



Estrategias educativas para la apropiación
de conceptos de comunicación visual
en alumnos de Diseño Gráfico

Mtra. Sialia K. Mellink Méndez
sialia.mellink@cetys.mx



Resumen

A menudo los docentes de diseño gráfico procuramos que nuestros estudiantes consideren el contexto cultural para sus proyectos de clase, independientemente desde la perspectiva que sugiramos los aborden. Sin embargo, sería relevante que nos detuviéramos a contestar ¿cuántas veces hemos partido del contexto personal, familiar, social o cultural del estudiante para impartir los contenidos del programa?

Este trabajo propone estrategias educativas abordadas desde una perspectiva educativa sociocultural que fomenta el aprendizaje significativo.

Palabras clave

Cultura, estrategias docentes, comunicación visual.

El ser humano, cualquiera que sea su nacionalidad está inmerso en un contexto sociocultural que lo determina. Zarzar (2003), basándose en los estudios de Bruner y Lonergan enfatiza que “la educación no es una isla, sino parte del continente cultura”. Baldwin y Roberts (2007) establecen que “la cultura suele describirse en términos de personas, eventos, prácticas y productos, y normalmente, lo mejor de esas cosas es lo que se considera que debe ser preservado”. En este sentido, ¿qué consideraciones culturales debe tener el diseñador?

Existe como premisa fundamental del diseño centrado en el humano el que los miembros de una audiencia son, por mucho, más conocedores de los códigos culturales, simbolismos, estrategia narrativa y otros elementos de la retórica visual que los diseñadores que no pertenecen a dicha cultura (Bennett, 2005).

Entonces, se pudiera inferir que un diseñador que se enfrenta a un proyecto ajeno a la cultura propia, se encuentra en desventaja y, por tanto, debe realizar un análisis profundo de ella para poder generar una respuesta visual responsable. Frascara (2008), alude a Bernard para enfatizar que “el diseñador gráfico es una manera global de intervenir en el debate cultural que se desarrolla permanentemente en la sociedad”. Además, considera que entre las mayores responsabilidades culturales del diseñador, está la de producir comunicaciones con sentido y hace una fuerte crítica a nuestra era de la información al comentar que lo que nos rodea predominantemente son “signos sin información”. Desde esta observación consideraríamos a los diseñadores como intermediarios culturales, productores de signos que responden más a una cultura de consumo (Bourdieu citado por Arizaga, 2006).

¿A qué se deberá este descuido? ¿Tendremos los docentes del diseño alguna responsabilidad por esos signos desprovistos de información? Si bien no podemos controlar las propuestas gráficas que generen los diseñadores, podemos desde el aula y normalmente lo intentamos, generar consciencia en nuestros estudiantes para que analicen el contexto del público al que estarán dirigiendo sus mensajes y logren que estos sean más significativos. Aun podemos ir más allá y pensar ¿en cuántos momentos partimos del contexto individual, grupal y global del propio estudiante para enriquecer nuestra experiencia educativa?

Mientras Bruner citado por Zarzar (2003) establece que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura, Sacristán (2002) señala que “la educación escolarizada obedece a una particular regulación que selecciona y distribuye la cultura, determinando qué son contenidos obligatorios para todos y cuáles pueden ser optativos” así como cuáles deben enseñarse en la escuela y cuáles, en otras instituciones. Al considerar los aspectos culturales se deben tomar en cuenta las reglas sobre qué es sustancioso o valioso y cuáles contenidos son apropiados para cierto grupo social.

El estudiante se encuentra prácticamente privado de la iniciativa y la escuela se esfuerza en transmitirle los contenidos culturales como si pudiese recibirlos a través de la acción que el maestro ejerce sobre él. Contra esta opción tradicional las pedagogías modernas plantean que en lugar de recibir los contenidos culturales de sus materias, el estudiante debe reconstruirlos, y esta construcción lo deberá modelar a sí mismo. En el proceso de diseño al mismo tiempo que se conoce se permite la interestructuración del diseñador-estudiante (Irigoyen, 2008).

Zarzar (2003) basándose en los aportes de Ausbel y Roger señala que las condiciones para que un aprendizaje sea significativo son “la motivación, la comprensión del material de estudio, la participación activa y la aplicación o utilización de la información en la solución de problemas reales”. Rogers citado por Zazar (2003), establece que un aprendizaje significativo se logra cuando produce cambios reales en la personalidad y en la conducta del que aprende... para que este cambio se llegue a dar, es preciso que la información recibida sea asimilada por el sujeto y esto sólo es posible... cuando el aprendizaje brota desde el interior del sujeto mismo, como respuesta a preguntas, inquietudes o necesidades sentidas por el estudiante.

