

Fundamentos teóricos en la enseñanza del diseño gráfico en la Universidad De Chimborazo desde el Año 2008 a 2015

Actas de Diseño (2020, diciembre),
Vol. 32 pp. 70-73. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2015
Fecha de aceptación: agosto 2016
Versión final: diciembre 2020

Santiago Fabián Barriga Fray (*)

Resumen: Desde la creación de la Carrera en Diseño Gráfico en Ecuador, la enseñanza de esta disciplina ha sido planificada desde la demanda laboral o las tendencias del mercado y el perfil de egreso fusiona algunas competencias de varias asignaturas. No obstante, dentro de esta formación es evidente la supremacía de las materias prácticas sobre las teóricas, abriendo la interrogante de si el diseño es netamente un oficio o una actividad proyectual. El “boom petrolero” en la década de los años setenta es el detonante para que, a mediados de los años ochenta, se establezcan en Quito escuelas que ofertaban el Diseño como actividad técnica.

Palabras clave: Diseño gráfico - competencias - enseñanza - aprendizaje - universidad.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 73]

Antecedentes

Los estudios en relación a la enseñanza y aprendizaje del diseño gráfico son cuantiosos. Cada uno expone sus perspectivas dispersas de la disciplina y varios autores coinciden en la falta de una definición común para la profesión, lo cual ha llevado a la difusa interpretación del término Diseño dentro del espacio social, sumergiéndolo estrictamente a una actividad de oficio. La indisposición por parte de estudiantes y docentes por llevar a cabo actividades de investigación en esta disciplina han ocasionado que se subyace al mero hecho práctico y en su defecto carezca de teoría y de pensamiento abstracto. Así lo señala Gustavo Valdés (2011) “muchos practicantes del diseño [...] manifiestan por la teoría, que es percibida como un saber inútil” (p. 38). Podría decirse que en algunos países se realizan investigaciones en el campo del diseño; sin embargo, sus contribuciones para consolidar esta profesión han sido escuetos, diseminados pírricamente dentro de sus fronteras universitarias, alejadas de una comunidad internacional que valide o precise el debate dentro del conocimiento aportado. Los referentes internacionales dentro de este apartado aún están en proceso de búsqueda. No obstante, se señala lo dicho por Shön (1992): “los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación”; así, el autor no deja de lado los conocimientos teóricos sobre el empirismo en la práctica. Cecilia Mazzeo (2014) hace una reflexión cuidadosa respecto a la investigación en el diseño: “esta falta de antecedentes en la enseñanza del diseño gráfico, hace que ella aún no cuente con tradiciones propias que determinen su marco metodológico específico” (p. 49). Es quizá el marcado precedente teórico del diseño emulado e influenciado por la escuela norte americana y europea el único modelo existente para la enseñanza aprendizaje del diseño en el Ecuador y Latinoamérica.

Ahora bien, bajo esta perspectiva, es oportuno señalar algunos de los documentos de experiencias y reflexiones de la carrera de Formación Docente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Buenos Aires, compilados

por Mariana Fiorito (2009): “el alumno no logra transferir los conceptos de un contexto a otro” (p. 178), abriendo la brecha de la responsabilidad del docente como actor principal, transmitiendo conocimientos, se supedita lo efímero sobre lo concreto. Eduardo Hofman (2006) en Actas de Diseño N°1 señala: “ambas posturas son incompletas sin un equilibrio entre teoría y práctica que sintetice una metodología determinada” (p. 120), mostrando la dualidad que es reclamada por otros autores. Ana Cravino (2008) indaga en la “integración disciplinar” (p. 1) dentro de la enseñanza de la asignatura. Desde la perspectiva de la complejidad, conjuga la enseñanza de la disciplina de la arquitectura desde la pedagogía y el campo de conocimiento epistemológico, con aportes valiosos al presente trabajo.

