéctica. Según su ubicación en la estructura curricular, se deberían prever los niveles de desempeño autónomo e interrelación con los conocimientos adquiridos en las diferentes unidades curriculares (Tobón, 2006).

-En el área de Prácticas Profesionales como eje integrador de saberes. El profesor debe ser facilitador del proceso de enseñanza de un hacer reflexivo, mediante ejercicios, prácticas y proyectos. En los mismos, se deben resolver problemas de comunicación visual contextualizados y determinados por el profesor según la planificación de ámbitos del hacer profesional y los criterios expuestos.

-En el TEG, como parte del área de formación profesional específica, se aborda la resolución de problemas comunicacionales complejos y pertinentes, con un enfoque totalizador. Se realiza una investigación-creación para desarrollar un proceso de diseño reflexivo y llegar a resultados creativos e innovadores. (Zavarce, 2011).

Así mismo, se debe destacar la importancia de desarrollar los criterios de evaluación en el proceso de avance de los proyectos, donde se aclaren los momentos y juicios de valor: ... *En todo proyecto de formación debe realizarse una valoración continua con el fin de tomar conciencia de las dificultades, reconocer los logros y redireccionar procesos* (Tobón, 2006: 152).

Se recomienda también, proponer proyectos con temáticas tendentes a difundir e informar sobre nuestra cultura (creencias, valores, normas, tecnología, símbolos y lenguaje), los cuales son de mucho interés social al contribuir a la identidad regional y nacional. Así mismo hay que destacar la importancia de productos de diseño informativo que ayuden a la sensibilización de los problemas de las comunidades y activar la solidaridad.

Por lo tanto, hay que subrayar la importancia de organizar la práctica por áreas temáticas transdisciplinarias referidas al mensaje y con pertinencia social como: identidad cultural, acción social, sensibilidad social, sensibilidad ecológica, memoria histórica, participación ciudadana, construcción de ciudadanía, derechos humanos, valores universales, comunicación y activismo, integración comunitaria, educación para la paz, educación para la salud, unidad y diversidad

humana, entre otros. De esta manera será más fácil la transferencia de los resultados académicos con la realidad de las comunidades, para lo cual conviene articular los proyectos de las prácticas profesionales con las actividades del Servicio Comunitario (4*), para esto se requiere el compromiso de parte de los profesores por la formación integral y transformación social.

Notas

(*1) Tobón (2006) propone ocho fases para la implementación del proyecto formativo teniendo como referente la ruta formativa (RF): fase I contextualización en la RF, fase II: diagnóstico de aprendizajes previos, fase III: encuadre, fase IV: Facilitación del trabajo en equipo, fase V: diseño del proyecto, fase VI: ejecución, fase VII: valoración del PF, fase VIII: valoración de las competencias en cada estudiante.

(*2) Tal como se contempló en las resoluciones CU-6861-99 del 22.10.1999, CU-0195-00 del 13.01.2000, acuerdos 450 del 02.07.2003, 454 del 09.07.2003 y 471 del 01.12.2003.

(*3) *El término variable viene de las matemáticas y se entiende como un símbolo que en vez de tener denotación singular de la constante es la posibilidad de valores* (Abbagnano, 1994: 230).

(*4) Área completaría obligatoria de la estructura curricular.

Referencias

Abbagnano, N. (1994). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de cultura económica.

Antoniades, A. (1992). *Poetics of architecture, Theory of Design*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Blauvelt, A. (1998). *Remaking theory, rethinking practice*. En S. Heller (Ed.), *The education of a graphic designer* (pp. 71-77). New York: Alworth press.

Bürdek, B. (1994). *Diseño historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona: Gustavo Gili. S.A.

Cabrera, A. (1998). *El Proceso de Pensamiento en el Trabajo de Diseño*. Selección de ponencias Cubanas, 8º Congreso Latinoamericano de Diseño.

Comisión Central de Currículo (2007). *Competencias Generales para los currículos de la Universidad del Zulia*. Consejo Universitario de la Universidad del Zulia, sesión ordinaria celebrada el 3-10-2007. Maracaibo.

Cross, N. (2002). *Métodos de Diseño: Estrategias para el diseño de producto*. México: Limusa.

Curriculum PDG (2008). Comisión de Currículo PDG. Universidad del Zulia, Maracaibo.

Davis, M. (2003). *Draft curriculum statement for experience design*. New York: American Institute of graphic arts. www.aiga.org. Consultado en septiembre, 2005.

Frascara, J. (1988). *Diseño gráfico y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecno S.A.

Guiraud, P. (1972). *La semiología*. México: Siglo veintiuno.

Jones, J. (1984). *Diseñar el diseño*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.

Karier, C. (1986). *The individual, society, and education: a history of American educational ideas*. Champaign, IL: University of Illinois Press.

La Roche, P. (1994). *El Proceso del Diseño en Computación*. Tesis de Grado. Maracaibo.

McCoy, K. (1998). Education in an Adolescent Profession. En S. Heller (Ed.), *The education of a graphic designer* (pp. 3-14). New York: Alworth press.

Moncada, B. (1998). *El cuerpo en el consenso Teórico*. Forma, Nº 4/1. Mérida: Facultad de Arquitectura y Arte de la Universidad de Los Andes.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones Faces.

Munari, B. (1996). *Diseño y comunicación visual: Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ramírez, J. (1997). La teoría del diseño y el diseño de la teoría. *Astrágalo - Cultura de la Arquitectura y Ciudad*, Nº 6.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (segunda edición). Bogotá: ECOE Ediciones.

Universidad del Zulia (2006). *Acuerdo 535. Normas del currículo universitario*. Consejo Universitario de La Universidad del Zulia. Maracaibo.

Zavarce, E. (2003). Papel de trabajo entregado en reunión de asamblea de departamento de Teoría y Práctica de la Arquitectura y Diseño. Facultad de Arquitectura y Diseño. LUZ.

Zavarce, E. (2005a). *Consideraciones conceptuales en las estrategias docentes en la enseñanza del diseño gráfico*. Encuentro educacional, 12, 442-455. Maracaibo.

Zavarce, E. (2005b). *Consideraciones conceptuales para la enseñanza del diseño gráfico; hacia una epistemología de la enseñanza del diseño gráfico*. Congreso Design Perspectives Envisioning design for the XXI century, October 26th, 27th, 28th. México: University Iberoamericana. http://www.dis.uia.mx/conference/2005/HTMs-PDFs/elsy_zavarce.htm. Consultado en mayo, 2008.

Zavarce, E. (2011). *Innovación y transformación curricular de PDG*. Ponencia en el evento Transformación curricular de la Universidad del Zulia. Maczul, Maracaibo.