Motivación en el aula

Para Diaz-Barriga y Hernández (2010) la motivación escolar vista desde un enfoque socio-cultural “enfatisa la internalización de sistemas motivacionales de origen histórico-cultural” donde el alumno tiene “capacidad para seleccionar y recrear un conjunto de recursos culturales a los que tienen acceso para utilizarlos de manera creativa en sus interacciones cotidianas en el seno de la comunidad de práctica escolar”. La motivación, frecuentemente, no es considerada como un factor fundamental dentro del aprendizaje universitario. Muchos docentes parten del entendido de

que el estudiante universitario ha decidido qué estudiar y, por tanto, está motivado por su educación. Sin embargo, es recurrente que dentro del salón de clases se enfrente a grupos indiferentes e incluso apáticos. Debido a esta situación, es importante que los docentes no sólo consideren “los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también los componentes afectivos o motivacionales” (Rianudo, et. al, 2003).

Abogando por experiencias educativas inmersas en consideraciones culturales, que respondan a las condicionantes del aprendizaje, expondremos vivencias que lo han fomentado en estudiantes de la materia de Teoría de la comunicación visual. Estas vivencias se presentan siguiendo la estructura natural o momentos de la clase:

- Planeación del curso.
- Encuadre del curso.
- Desarrollo de contenidos.
- Sistema de evaluación.

Planeación de curso

Para Zarzar (2003) “planear el proceso de enseñanza-aprendizaje significa elaborar el plan de trabajo personal con base en el programa de estudios institucional”. Pansza citada por Zanzar (2003) menciona que deben definirse cuatro elementos durante la planeación:

- Objetivos informativos y formativos.
- Contenidos.
- Metodología o actividades de aprendizaje.
- Proceso de evaluación.

La inserción de la cultura en la planeación del curso es, en realidad, una adecuación sencilla y se sugiere que sea un plan flexible para que, a partir del conocimiento de los estudiantes, se desarrollen actividades que respondan, adecuadamente, a la característica de que “cada cultura construye sistemas de formas que simbolizan y expresan sus valores, promoviendo actitudes y creando entornos que invitan a comportarse dentro de ciertas normas establecidas”. (Frascara, 2008, p.68)

Un ejemplo, del curso de Teoría de la comunicación visual, muy sencillo de adecuación que implica partir del contexto personal del estudiante es el diseñado para el

tema de semántica del objeto, en el que se le solicita a cada estudiante llevar un objeto que le sea significativo. La intención es que los estudiantes partan de referentes propios para que les sea más fácil generar asociaciones y comprender los conceptos. Con base en ese objeto significativo se les solicita que expongan el porqué les resulta significativo y basándose en los aportes de Barthes determinen cuál es su función, connotaciones, coordenadas, significaciones metonímicas y tiempos antes de establecer la línea de productos a diseñar inspirada en dicho objeto.

En la misma materia se puede incluir la participación en un concurso, el grupo puede elegir entre diversas convocatorias, tanto nacionales como internacionales, aunque desde la planeación se puede determinar el momento en que participarán.

Proponemos que durante la etapa de planeación del curso el docente contemple un plan motivacional, respondiendo a "la necesidad de incentivar la motivación en el aula universitaria" (Montico, 2004). Si bien, mencionamos sobre la apatía que en ocasiones se percibe en los salones universitarios, es importante tener en mente que existe en el estudiante una motivación básica que se debe de estimular o insitar (Roger citado por Zarzar, 2003). Para aprovecharla se presentan los aportes de Bou (2007), quien en torno a la motivación en el aula, sugiere:

- Generar un clima y comunicación necesarios para que el estudiante actúe con confianza.
- Promover la creatividad como fuente de originalidad.
- Desarrollar en el estudiante la capacidad de criterio.
- Estimular al estudiante y clase al logro de objetivos, transmitiendo entusiasmo cuando se obtengan.
- Consideramos que en la planeación de cursos se deben abordar tanto los factores extrínsecos como los intrínsecos de la siguiente manera:

Docente

Factores extrínsecos: 1) Ambiente laboral (organización de los espacios de trabajo en cubículo y casa, clima de trabajo), 2) Ambiente de clase (diseño de los espacios donde se desarrollará la clase)

Factores intrínsecos: Actitud positiva y de confianza. (McDermott y Jago, 2005)

Estudiante

Factores extrínsecos: 1) Convivencia en el aula y con el docente, 2) Ambiente de

clase (diseño de los espacios donde se desarrollará la clase), 3) Equipos de trabajo colaborativo.

Factores intrínsecos: 1) Actitud receptiva, crítica, organizativa y creativa, 2) Técnicas creativas de estudio (Hernández, 1988).

