



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Gil Barrera, María Adelaida

Lectura y escritura para diseñadores gráficos en el marco de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Nacional de Lanús



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Gil Barrera, M. A. (2023). Lectura y escritura para diseñadores gráficos en el marco de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Nacional de Lanús. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4193>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Lectura y escritura para diseñadores gráficos” en el marco de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Nacional de Lanús

Trabajo final integrador

María Adelaida Gil Barrera

adelaida_gb@hotmail.com

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es integrar los contenidos teórico prácticos trabajados durante el proceso de formación de la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV). Por lo tanto, se propone el diseño de un proyecto de innovación que consiste en la intervención pedagógica de un taller de formación virtual no obligatoria de lectura y escritura para diseñadores gráficos. El cual hará parte de la oferta educativa del último año de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Nacional de Lanús. Se pretende el abordaje de contenidos teórico-prácticos referentes al proceso de lectura y escritura del campo específico del diseño gráfico en articulación con la realización de un manual de identidad visual corporativa. En este sentido, son importantes las herramientas, recursos, estrategias y recursos que contribuyan en el buen desempeño de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en un entorno virtual. El proyecto surge con el interés de acompañar las iniciativas institucionales orientadas en la creación de espacios de enseñanza virtual que propicien el vínculo entre la formación y la resolución de problemáticas propias del campo disciplinar; dado que es uno de los lineamientos en los que se apoya el modelo pedagógico de la Universidad. Por otro lado, se debe agregar que la carrera de Diseño y Comunicación Visual tiene una fuerte orientación hacía el desarrollo de incumbencias entorno al diseño gráfico razón por la cual en muchos casos nos referiremos a dicha expresión y no al diseño y la comunicación visual. Se busca que los contenidos de la propuesta tengan incidencia sobre las prácticas de lectura y escritura concernientes al campo profesional específico de la carrera.

Índice

1. Metodología de desarrollo del trabajo final.....	3
2. Objetivos del trabajo final.....	3
3. Presentación.....	4
4. Introducción.....	4
4.1 Contexto y justificación que le da origen al proyecto.....	7
4.2 El proyecto de intervención.....	9
4.3 Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual.....	9
4.4 Características del modelo educativo de la UNLa.....	12
5. Marco conceptual del proyecto.....	17
5.1 Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	17
5.2 La enseñanza en entornos virtuales	22
5.3 Consideraciones sobre la escritura	26
5.4 Los géneros discursivos.....	28
6. Lectura y escritura para diseñadores gráficos.....	30
6.1 Diseño de la propuesta.....	31
6.2 Modelos de enseñanza.....	33
6.3 Estrategias de enseñanza.....	39
6.4 Programación de la enseñanza.....	44
7. Conclusiones.....	61
8. Anexos.....	63
9. Referencias Bibliográficas.....	78

1. Metodología de desarrollo del trabajo final

En el proyecto de innovación se busca dar un aporte al desarrollo de prácticas de lectura y escritura en torno a la comunidad textual específica del diseño gráfico. Se considera necesaria la elaboración de un esquema o guía metodológica que sirva de orientación en cada una de las etapas que componen el proceso del diseño de la propuesta. Hemos, considerado las características y justificación del contexto en el que surge y la necesidad de dar respuesta a las problemáticas descriptas, atendiendo a un planteamiento que considere la problemática específica del campo del diseño y la comunicación visual. Las etapas realizadas para poder concretar el proyecto fueron: en primer lugar, la lección de un tema a partir del cual se podría pensar en una propuesta de formación virtual, una segunda instancia estuvo relacionada con la delimitación del objeto de estudio y el análisis del contexto en el cual surge el proyecto de innovación. Asimismo, ha sido relevante el desarrollo de un diagnóstico previo que permitiera la identificación de las necesidades para poder dar posibles respuestas. Otro punto a considerar tuvo que ver con el análisis de licenciatura de Diseño y Comunicación Visual de la Universidad Nacional de Lanús. Esta indagación se realizó con el objetivo de identificar alguna vacancia teórica y también para evitar la superposición de contenidos y estrategias de trabajo que ya hubiese sido trabajadas con los alumnos. Por último, se procedió a la revisión de bibliografía trabajada en la especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes a fin de poder concretar un plan de organización en la estructura de los contenidos y el diseño de la propuesta específica.

