

Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el Taller de Diseño III

Gabriel Juani, Darío Bergero, Horacio Gorodischer (*)

Resumen: En el presente trabajo proponemos una reflexión sobre las estrategias de enseñanza / aprendizaje utilizadas en la asignatura Taller de diseño gráfico 3. Para realizar esta reflexión procederemos a reconocer y a describir las estrategias en cuestión, relacionándolas en simultáneo con algunos de los conceptos clásicos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Diseño – Estrategia de enseñanza – Aprendizaje – Estrategias – Rol Docente.

Abstract: In this paper we propose a reflection on teaching strategies developed in the course Workshop of Graphic Design 3 of the Bachelor of Design in Visual Communication from the Universidad Nacional del Litoral. Such reflection will consist on recognition, classification and description of these strategies. This will allow us to highlight both similarities with the dynamics and strategies used in the design workshops in general, as implemented in our course in particular, in search of innovative teaching strategies that allow to improvement the teaching practice and increased process quality teaching / learning design.

Keywords: Design, Teaching-Learning Strategies, Strategies, Teaching Role.

Resumo: Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre as estratégias de ensino desenvolvidas na cadeira “Taller de Diseño III” da Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual da Universidad Nacional del Litoral. Essa reflexão consistirá no reconhecimento, na classificação e na descrição dessas estratégias. Isto nos irá permitir destacar tanto semelhanças com a dinâmica e as estratégias utilizadas nas cadeiras de design gráfico em geral, como particularidades implementada na nossa cadeira em particular, tendo sempre em mente a busca de estratégias de ensino inovadoras que permitam uma melhoria da prática docente e um aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem do design gráfico.

Palavras chave: Projeto, Estratégia do Ensino-Aprendizagem, Estratégias, Função Docente.

Introducción

Este trabajo se hace a partir de la inquietud de reflexionar sobre nuestra práctica docente, más específicamente, sobre las estrategias de enseñanzas utilizadas en el Taller de Diseño Gráfico 3. Este taller forma parte de los talleres verticales de la Cátedra Gorodischer, dentro de la carrera Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de la Universidad Nacional del Litoral.

Nuestra perspectiva de Cátedra se define a partir de «asumir las consecuencias teóricas y prácticas de nuestros supuestos fundamentales. Esto es, de nuestra posición particular en la ambigua pero fecunda matriz disciplinaria que el diseño y la comunicación vienen construyendo en conjunto. Desde esta posición se instalan ejes que recorren a todos los talleres de la cátedra, que vertebran núcleos específicos para cada uno de ellos, y que se estructuran sobre la producción de saber disciplinar en el Oficio, las Teorías y la Cultura.» (Gorodischer, 2004).

Desde esta perspectiva intentaremos reflexionar sobre las estrategias que los docentes del taller de diseño gráfico 3 utilizamos durante las actividades y ejercitaciones desarrolladas en la cátedra, y cómo éstas influyen en la relación docente-alumno, en las relaciones entre los mismos alumnos y en la manera en que éstos alcanzan los objetivos planteados por la cátedra, y en definitiva, cómo dichas estrategias influyen en todo el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del taller.

I. Enseñando el Diseño

Hablar de aprendizaje significa desde nuestro lugar, un proceso de apropiación de conocimientos por parte del alumno, ligado profundamente a la idea de descubrir, interpretar y argumentar. Por otro lado, y considerando que «el conocimiento no permite por sí solo resolver todos los problemas» (Bruner & Olson, 1973); la idea de un alumno que aprende repitiendo y reteniendo contenidos «de memoria», no es aplicable en la enseñanza del diseño, dado el fuerte carácter proyectual que tiene la disciplina, donde no alcanza solamente con saber el *conocimiento*, sino que es necesario poder adquirir además, una *habilidad* o *aptitud*, que hace al oficio del diseño. Esta forma del aprendizaje más ligado al *conocer* que al *aprender*¹, es lo que nos lleva no sólo a hacer a esta reflexión sino también a plantear estrategias que inculquen en los alumnos un pensamiento crítico y reflexivo para con sus producciones y/o resultados.

Pensamos, entonces, al alumno como un futuro diseñador, que deberá entender en las problemáticas de la conceptualización, el proyecto y la materialización de comunicaciones de muy diversa índole en lo que hace a su naturaleza, a sus requerimientos, a sus condicionantes funcionales, técnicas, materiales, históricas, económicas y sociales. (Gorodischer, 2004, p61.)