Además, el docente debe tener la habilidad para relacionar las actividades planeadas pues “muchas veces los conocimientos que se transmiten en la escuela no tienen sentido, no –conectan– con los restantes conocimientos y entonces el individuo no puede reelaborarlos, darles una nueva significación a partir de nuevos conocimientos; podríamos decir que no hay acomodación. (Delval, 2010)

Encuadre de curso

El éxito o fracaso de un curso es determinado, en gran medida, por la forma como el docente lo inicia, es decir, por la manera cómo lleva a cabo las primeras sesiones de trabajo. A las actividades iniciales o introductorias de un curso las denominamos encuadre.

El objetivo fundamental del encuadre es sentar las bases necesarias para asegurar que, a lo largo del semestre, se vayan dando las cuatro condiciones del aprendizaje significativo (Zarzar, 2003).

Los docentes presentamos nuestro programa de diversas formas, cualquiera que sea nuestra estrategia, recomendamos se pueda generar un espacio que promueva las creencias de control del aprendizaje en el estudiante (Rianudo, et. al., 2003). Ejemplo de esto es que durante la presentación del curso se abra un espacio en el que los estudiantes evalúen y aprueben los proyectos de aplicación propuestos por el docente, determinen porcentajes o criterios de evaluación guiados por él o bien, como sugirió Vroom en los 60's, se parta de sus propias expectativas para determinar los proyectos de aplicación que se generarán. Esta última consideración pudiese aplicarse más fácilmente a partir de los semestres intermedios o avanzados, en materias de las áreas de formación específica del diseño, ya que los estudiantes determinan más fácilmente los alcances de su proyecto. Además, es probable que en los primeros semestres se concentren más en la negociación de calificación.

Entre los esfuerzos por integrar experiencias significativas y culturales como vivencia educativa en la clase de Teoría de la comunicación visual se ha implementado el realizar el encuadre del curso a manera de día de campo, para esto se brindan al salón de clase manteles blancos y rojos, canasta y manzanas. Se disponen las mesas en forma de herradura, impidiendo que al centro de la misma queden asientos y se colocan los manteles de forma intercalada. Mientras se saluda a los alumnos se les comenta que, si desean, pueden tomar manzanas de la canasta que se ubica al centro de la mesa. Esta actividad pretende que los alumnos recuerden experiencias familiares y puede ir seguida de cualquier otra actividad de presentación. Si lo que se espera es conocer rápidamente a los alumnos para poder terminar la planeación de actividades del curso se sugiere la técnica psicológica de la línea de vida.

Otra opción para continuar el ejercicio es que los alumnos pasen al pizarrón a escribir asociaciones de la manzana, de forma que contextualicen el objeto con sus experiencias de vida. Una vez enlistadas las asociaciones se ven las similitudes entre sus respuestas, se agrupan por significados, se proyecta una presentación en la que se expone el uso de la manzana como elemento comunicativo a través de la historia, y finalmente, se asocia con el programa del curso. Este ejercicio pretende que el estudiante, desde su perspectiva, le encuentre un sentido a la materia y tenga disposición para apropiarse de los contenidos de la misma.

Desarrollo de contenidos

Lonergan citado por Zarzar (2003) establece que las funciones del significado son: cognitiva, eficiente y constitutiva. La primera función nos permite encontrar el significado de las cosas para poder “pasar del mundo infantil de la inmediatez al mundo adulto, que es un mundo mediado por el significado”. La segunda función nos habla del sentido que adquiere nuestro trabajo, mientras la tercera alude a los componentes intrínsecos que constituyen nuestros sistemas, por ejemplo, el lenguaje, las instituciones culturales y sociales. La última función nos expresa la propiedad que tiene el significado individual de convertirse en significado común.

En ese significado común “puede el individuo crecer en experiencia, comprensión y juicio y llegar a encontrar, por sí mismo, lo que debe hacer por sí mismo para producirse a sí mismo”. Esto es lo que Lonergan en el contexto educativo reconoce como “la educación”. Dichas funciones están intrínsecamente relacionadas con los

saberes que Delors –conocer, hacer, ser y convivir- propone ser fomentados en todos los niveles educativos, ya que la “educación a lo largo de la vida... además de ser una experiencia singular de cada persona, es también la más compleja de las relaciones sociales, pues abarca a la vez los ámbitos cultural, laboral y cívico.” (Delors, 1996).

Según Delors (1996) el “desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el –pasaporte para la vida- que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad.”