2. Objetivos del trabajo final

La realización de este trabajo me permitió la posibilidad de integrar los contenidos teórico prácticos trabajados en la especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes. A partir, de esta integración se propone el desarrollo de un taller con los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Diseñar una asignatura de lectura y escritura para estudiantes de diseño gráfico en modalidad virtual con estrategias de enseñanza mediadas por la tecnología, para favorecer la construcción de competencias lingüísticas específicas en los estudiantes de la carrera y facilitar, así, su desempeño profesional.

Objetivos Específicos:

- Diseñar un taller de lectura y escritura para estudiantes de diseño gráfico en modalidad virtual
- Proponer estrategias de enseñanza mediadas por la tecnología para que los estudiantes se apropien de recursos que construyen la especificidad del diseño y la comunicación visual.
- Favorecer la construcción de competencias lingüísticas específicas de la carrera y brindar herramientas para la ejercitación y producción textual profesional.

3. Presentación

Se trata de un proyecto de intervención pedagógica consistente en el diseño de un taller de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos, en el último año de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual en la UNla. Dicho taller será cursado de forma virtual siendo uno de los primeros antecedentes de formación en entornos virtuales en la carrera y para su desarrollo se optó por seguir los lineamientos establecidos en el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad, actualizado bajo la resolución ministerial R.CS. N°-014-18-14.03.18. En este marco, se considera pertinente la creación de una propuesta de formación no obligatoria con el interés de acompañar las iniciativas institucionales orientadas en la creación de espacios de enseñanza virtuales y de la resolución de problemáticas específicas del campo disciplinar. Se busca que la propuesta de formación tenga incidencia en las prácticas de lectura y escritura propias del campo del diseño gráfico, como herramientas necesarias en el desarrollo de géneros discursivos específicos. En este sentido, es importante aclarar que el perfil del Licenciado en Diseño y Comunicación Visual de la Unla tiene una fuerte orientación hacia las actividades del diseño gráfico. Esto se infiere del perfil profesional establecido en la última actualización del plan de estudios realizada en el año 2015.

Para concretar la formulación del proyecto integramos los aportes de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales y especialmente en conceptos trabajados en los seminarios Lectura y Escritura, Formación en Entornos Virtuales, Tic y enseñanza, Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje en Entornos virtuales, Curriculum y Planificación de la Enseñanza,

4. Introducción

Diseñar una propuesta de enseñanza no es una tarea fácil ya que conlleva a la necesidad de reflexionar y tomar decisiones sobre los fines educativos que se buscan, los contenidos que se van a enseñar, de qué manera se lo hará, con qué recursos y en cuánto tiempo. La modalidad educativa que se propone es virtual y en la actualidad sería el primer antecedente de una asignatura en este formato dentro de la carrera de Diseño y Comunicación de la UNLa.

Entre los lineamientos que orientan estas decisiones no podemos perder de vista la concepción que se tenga de la enseñanza y el aprendizaje, siendo estos de suma importancia a la hora de definir los alcances del papel del docente, el rol de los alumnos, las estrategias de enseñanza, los espacios y tiempos de las interacciones entre los participantes; así como también los recursos de los que se dispone para poder concretar la propuesta. En este caso puntual se trata de una propuesta virtual que requiere de la consideración de aspectos específicos que tendrán que ver con los recursos tecnológicos de los que se dispone, el tiempo y la disponibilidad. Las fuentes utilizadas para llevar a cabo este trabajo integrador han sido en una gran parte los materiales bibliográficos desarrollados en los seminarios de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV). Estos aportes han sido de mucho valor para el desarrollo ya que se problematiza la definición de enseñanza, su relación con el aprendizaje y los marcos referenciales desde los cuales se sustentan las propuestas educativas. Por otra parte, también se trabajó en base a los aportes del seminario de Tic y Enseñanza desde los cuales se desarrollaron ampliamente los contextos del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, desde una perspectiva multidisciplinar que identifica un conjunto de diversas tradiciones, prácticas y normas en torno a su evolución. En este sentido, López (2017) señala que una de las tradiciones más difundidas sobre el desarrollo de los espacios de formación a distancia son los aportes de García Aretio (2004)¹. En su propuesta plantea cuatro dimensiones que intervienen en todo proceso de educación mediado por tecnología y que se vinculan entre sí como son: lo institucional, lo organizativo, lo pedagógico y lo tecnológico. En cada una de