Es por ello que, al transitar por las distintas ejercitaciones del taller, pensamos no solamente en facilitar al alumno herramientas prácticas sino también teóricas, lo que permite aprender a hacer pero fundamentalmente aprender a pensar.

Cuando planteamos, por ejemplo, un proyecto basado en la construcción de *identidad en revista*, el alumno no solo aprende sobre las complejas conceptualizaciones del proceso constructivo de la identidad visual, sino también se entrena y desarrolla en cómo trabajar en la práctica de un medio editorial. Es decir que adquiere la capacidad de conceptualizar la identidad visual, aplicado en un caso concreto, y posible de replicar en múltiples y diferentes soportes sean gráficos, audiovisuales o textiles. A su vez le permite reflexionar sobre cómo un soporte y un tema particular se incluyen en el contexto social, histórico y cultural.

II. Estrategias tradicionales. Nuevas estrategias

En principio, es muy posible que nuestro taller se desarrolle como cualquier taller tipo de cualquier carrera de enseñanza formal superior del país referidas al diseño y la comunicación visual. Es decir, se utilizan estrategias tradicionales y específicas utilizadas en la enseñanza del diseño que, con el tiempo y el crecimiento de la cátedra, se han ido actualizando o adaptando al contexto inmediato; a la región, a la cultura y a las necesidades comunicacionales locales.

Estas estrategias tradicionales contemplan las clásicas correcciones grupales «enchinchadas» donde los alumnos exponen y defienden sus propuestas, el trabajo sectorizado por grupos reducidos y a cargo de un docente, las clases teóricas necesarias y el trabajo en taller propiamente dicho. Factores como la masividad, la disponibilidad de espacios físicos y de recursos tecnológicos, el perfeccionamiento docente constante, y la actividad en investigación y extensión de la cátedra; han ido modificando dichas estrategias clásicas compartidas, y específicas de la disciplina. Y obviamente han influido en el aprendizaje de los alumnos del taller y de las relaciones que éstos mantienen con sus pares y con los docentes.

Dentro de lo tradicional, la metodología que se lleva cabo durante un proyecto o trabajo práctico concreto se puede resumir de la siguiente manera:

Primero establecemos la problemática, recortamos el tema y planteamos una consigna a resolver, por ejemplo: *Diseño de un manual infográfico*. Seguidamente, se plantean los contenidos teóricos necesarios y se aporta la bibliografía de lectura obligatoria y complementaria para dicho recorte temático, en este caso, sobre diseño de información.

En una primera exposición general, buscamos despertar interrogantes, motivaciones e inquietudes sobre el tema, para que el alumno dimensione la magnitud del trabajo e investigue en su complejidad. Por otro lado, elaboramos un cronograma de trabajo, definiendo tiempos de inicio y entrega, estableciendo en el medio, diferentes instancias de corrección de acuerdo a la complejidad creciente del trabajo. De esta manera, el alumno debe ser responsable de poder coordinar sus tiempos de producción en relación a los tiempos de corrección definidos previamente.

Durante las correcciones, utilizamos la puesta en común como método de participación y colaboración grupal. El alumno expone su trabajo, explicita sus ideas al grupo y a partir de diferentes intervenciones evaluamos las virtudes y falencias, e incentivamos al intercambio de opiniones y el debate sobre la racionalidad y coherencia de cada proyecto. Así se da comienzo a la etapa de trabajo en taller, es decir en un espacio áulico que no es el tradicional de un banco por alumno, sino con tableros para 6 u 8 alumnos, donde se reúnen para trabajar en sus producciones e intercambiar opiniones con sus pares. Esta metodología, permite desarrollar una relación mucho más cercana y más fluida entre ellos; y a partir de la cual los docentes podemos abordar cuestiones más particulares que, debido a la masividad o a la generalidad de cuestiones planteadas, no se hayan podido llevar a cabo en la corrección general. Tanto en la corrección general como en la particular, nuestro rol fundamental es, mediante preguntas y observaciones; generar instancias que los alumnos reflexionen, interactúen e interroguen su producción y la de sus compañeros, y que sean capaces de detectar los aciertos y falencias de los trabajos presentados. Nuestro rol es el de guía o tutor ya que mientras los alumnos trabajan en el taller, recorreremos los tableros bocetando en papel diferentes soluciones posibles a

problemáticas de básicas de diseño. El trabajo en boceto permite al alumno dos aspectos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje del diseño: *por un lado*, poder entrenarse en la traducción de un conocimiento –a partir de esquemas e imágenes– de manera visual; y *por el otro*, permite la interpretación, evaluación y aprehensión de la propuesta realizada.