El desarrollo de contenidos es el momento clave para el logro de aprendizajes, en él se pone en práctica todos los elementos que planeó y programó” el docente. (Zarzar, 2003) “La educación escolarizada tiene que facilitar una visión reflexiva de la cultura que rodea al alumno, bajo determinada opción filosófica, para que la comprenda y pueda llegar a hacerla progresar... La cultura es, por antonomasia, la fuente de todo curriculum.” (Sacristán y Pérez, 2008)

Interés personal

Los intereses y necesidades de los estudiantes están “muy relacionados con la cultura de procedencia. Esos intereses pueden y deben ser, en muchos casos, puntos de partida para seleccionar contenidos”. Scrimshaw, según Sacristán y Pérez (2008) indica cuatro escenarios en la relación interés del estudiante y curriculum:

- Intereses moralmente objetables y/o peligrosos
- Intereses aceptables pero triviales
- Intereses que ofrecen posibilidad de ser explotados y desarrollados
- Intereses sustanciales en los que pueden no estar interesados.

Idealmente, el docente debe fomentar que los intereses sean explotados y desarrollados hasta llegar a ser sustanciales. Es importante que se considere qué éstos pueden ser muy variados, respondiendo a la diversidad existente en el salón, sea ésta pensada desde un estudio sociocultural, o abordada desde la diversidad de estilos de aprendizaje (VAK) o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Las obras de las distintas disciplinas del diseño remiten al alumno a retomar su herencia de manera directa y con la ayuda del maestro, en un proceso de identificación de él mismo y de sus objetos, de sus objetos y

de él mismo en los objetos, haciéndolos suyos y de los demás... la adquisición del conocimiento de diseño se consigue mediante la conquista de esos objetos que son los signos humanos contenidos en las obras del pasado." (Irigoyen, 2008)

En la clase de Teoría de la comunicación visual se ha partido, en repetidas ocasiones, de intereses particulares de los alumnos, por ejemplo, que cada uno seleccione el proyecto en el que le gustaría trabajar, de tal forma que para el tema de simbología cultural pudiesen estarse guiando proyectos de diseño tipográfico y línea de camisetas, otro ejemplo, es el anteriormente descrito para el tema de semántica del objeto.

Interés colectivo

El docente debe tener muy presente que la diversidad condiciona el ambiente educativo. En el salón de clase podemos entender como dinámica de grupo la relación existente entre los miembros que interactúan en el proceso educativo, siendo ésta de dos formas:

- Relación entre estudiantes.
- Relación de los estudiantes con el docente.

Dicha interacción permite establecer reglamentos y ética de trabajo, generar un clima de aprendizaje adecuado, integrar adecuadamente los equipos, así como promover el respeto y diversidad. Para abordar de forma efectiva la diversidad en el salón Tomlinson (2005) sugiere:

- Tener en claro los conceptos clave y las generalizaciones o principios que dan significado y estructura al tema, capítulo, unidad o lección.
- Considerar el diagnóstico como un mapa de ruta para la planificación.
- Que las clases fomenten el pensamiento crítico y creativo en todos los estudiantes.
- Que las clases sean atractivas para todos los estudiantes.
- Que en un aula diferenciada debe haber un equilibrio entre tareas y agrupamientos elegidos por los estudiantes y los asignados por el docente.

Una actividad que considera la diversidad en el salón fue desarrollada en la clase de Teoría de la comunicación visual para analizar las figuras arquetípicas. En ella se brindan cinco películas de distintos géneros cinematográficos, se establece el máximo de integrantes por equipo y se colocan hojas con el nombre de las películas

para que cada estudiante se anote en la hoja correspondiente a la película que desea ver. Si bien, el aprendizaje es guiado desde el momento en que el docente establece las películas a analizar, el estudiante presenta esa sensación de control del aprendizaje que describen Rianudo, et. al. (2003). Los estudiantes analizan las figuras arquetípicas que aparecen en la película a partir de los aportes de determinado autor, o bien se les pide que realicen un análisis comparativo entre los estudios de Campbell, Propp y Jung empleando para su ejemplificación la película observada.

Hace poco tuvimos la visita de una maestra extranjera que, durante una conferencia sobre narrativa interactiva hizo mención a dichos autores, entre la audiencia estaban estudiantes de dos salones que ya habían visto el tema. Uno analizando cuentos y novelas al azar, otro analizando los arquetipos en una película que consideraban muy bien lograda, durante la presentación se pudo observar que el grupo con el que se había partido de sus intereses colectivos comprendió y retuvo mejor los conceptos que aquel al que se le presentaron ejemplos al azar.