Si nos remontamos a la escuela que formalizó la enseñanza del diseño, bajo lineamientos artísticos que fueron evolucionando hasta la concepción mercantilista impuesta por el desarrollo industrial de esa época (Mazzeo, 2014) hasta la ULM (*Hochschule für Gestaltung*) de la postguerra, los procesos de enseñanza aprendizaje del diseño difieren de un contexto a otro. En países como Ecuador, las prácticas en el aula son elaboradas bajo modelos educativos y pedagógicos holísticos y multidisciplinarios, tomando como referente el aprendizaje por competencias. Sin embargo, la carrera de diseño se alinea involuntariamente a esta corriente: una actividad proyectual, como lo señala Tomás Maldonado, quien utiliza dicho término para referirse a la actividad del Diseño (Devalle 2009).

Por ejemplo, el actual modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) en el Ecuador, (Universidad Nacional de Chimborazo, 2014) hace referencia a la investigación realizada por Estuardo Arellano en la década de los 90, con respecto a la crisis educativa de la época, detonante para un imperioso cambio al sistema educativo que se consolidaría en la Asamblea Nacional con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que norma las actividades de la universidad en el país. La UNACH propone el desarrollo

de competencias generales y profesionales en los estudiantes organizando el currículo.

Si bien es cierto, las competencias buscan generar habilidades y destrezas en los estudiantes que les permitan encajar en el sector productivo. No obstante, parte de ese desarrollo lo integra la interdisciplinariedad dentro del currículo. En este contexto, Jurjo Torres (1994) describe el origen de este neologismo educativo propuesto por “grupos ideológicos y políticos que luchaban por mayores cotas de democratización de la sociedad” (p. 16). El concepto de democracia se construye libremente por los sujetos que la desarrollan; por lo tanto, es propio de la sociedad adaptar sus modelos educativos de acuerdo a sus perspectivas de desarrollo.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta ciertas afirmaciones de este autor al momento de debatir este concepto. Torres (1994) en relación al currículo base y a la interdisciplinariedad refiere que “se muda solo en la apariencia de las propuestas pero, en el fondo, se sigue haciendo lo mismo”. Los nuevos modelos basados en las necesidades actuales buscan constantemente la actualización curricular de sus contenidos. Sin embargo, las propuestas se limitan estrictamente a las exigencias institucionales y en ocasiones, el discurso curricular muere en la práctica. El compromiso por parte de los desarrolladores del currículo y en especial de quienes lo aplican, es decir de los profesores, requiere de un alto compromiso académico, pero en especial de responsabilidad con quienes están formando.

Al hablar de interdisciplinariedad, Chou (2013) de la Universidad de Formosa, quien implementa el pensamiento en diseño para la enseñanza interdisciplinar basado en proyectos y estudios de casos, utiliza la teoría del concepto - conocimiento, o sus siglas en inglés C (*Concept*) y K (*Knowledge*), basado en el razonamiento en el diseño. La teoría CK funciona como campo para la investigación y la enseñanza; el diseño funciona como un proceso cognitivo y estructuras seleccionadas y llevadas a la práctica y ejecución de un objeto. El autor muestra una combinación entre C y K, concluyendo con un aporte significativo en la formación de los estudiantes.

Davies (2000) señala: “hay una variación sustancial en las concepciones de los estudiantes y profesores acerca de qué es el diseño y la forma en que se debe aprender” (p. 6). Muestra distintas metodologías problema, al momento de la enseñanza del diseño. El aprendizaje se da aplicando diferentes habilidades y destrezas, sumando un aprendizaje reflexivo, de innovación y cambio. La aspiración de la universidad es incrementar los niveles cognitivos. En su artículo sugiere la modificación curricular y los procesos de evaluación, que permitan experimentar en los estudiantes el desarrollo competente y reflexivo de sus habilidades.

Larrea de Granados (2013), funcionaria del Consejo de Educación Superior del Ecuador, habla de la formación de profesionales con una visión epistemológica del conocimiento pertinente en la sociedad, donde la educación superior se basa en la complejidad sistémica, que permite generar conocimiento mediante la teoría y la práctica, de carácter inter y transdisciplinar.

En la tesis doctoral de S. García (2010), enfocado a un modelo en base a competencias, destaca que:

La calidad del aprendizaje no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en la capacidad de utilizar la forma holística los conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas (p. 45).

Este modelo fue generado bajo los procesos educativos implantados en el Espacio Europeo de Educación Superior en busca de contribuir a un aprendizaje reflexivo en estudiantes universitarios y mejorar la práctica de los docentes.