Es necesario aclarar, que los avances tecnológicos relacionados a la computación y al software en diseño, han cambiado los tiempos y en algunos casos los métodos de producción; y aquello que antes demoraba uno o dos días en producirse, hoy puede hacerse en dos horas. Por lo que el trabajo en boceto potencia la conceptualización de la problemática y permite dar respuestas de manera rápida y esquemática a las mismas.

De este modo, abonamos a que los alumnos aprendan y exploten sus potencialidades pudiendo producir y evaluar soluciones de manera consciente a la problemática del ejercicio.

Una vez concluida la ejercitación, los trabajos se evalúan en función de los objetivos planteados, y se realiza una devolución grupal de la evaluación dejando en evidencia los problemas sorteados, los aciertos logrados y los errores cometidos. Así, el alumno participa en un recorrido caracterizado por la producción y el acceso a conocimientos específicos, a la vez que produce sus propias conclusiones sobre los inconvenientes enfrentados para resolver el proyecto y una autoevaluación respecto de su desenvolvimiento durante dicho recorrido.

Pero más allá de la práctica tradicional, se han ido incorporando dentro de esta estructura metodológica algunas «nuevas» estrategias, que han surgido en respuesta a una necesidad concreta o como una búsqueda de un mayor interés o compromiso por parte de los alumnos para con las problemáticas propuestas por la cátedra.

Entre ellas podemos citar las siguientes:

-Actividades alternativas específicas:

Generalmente abocadas a la producción de recursos visuales para ser utilizados en los trabajos prácticos en curso. Se llevan a cabo en la modalidad de encierro, es decir, comienzan y terminan en la misma jornada, y pueden realizarse tanto dentro como fuera del aula. Un ejemplo de este tipo es la realización de un diseño para una nota periodística con un tema concreto, donde el alumnado se divide en grupos reducidos, con una función simple y abarcando todos los procesos de producción: dirección de arte, fotografía, maquetación, redacción, etc. A partir de una primera reunión en la que se define la idea, los grupos se organizan para realizar su labor y aportar cada parte para la construcción de la doble página.

La importancia de esta estrategia reside en un enfoque de aprendizaje colaborativo, donde el conocimiento es *descubierto* por los alumnos –en un sentido de revelación–, y transformado en conceptos y herramientas con los que éstos pueden relacionarse. Si bien el docente es quien controla las estructuras de interacción y los resultados posibles, son los alumnos quienes en dicha interacción colectiva van «descubriendo» la mejor manera de resolver una problemática, incorporando así la producción y adquisición de un conocimiento planteado.

Los docentes proponemos esta actividad, definiendo los objetivos y los materiales de trabajo, pero son los propios alumnos los que se organizan en grupos, de acuerdo a las competencias que cada uno tenga en relación a las funciones también por ellos planteadas. Esta es la parte en la que se ve más claro el aprendizaje colaborativo, ya que el trabajo en grupo no busca que los integrantes requieran ayuda de sus pares sino que cada integrante, haga aportes de lo que sabe o domina y de esta manera se comprometa a contribuir con el resultado final y por ende, con el aprendizaje que el grupo obtenga de dicha experiencia. «*Para que se produzca la adquisición de conocimiento es necesario que se despliegue un movimiento interior por parte de los alumnos; para que los alumnos asuman el protagonismo y la voluntad de saber, de conocer. Ese protagonismo tiene sentido en la relación con el profesor que lo habilita*» (Temporetti, 2009, pág.8).

Además de la producción de recursos, estas actividades también se completan con clases o charlas inter y transdisciplinarias a cargo de profesionales docentes locales o externos, que aportan sus miradas para el intercambio, el debate y el disenso.