Las técnicas de conformación de equipos y las de activación pueden fomentar el interés de los estudiantes en el curso, así como el respeto a la diversidad. Además, recomendamos abordar las clases empleando el Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo propuesto por Gutiérrez (2003). Dicho ciclo promueve el interés de todos los estudiantes en la experiencia educativa, considerando el grado de profundidad del aprendizaje, por lo que nos permitimos describir sus fases:

Vivencia. Etapa inicial, asociada con juegos. Dentro de las actividades más comunes se encuentran: fabricación de productos y/u objetos de arte, elaboración de chistes y anécdotas, dramatización, comunicación no verbal, negociación, planeación, análisis de estudio de casos.

Relato. Etapa en la que los involucrados comparten lo que vieron o cómo se sintieron con la experiencia vivida. Las formas en que puede darse el relato son registro de datos, improvisación, relatos en subgrupos, giro por grupos, indicaciones y entrevista entre pares.

Procesamiento. Etapa central del aprendizaje vivencial, en ella los involucrados reconstruyen los patrones de comportamiento y las interacciones de la actividad. Las técnicas que se sugieren para procesar son observación del proceso, discusión

temática, completamiento de frases, cuestionarios, análisis de datos, palabras-clave, retroalimentación interpersonal.

Generalidades. En esta etapa se generan relaciones entre la experiencia vivida y la vida profesional o personal de los involucrados. Las estrategias que soportan a esta etapa son la fantasía, verdad, palabras clave, completamiento de frases.

Aplicación. Etapa para transferir las generalidades a situaciones reales. Los procedimientos que apoyan al desarrollo de esta fase son consultoría en grupos, establecimiento de objetivos, contratación, formación de subgrupos y sesión de prácticas.

Si se emplea el círculo vivencial sugerido se puede tener como vivencia cualquier tipo de aprendizaje: basado en proyectos, en problemas, en investigación, método de casos, etc. considerando el contexto cultural para obtener resultados más significativos. ¿Cómo seleccionar el tipo de aprendizaje más efectivo para la enseñanza del diseño gráfico? Apelando a la diversidad y, sobretodo, a la promoción en nuestros estudiantes de diversas habilidades y estrategias de aprendizaje se establece que, desde la planeación, exista una variedad de estrategias educativas consideradas para el ciclo escolar.

Empleando el ejemplo del estudio de las figuras arquetípicas mediante el análisis de películas podemos variar el ejercicio para que sea incluido el círculo vivencial. Para esto, debe pedirse a los equipos que después de observar la película discutan las escenas más importantes y que realicen una dramatización de las mismas (vivencia). Se realiza un relato grupal sobre la experiencia y en el procesamiento se da una lectura o exposición sobre los arquetipos. Finalmente, los estudiantes pueden aplicar el aprendizaje en la narración de un cuento o guión para una animación de su autoría.

Tomlinson (2005) establece que además de incentivar el interés de todos los estudiantes las clases deben fomentar el pensamiento crítico y creativo en ellos. Para lograrlo -se sugiere implementar dentro de las vivencias técnicas creativas que promuevan la cantidad de ideas, la variedad de fuentes de información o referentes visuales y la capacidad para responder a necesidades de comunicación. Estas técnicas son vitales dentro del proceso de formación del diseñador ya que promueven la esencia misma de que “el conocimiento del diseño es el descubrimiento de su realidad, pero también es la invención y recreación de esa misma realidad” (Irigoyen, 2008).

Dichas técnicas pueden estimar distintas competencias, algunas fomentan el pensamiento creativo (como los seis sombreros para pensar de Bono), la fluidez (como los microdibujos de Landa), la generación de ideas (como la lluvia de ideas de Osborn), la mejora de productos (como las conexiones morfológicas forzadas de Koberg y Bagnall), entre otras.

En el curso de Teoría de la comunicación visual se decidió implementar una técnica de fluidez a la que nombramos **bocetaje guiado** para un diseño de cartel con tema social que enviarían a un concurso internacional. Los estudiantes, después de investigar en referentes y realizar una investigación de campo, bocetaron de forma libre. Sin embargo, los resultados a los que llegaron no tenían mucha propuesta, por lo que se decidió entregar unas hojas para bocetar con rectángulos a la proporción del cartel final y especificando en cada uno qué debía contener, es decir, los elementos básicos de diseño, principios de la Gestalt, objeto significativo, tratamiento tipográfico, técnicas visuales, niveles de significación, mecanismos retóricos, consideraciones culturales y figuras arquetípicas vistos hasta ese momento. Aunque no entregaron en su totalidad la cantidad de bocetos solicitados, los resultados a los que llegaron fueron muy variados y con bastante potencial para continuarlos en un bocetaje fino.