Dentro del aula, la clase magistral se muestra vetusta frente a la nueva metodología de compartir los conocimientos. Es necesario encaminar la enseñanza al aprendizaje cooperativo, basado en problemas, estudios de casos, el aumento en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. El estudiante será responsable de la asimilación de los conocimientos, el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y continuo. Así lo señalan Benito y Cruz (2005) “la clase magistral se verá en parte sustituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumno, haciendo uso de las denominadas metodologías activas”.

Shen (2012), en su estudio de la creatividad en el currículo de la carrera de diseño, de la Universidad de Formosa en Taiwan, considera que la investigación de la creatividad es considerablemente mejor que la mayoría de los campos de estudio, comparables cuando se trata de la claridad conceptual y terminológica dentro del régimen académico. Sin embargo, existe un conocimiento generalizado de los problemas y limitaciones de las definiciones. No obstante, Helvacioğlu (2012), en su artículo, describe el concepto de UD (Universal Design) empleado en los estudiantes de arquitectura y diseño de la universidad de Ankara en Turquía. Explica al UD como diseño inclusivo que debe implantarse en el aula, en vistas de que “promueve el diseño para los niños, las personas mayores y las personas con discapacidad sin considerar a cada uno como un grupo separado de los usuarios” (p. 3); se presume que las personas comprenden un continuo de necesidades y capacidades. Así, el objetivo de la UD está permitiendo a todas las personas a experimentar el beneficio no solo de los espacios, sino también a los que los rodean orientando las prácticas de los estudiantes enfocados en los antecedentes y experiencias previas, conocimiento de los individuos para orientar de mejor manera su propuesta de UD. Los resultados del estudio mostraron que no hay suficiente incorporación de la UD en la enseñanza del diseño ya que la mayoría de los participantes no conocen el concepto y su contenido. Para aumentar la incorporación, educadores y académicos deben suministrar diversos entornos académicos y de diseño, tales como cursos basados en enfoque UD, talleres, conferencias, seminarios y concursos de diseño para promover el desarrollo del UD. La investigación de Asmar (2013) muestra un antecedente importante en la metodología de enseñanza del Diseño de forma interdisciplinar con enfoques constructivistas. En su estudio realizado durante el Programa de Maestría en Diseño, el objetivo era proporcionar un entorno interactivo, abierto y centrado en el alumno. Trabajar en un ambiente interdisciplinario proporciona a los

estudiantes un nuevo marco para la experimentación y la exploración de diseño, más allá de los límites de sus campos. El programa mostró que se enriquecieron de pensamiento y producción de diseño de los procesos de los estudiantes. También, los estudiantes trabajaron con mayor intensidad en la comunicación de su trabajo a un público más amplio, incorporando varias perspectivas de diseño y, por lo tanto, con un impacto más significativo. Sin embargo, los estudiantes expresaron su necesidad de ir más allá de los límites disciplinarios y formar una base común innovadora a través de este programa: el apoyo a la dirección de la transdisciplinaria. Sobre la base de esta experiencia, se dan recomendaciones para fomentar el uso de herramientas gráficas, textos y presentación para mejorar diversas habilidades de comunicación que permite a diferentes disciplinas colaborar en un proyecto de diseño, es decir, como un entorno de laboratorio, con el objetivo de transgredir a un entorno de diseño transdisciplinario.

En otra perspectiva, Clarence y Fincham (2013) sostienen que el proceso de enseñanza de diseño, en la Universidad de Johannesburgo, debe “tener una visión más holística e interrogar la comprensión de sus disciplinas” (p. 85), sus planes de estudio y la práctica pedagógica. Esto les permite perfeccionar conocimientos teóricos en el campo de los estudios de educación superior que permitan facilitar la enseñanza y el aprendizaje. El acceso al conocimiento disciplinario es el medio por el cual los estudiantes cuentan con acceso a la complejidad del mundo y el plan de estudios es el vehículo utilizado para proporcionar acceso a este conocimiento. Los estudiantes experimentan en diferentes ámbitos del conocimiento, donde actúan oportunamente en diferentes situaciones. Los deseos de los estudiantes son asociados con diferentes dominios, deben identificarse claramente, con el plan de estudios y el propósito del módulo y los resultados.