-Actividades alternativas no específicas:

Dentro de esta estrategia se enmarcan varias actividades cuyo objetivo es acudir a otros lenguajes narrativos que aunque no sean específicos de la disciplina permitan trabajar una cierta *sensibilidad*, cualidad que la cátedra considera necesaria en la formación de diseñadores y en la producción de un mensaje visual. Por ejemplo, solemos destinar una clase al comienzo del segundo cuatrimestre para desarrollar una actividad en base al juego *La caja negra, el juego de la creatividad*. En este juego se ejercitan las capacidades y destrezas en el desarrollo de procesos creadores, estimulando el ejercicio creativo de comunicar mensajes, pero desde otro lugar y con otra mirada. Así, los alumnos tienen que recrear una situación o producto simple: concebir el guión de un programa de TV, personificar una escena de la vida cotidiana, idear una frase ganadora, darle imagen visual a una canción, imaginar una campaña publicitaria de un producto inútil, etc.

Esta actividad ha tenido buena aceptación por parte de los alumnos y ha servido para fomentar el intercambio, reforzar las relaciones humanas entre ellos mismos y para con nosotros. Por otro lado, la distensión y teatralización de una situación ficticia, genera un ambiente estimulante para la conceptualización de estructuras y narrativas visuales.

III. Consideraciones finales

Las estrategias utilizadas dentro del taller, durante el proceso de conceptualización y adquisición del conocimiento, han sido de mucha utilidad, favoreciendo la integración, el intercambio y el disenso entre los alumnos. Resultan, de un proceso de *andamiaje*, donde los docentes y los alumnos trabajan juntos en una clara estructura planteada por el docente, pero donde el acceso a los contenidos es grupal y fundamentalmente colaborativo.

Por otro lado, permiten el desarrollo de las herramientas necesarias para el entrenamiento y la destreza en las habilidades técnicas requeridas por la especificidad de la disciplina; en tanto proyectación, esquematización y visualización de comunicaciones.

Creemos que estos aspectos son fundamentales si se pretende la apropiación de los contenidos en tanto conocimientos teóricos, y habilidades del oficio, para poder formar un alumno capaz de operar con herramientas y significaciones culturales.

Notas

1. Bruner y Olson trabajaron estas definiciones en relación a la adquisición del conocimiento a través de la experiencia directa y mediatizada.

Bibliografía

BRUNER, Jerome: *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. (Comp.) Madrid: Alianza Editorial, 2002.

BRUNER, Jerome S. y David R. OLSON: «Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada.» En *Revista Perspectivas*, Madrid: UNESCO, 1973.

GORODISCHER, Horacio: «Taller vertical de diseño 2, 3 y 4.» en *Revista Polis*, edición especial, 2004. Pág. 60.

LEDESMA, María: *El diseño gráfico, una voz pública (de la comunicación visual en la era del individualismo)*. Buenos Aires: Editorial Argonauta, 2003.

TEMPORETTI, Félix: *¿Teorías del aprendizaje?* Rosario: UNR-Facultad de Psicología, 2009.

(*) Gabriel F. Juani. Licenciado en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Maestrando en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias en UNL. Docente de grado y posgrado en UNL de Taller de Diseño Gráfico II, III y IV y Diseño de Juegos de Mesa. Herramientas de Visualización de Información, en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. Docente en Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico Rafaela de Semiótica I y II, Diseño Gráfico II y Esquemática, en las carreras de Lic. en Comunicación Visual y Lic. En Comunicación Social. Participa en proyectos de investigación y extensión en Diseño de información, Retórica y Diseño de juegos de mesa.

(*) Darío G. Bergero. Lic. en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral. Maestrando en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Docente Investigador y Jefe de Trabajos Prácticos, del Taller de Diseño Gráfico 2, 3 y 4, cátedra Gorodischer, de la FADU – UNL. Profesor Adjunto de Diseño gráfico 3 y Diseño editorial de la Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico Rafaela. Director de arte de la publicación periódica con referato internacional Arquisur Revista. Director de dgb.design, estudio de comunicación y diseño.

(*) Horacio F. Gorodischer. Arquitecto, diseñador gráfico e investigador categoría III, profesor titular de grado y posgrado de Diseño, Diseño Editorial y Ortotipografía en la Universidad Nacional del Litoral. Profesor invitado en universidades de Argentina, España, México y Uruguay. Becario de los gobiernos de Canadá y España, evaluador externo del Ministerio de Educación de Uruguay, conferencista invitado en congresos y encuentros de diseño tanto nacionales como internacionales, organiza en 2010 la I Conferencia Internacional de Tipografía y Diseño Editorial, en Santa Fe, Argentina. Publica artículos sobre diseño y tipografía en revistas de la Argentina y España, es fundador de la revista de diseño y tipografía *Box, diseño y subcultura*, y autor del libro *Curiosidades tipográficas*.