Actividades lúdicas en educación superior

Aunque resulte una obviedad, es relevante considerar que en el nivel profesional se está educando a personas adultas, que por norma general se identifican con:

- Una concepción personal del aprendizaje.
- El empleo de la experiencia como fuente de aprendizaje.
- El aprendizaje aplicado.
- El aprendizaje basado en problemas concretos.
- La motivación intrínseca. (Knowles citado por Fasce, 2006)

Ahora bien, en el entendido de partir de experiencias significativas y llenas de un alto contenido cultural, nos permitimos considerar para algunas actividades de la formación de diseñadores el uso del juego infantil partiendo de la carga emotiva que Lotman citado por Lampis (2008-2009) describe al comentar que el niño recibe del mundo de los adultos las primeras reglas... la asimilación de las reglas siempre transcurre como un juego con ellas... llenan las normas formales de la conducta

semiótica y hacen a ésta portadora de contenido de cultura.

Además, ya en los 60's Piaget habló sobre la relevancia del juego en la reafirmación de los "instintos sociales" (Piaget, 1993).

Vygostki citado por Lampis (2008-2009) confiere al juego una implicación semiótica al denominarlo "una actividad simbólica representativa en la que el niño aprende a construir modelizaciones de la realidad (seleccionando determinados elementos y relaciones pertinentes) y a utilizar esas mismas modelizaciones en situaciones ficcionales".

¿Cómo podemos aprovechar el valor que se le confiere al juego en la enseñanza infantil para la generación de aprendizajes significativos y de estima en el individuo y en el colectivo del grupo? Dentro del curso de Teoría de la comunicación visual el juego es empleado en diversas ocasiones, una de ellas sirve para verificar la retención de contenidos para el tema niveles de significación. Se realiza una presentación de imágenes y se juega a manera de lotería y el ganador recibe algún premio, este puede ser un libro, paquete de libros o una película. En el último caso, ésta puede ser la que se analice cuando se esté viendo el tema de figuras arquetípicas. Al finalizar el juego se puede realizar una reflexión grupal en donde los estudiantes juzguen su comprensión de los temas y establezcan cuáles niveles de significación deben estudiar.

Es también relevante reconocer que los recursos tecnológicos le permiten al adulto realizar actividades lúdicas o educativas acordes a su nivel de desarrollo mediante el juego a través de simuladores, mismos que promueven las características de la andragogía enfatizadas por Knowles. Ahora bien, no siempre se cuenta con los recursos tecnológicos dentro del salón de clases o, estos no se relacionan con el contenido temático que se está trabajando. En tales ocasiones podemos aprovechar las fases de la simulación para aplicarlas a un entorno totalmente físico. Según Joyce- Weil citado por Ontoria, et.al. (2006) dichas fases son:

Orientación. Se presenta el tema de la simulación y de los conceptos fundamentales y de explicar las características del juego.

Entrenamiento. Se organiza el juego (reglas, papeles, procedimientos, puntuaciones, decisiones, objetivos). Se distribuyen los papeles que intervienen y se puede desarrollar una breve sesión práctica.

Simulación. Se realiza el juego, se valora la información de los resultados y las decisiones, y se aclaran dudas y errores.

Debate. Una vez resumido lo realizado y aclaradas las dificultades surgidas, se analiza el procedimiento, se compara con el mundo real y se relaciona el contenido de la simulación con el contenido del curso. El ambiente no debe ser autoritario sino cooperativo. El papel del docente se centrará en suministrar los conocimientos previos, conducir las discusiones y valorar los resultados, pudiendo asesorar o guiar.

El aprendizaje basado en proyectos es muy efectivo si se quiere partir del interés personal del estudiante (Ontaria, et. al., 2006). Los proyectos son habituales en las escuelas de diseño pero durante la fase de investigación ¿qué tantos planteamientos sobre la cultura en la que está inmerso el proyecto se hacen? Mientras más estudiantes valoren la fase de investigación y el conocimiento cultural, más nos alejaremos de esos signos sin información a los que hace referencia Frascara.

El método de casos es esencialmente activo, combina teoría y práctica, permite analizar un problema, establecer un método de análisis, determinar alternativas y tomar decisiones. Un buen caso debe ser verosímil, provocador, conciso, cercano y ambiguo (López, 1999). En diseño gráfico sugerimos el uso de casos de valores, por ejemplo, para reafirmar los principios del código de ética propuesto por ICOGRADA. Una forma sencilla de partir de las experiencias propias al analizar el código de ética es partiendo de casos de diseño propios o bien, del entorno en el que habitualmente se desenvuelven, ej. ¿cuántos casos de identidades pueden encontrar similares a la de identidades conocidas internacionalmente?

Durante la implementación del método de casos podemos involucrar aspectos culturales, sociales, económicos y políticos si consultamos las investigaciones de Klein (2001), quien establece que las marcas tratan de absorber ávidamente ideas e iconografías culturales... proyectándolas otra vez en la cultura como –extensiones- de las mismas. En otras palabras, la cultura añadía valor a las marcas... La publicidad y el patrocinio siempre han empleado la imaginación para hacer de sus productos un sinónimo de experiencias culturales y sociales positivas.