Con el fin de asegurar que los estudiantes tengan acceso a las disciplinas, los académicos necesitan tener un conocimiento profundo de sus áreas de conocimiento y conceptualizar las distinciones entre tipos de conocimiento, campos, ocupaciones, conocimientos y prácticas de inducción dentro de sus disciplinas específicas y enfocar las evaluaciones en todo el proceso. Todos los planes de estudio son una combinación de tipos de conocimientos conceptuales y contextuales pero, con el fin de desarrollar planes de estudios coherentes, es importante identificar el predominio de uno sobre el otro. Además, la selección adecuada, el ritmo y la secuencia son cruciales para el desarrollo de planes de estudios exitosos.

Otro antecedente consultado es el de Swanson (1994), quien señala el poco acierto que tiene la disciplina del diseño dentro del campo de la investigación y manifiesta que las investigaciones en diseño son de interés de los profesionales del diseño. A contrario de otras investigaciones a lo largo del tiempo, que han inspirado a otras disciplinas a desarrollar sus teorías. Sin embargo, Swanson sostiene que es necesario establecer cierto equilibrio en el desarrollo de destrezas y la generación de conocimientos dentro de las actividades académicas. No obstante, hace un recorrido de la supremacía del oficio desde la Bauhaus hasta la escuela contemporánea, abriendo la brecha del hacer en la investigación de hoy en día.

A esto se suma lo establecido por Richard Buchanan en la Revista *Design Issues* (1998), quien concuerda que para colegas de otras áreas, como la física, la química, o la biología, un campo se caracteriza por una cuestión de conocimiento coherente del sujeto, un conjunto de métodos y procesos, y una comunidad de personas que tratan de entender los principios de funcionamiento que dan forma a la materia. Sostiene que esto está empezando a surgir en el diseño, con una masa crítica de individuos que están motivados para comprender la naturaleza del diseño y de actuar en su entendimiento con el fin de mejorar la práctica del diseño. Por supuesto, el esfuerzo de entender el diseño no es nuevo; lo que es nuevo es la masa compuesta de individuos dentro del diseño, así como personas de otras disciplinas. Todos ellos ven las posibilidades de nueva investigación en lo que es sin duda una de las artes más importantes y menos reconocidos de la cultura humana fundamental.

Posible Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los fundamentos teóricos en la enseñanza del diseño gráfico en la Universidad Nacional de Chimborazo desde el año 2008 a 2015?

Subpreguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los aportes metodológicos de la enseñanza en la formación de diseñadores gráficos?
- ¿Qué estilos y recursos pedagógicos son usados en la enseñanza aprendizaje del diseño gráfico?
- ¿Cuáles son las competencias del diseñador gráfico en el sector productivo del país?
- ¿Qué tipo de investigaciones de impacto se han realizado en el campo del diseño gráfico en el Ecuador?

Objetivo General

Determinar los fundamentos teóricos en la enseñanza del diseño gráfico en la Universidad Nacional de Chimborazo desde el año 2008 a 2015.

Objetivos Específicos

- Examinar los aportes metodológicos en la formación de diseñadores gráficos.
- Establecer los recursos pedagógicos usados en la enseñanza aprendizaje del diseño gráfico.
- Analizar las competencias del diseñador gráfico en el sector productivo del país.
- Definir el tipo de investigaciones de impacto científico que se han realizado en el campo del diseño gráfico en el Ecuador.

Hipótesis

El soporte Teórico es inherente en la enseñanza por competencias dentro de los sílabos de la carrera de diseño gráfico en la Universidad Nacional de Chimborazo en el Ecuador desde el año 2008 hasta la actualidad.

Bibliografía revisada hasta el momento:

- Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo de la educación superior. *Revista de enseñanza universitaria*, pp. 103-104.
- Buchanan, R. (1998). Document Education and Professional Practice in Design. *Design Issues*, 14(2), pp. 63-66.
- Cabrera Dokú, K., & González F., L. E. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: UNINORTE.
- Clarence-Fincham, J., & Naidoo, K. (2013). Taking a Longer View: Processes of Curriculum Development in the Department of Graphic Design at the University of Johannesburg. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 1, pp. 80-102. Disponible en: <http://doi.org/10.14426/cristal.v1i1.6>
- Congreso Nacional República del Ecuador. (2000). *Ley de Educación Superior*. Quito: Registro Oficial.
- Cravino, A. (2008). Disciplina, integración y transferencia en la construcción del saber proyectual. *Revista RDA*, pp. 1-6.
- Chou, W. H., Hung, C.-W., Chang, T., Kao, Y.-L., & Hwang, C.-S. (2013). Teaching Design Interdisciplinarily. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, pp. 501-505. Disponible en: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.097>
- Devalle, V. (2009). *La Travesía de la forma, emergencia y consolidación del diseño gráfico (1948 - 1984)*. Buenos Aires: Paidós.
- Davies, A y Reid, A. (2000). Uncovering problematics in design education - learning and the design entity. *Re-Inventing Design Education in the University*, pp. 178-184. Recuperado de: <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/620/>
- Dirección de Carrera de Formación Docente FADU. (2009). *Enseñar, proyectar, investigar*. Buenos Aires: FADU - NOBUKO.
- García S., M. J. (2010). Diseño Y Validación De Un Modelo De Evaluación Por Competencias En La Universidad. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf;jsessionid=418125BAAD288E301CA5D42738263EF9.tdx2?sequence=1http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf;jsessionid=418125BAAD288E301CA5D42738263EF9.tdx2?sequence=1>
- Filippis, J. (2014). *La destreza del Diseño*. Buenos Aires: Diseño. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2004). *Petróleo y desarrollo sostenible en Ecuador*. Quito: RESPIRGRAF C.A.
- Frigerio, M., Pescio, S., y Piatelli, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: Ediciones FADU - NOBUKO.
- Helvacioğlu, E., y Karamanoglu, N. N. (2012). Awareness of the Concept of Universal Design in Design Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, pp. 99-103. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.125>
- Hofman, E. (2006). Metodología para el diseño y desarrollo de productos; un enfoque multidisciplinario. *Actas de Diseño*, pp. 120-121.
- La Metro. (2014). *La Metro*, Instituto Metropolitano de Diseño. Recuperado de: <http://www.lametro.edu.ec/descargas/LaMetro-Brochure.pdf>
- Mazzeo, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Infinito.
- Mazzeo, C., y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: NOBUKO.
- Pontis, L. S. (s.f.). *Diseño gráfico: un noble objeto de investigación*, pp. 1-13.
- Shen, T. (2012). Inspiring the Creativity and Imagination of University Students During Creative Curriculum by Teaching Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, pp. 615-620. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.599>
- Shön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Swanson, G. (1994). Graphic Design Education as a Liberal Art: Design and Knowledge in the University and the "Real World." *Design Issues*, 10(1), pp. 53-63. Disponible en: <http://doi.org/10.2307/1511656>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Universidad Nacional de Chimborazo. (2014). *Modelo Pedagógico*. Riobamba: Centro de Impresión UNACH.
- Valdés de León, G. (2011). *Una molesta introducción al estudio del diseño*. Buenos Aires: NOBUKO.

Abstract: Since the creation of the Career in Graphic Design in Ecuador, the teaching of this discipline has been planned from the labor demand or market trends, the profile of egress merges some competences of several subjects, nevertheless, within this training is evident the supremacy of practical matters over theoretical ones, opening the question, if the design is clearly a craft or a project activity. The "oil boom" in the decade of the seventies is the trigger for the mid-eighties to establish schools in Quito that offered the Design as a technical activity.

Keywords: Graphic design - competences - teaching - learning - university.

Resumo: Desde a criação da Carreira em Design Gráfico no Equador, o ensino desta disciplina foi planejada desde a demanda laboral ou as tendências do mercado, o perfil de egresso fusiona algumas competências de várias matérias. Mesmo assim, dentro desta formação é evidente a supremacia das matérias práticas sobre as teóricas, abrindo um interrogante, se o design é claramente um ofício ou uma atividade projetual. O boom petrolífero da década dos anos setenta é o detonante para que, a mediados dos anos oitenta, se estabeleceram em Quito escolas que ofertavam o Design como atividade técnica.

Palavras chave: Design gráfico - competências - ensino - aprendizagem - universidade.

(*) **Santiago Fabián Barriga Fray**. Docente Investigador, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Ecuador.