Un ejercicio de análisis de caso puede ser que los estudiantes seleccionen las principales marcas para las que les gustaría trabajar. Después de eso que investiguen

en los estudios de Klein ¿cuál ha sido el impacto social de las mismas?, ¿continúan realizando las mismas prácticas? Con este ejercicio se espera que los alumnos reafirmen sus valores éticos y cuestionen los principios de las compañías antes de considerarlas como sus clientes.

Si se desea partir de los conocimientos previos de los alumnos se puede realizar una adecuación a la actividad de simposio para emplearla como vivencia educativa que reconozca a los estudiantes como expertos de determinado tema o área del diseño, así en la clase de Teoría de la comunicación visual se puede tener a tres estudiantes expertos en ilustración infantil y siguiendo las sugerencias de Gerza.com (s.f., sección Simposio, párr.3) estableceríamos 15 minutos para que cada experto exponga sus aportes sobre el tema, previo a la sesión se les daría un cuestionario base para que planeen su participación y se les solicitaría asistan vestidos como presentarían en algún congreso. El día de la presentación se dispone una mesa al frente con mantel, se reparten gafetes a los ponentes y a los asistentes, el docente funge como moderador tomando nota para sus intervenciones. Esta técnica pudiera ayudar cuando estudiantes muy talentosos en algún área del diseño sienten que académicamente no se les reconoce.

Cultura global

Las culturas están en apariencia encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero, en realidad, también son abiertas: integran no solamente saberes y técnicas sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras. También hay grandes logros creados en mestizajes culturales. En cambio, la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de una dominación técnico-civilizatoria es una pérdida para toda la humanidad en donde la diversidad de las culturas constituye uno de los más preciados tesoros. (Morin, 1999)

Sacristán y Pérez (2008) establecen que “el alumno/a se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales mucho más poderosos y atractivos de transmisión de información” que los empleados en la escuela. Actualmente, no basta con que los docentes del diseño dominen los principios e, idealmente, se desempeñen en el área que enseñan, además es necesario que se capaciten y empleen en las actividades educativas el Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI).

Existen actividades muy sencillas que los docentes pueden realizar aún cuando no tengan capacitación en DHL, entre ellas está el uso de videos educativos en línea, generación por parte del docente de directorios de sitios de internet confiables y especializados, generación por parte de los estudiantes de blogs donde recomienden recursos con las mismas características, adicionales a los recomendados por el docente, relacionados con los contenidos del curso.

Puesto que el entorno natural y humano del individuo tiende a ser mundial, cabe preguntarse cómo convertirlo en un espacio de educación y de acción, cómo impartir una formación que combine lo universal y lo singular, a fin de que todos reciban los beneficios de la diversidad del patrimonio cultural del mundo y las características específicas de su propia historia... Las universidades son el conservatorio vivo del patrimonio de la humanidad... por lo general, las universidades son multidisciplinarias, gracias a lo cual cada individuo puede superar los límites de su entorno cultural regional. Asimismo, en general, tienen más contactos con el mundo internacional que las demás estructuras educativas. (Delors, 1996)

Una actividad que pretende enfrentar a los estudiantes de diseño en una experiencia educativa inmersa en la cultura global con la que frecuentemente no se asocian los proyectos escolares, es la participación en concursos internacionales, pues le permite hacer propuestas basadas en su propia cultura, generar otras partiendo de consideraciones de otras culturas, o bien, siendo abordadas a través de tratamientos universales. Cuando el docente está familiarizado o tiene en proyectos colaborativos entre universidades, pudiese contactar a pares de otros países para que los alumnos participen en equipos transculturales. El proyecto educativo pudiese referirse a un aprendizaje basado en investigación, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, entre otros, y los docentes pudiesen generar un registro sustancial de todo el proceso para generar una publicación en conjunto.

Sistema de evaluación

Es en este momento cuando se juzga “en qué medida se han conseguido los objetivos planeados al inicio, y a qué se debió el éxito o fracaso del proceso”. (Zarzar, 2003) Si bien con frecuencia hablamos de una evaluación final ésta también existe durante el proceso educativo y puede responder a parciales, unidades, módulos o el sistema

establecido por la institución. También debemos considerar quiénes se involucrarán en la misma, podemos hablar de la evaluación realizada por el docente, la co-evaluación realizada al azar o por parte de los integrantes del equipo, la evaluación externa y la autoevaluación en tanto permita “tener confianza en la tendencia básica del organismo hacia la actualización y desarrollo de su potencial. Creer en el alumno, confiar en él, en su capacidad para descubrir y aprender, para evaluarse y responsabilizarse de su proceso”. (González citado por Zarzar, 2003)

Los instrumentos de evaluación son variados y pueden incluir lista de cotejo, escala de rango, cuestionario, examen, rúbrica, entre otros. Sugerimos que cada que se asigne un trabajo se indiquen los criterios e instrumento de evaluación, de manera que la evaluación resulte muy clara y el estudiante esté consciente de los aspectos que puede mejorar.

CONCLUSIÓN

El que docentes de diseño gráfico consideren los aspectos culturales en los que están inmersos los estudiantes durante la planeación y desarrollo del curso facilitará la comprensión y retención de conceptos. Además éstos podrán asociarse a situaciones de la práctica profesional, promoviendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas, mismos que con frecuencia se le dificultan a los recién egresados de la profesión.

Cuando el docente está estructurando sus actividades del curso debe tener presente que entre dichos aspectos conviven cada vez de forma más cercana aspectos particulares del grupo social al que se pertenece, así como cuestiones globales que son compartidas mediante los avances tecnológicos en la comunicación. Se debe encontrar el balance para estimular ambos aspectos, al igual que aquellos propios a cada individuo. Las consideraciones presentadas en este trabajo pretenden permitirle al estudiante apropiarse de su proceso educativo.

REFERENTES

- Arizaga, C. (verano, 2006). La construcción del gusto legítimo en el mercado de la casa. Bifurcaciones (5), Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/558/55800503.pdf>
- Baldwin, J. y L. Roberts. (2007). Comunicación visual: de la teoría a la práctica. USA: Parramón.
- Bennett, A. (2005). For the Sake of Humanity: Teaching Cross-Cultural design with Empirical Inquiry. En S. Heller (Ed.). The education of a graphic designer. Teaching Cross-Cultural Design with Empirical Inquiry. Second edition. (pp. 274-278) USA: Pink Pearl.
- Bou, J.P. (2007). Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula. 2da edición. España: Club Universitario.
- Delval, J. (2010). Los fines de la educación. 10ma reimpresión. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Diaz-Barriga, F. y G. Hernández. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 3ra. Edición. México: McGraw Hill.
- Fasce, E. (2006). Tendencias y perspectivas. Andragogía. Revista de Educación en Ciencias de la Salud (Vol. 3, No. 2). Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol322006/RECS3206.pdf#page=7>
- Frascara, J. (2008). Diseño gráfico para la gente. Argentina: Ediciones Infinito.
- G. (s.f.). Todas técnicas. Simposio. Recuperado de http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/simposio.html
- Gutiérrez, J.J. (2003). Modelo Inncrea: Ciclo Vivencial de Aprendizaje Creativo. Documento Interno no Publicado. Temuco: Innovación & Creatividad Consultores. Recuperado de www.fabianbermeo.bligoo.com/.../MODELO_INNCREA.docx
- Hernández, F. (1988). Métodos y técnicas de estudio en la universidad. Colombia: McGraw Hill.
- Heskett, J. (2008). El diseño en la vida cotidiana. España: Gustavo Gili.

- Irigoyen, J. (2008). Filosofía y diseño: una aproximación epistemológica. México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.
- Klein, N. (2001). NO LOGO. Argentina: Paidós.
- Lampis, M. (2008-2009). Emociones y semiótica de la cultura. Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudio Semióticos de la Cultura. (11-12-13). Recuperado de <http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/entre11-12/pdf/lampis.pdf>
- López, A. (1997). Iniciación al análisis de casos. Una metodología activa de aprendizaje en grupos. España: Ediciones Mensajero.
- McDermott, I. y W. Jago. (2005). Tu coach interior: Una guía paso a paso para conseguir tu realización personal y descubrir todos tus recursos. España: URANO.
- Montico, S. (noviembre, 2004). (noviembre). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? Ciencia, docencia y tecnología XV (29). Recuperado de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: Correo de la UNESCO.
- Ontoria, A., J.P.R. Gómez, A. Molina y A. de Luque. (2006). Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Pelta, R. (2004). Diseñar hoy: Temas contemporáneos de diseño gráfico. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Piaget, J. (1993). Psicología y pedagogía. 8va. Reimpresión. México: Editorial Ariel.
- Rianudo, M., A. Chiecher y D. Donolo. (junio, 2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de psicología 19 (1) Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27901/27031>
- Sacristán, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. España: Ediciones Morata, S.L.
- Sacristán, J. y A.I. Pérez. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata, S.L.
- Tomlinson, C.A. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Argentina: Paidós.
- Zarzar, C. (2003). La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla. México: Fondo de Cultura Económica.