¹ Lorenzo García Aretio (2007) desarrolla varios aportes sobre el desarrollo y evolución de la educación a distancia y las claves para entender el nuevo paradigma. Además, propone una lectura del desarrollo de la enseñanza a través de las distintas generaciones.

estas consideraciones están implícitos los supuestos teóricos y las practicas reales desde las cuales se conciben los modelos de enseñanza y aprendizaje (López, 2017).

Por otra parte, es conveniente mencionar que en la formación se trabajó con mucho énfasis sobre la necesidad de reflexionar sobre la incorporación de recursos tecnológicos como mediadores de las experiencias de enseñanza, pero consideradas un medio y no un fin en sí mismos, ya que lo importante es favorecer las prácticas educativas y esto depende de la validez y pertinencia de dichos recursos y no de lo novedosos que estos sean.

En cuanto al seminario de Curriculum y Planificación de la Enseñanza, sus aportes teóricos han influido en la planificación de este seminario. Al desarrollar ampliamente la visión sobre los principales enfoques teóricos en materia curricular y las consideraciones necesarias a la hora de planificar una propuesta educativa, tales como el modelo de enseñanza desde el cual se asumirá, el rol docente y de los estudiantes, como también, la secuencia de contenidos y las actividades a realizar; es decir que en el curriculum están las marcas implícitas desde las cuales se concibe a la enseñanza. También, para la formulación de este proyecto, se tuvieron en cuenta los aprendizajes del seminario de Lectura y Escritura en Entornos Virtuales, ya que tienen una relación directa con el eje teórico que se formula en el presente proyecto. Sin embargo, es importante mencionar que en esta propuesta de la Especialización el abordaje de la lectura y escritura se trabajó desde un enfoque semiótico cultural y no tanto desde la ejercitación de la práctica de lectura y escritura. En otras palabras, el énfasis estuvo puesto en la identificación de las nuevas narrativas digitales que han tenido lugar en los últimos años en entornos virtuales. Y que han sido aportes valiosos a la hora de reflexionar sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales dinámicas. A la hora de elaborar el proyecto, fueron indispensables asimismo los aportes de los seminarios Formación en Entornos Virtuales y Evaluación de los Aprendizajes y la Enseñanza. El primero contextualiza el surgimiento y evolución de la educación a distancia y su relación con las distintas reglamentaciones que la sustentan desde ese momento inicial hasta la actualidad y como esta modalidad educativa considerada de menos calidad y tan cuestionada en su momento ha sufrido cambios tan vertiginosos. En cuanto a la evaluación, sus instrumentos y la modalidad de aplicación en entornos virtuales han sido imprescindibles los aportes del segundo.

Para terminar, conviene mencionar que el proyecto final integrador pudo concretarse gracias al recorrido teórico interdisciplinario que proponen cada uno de los seminarios

trabajados en la Especialización y a la propuesta integral que desarrollan. Debido a que los mismos conceptos se iban trabajando de manera más profunda a medida que se iba avanzando en la carrera.

4.1. Contexto y justificación que le da origen

El proyecto está destinado a la Universidad Nacional de Lanús cuya misión social se canaliza en priorizar una oferta educativa que incluya posibles soluciones a las problemáticas sociales que marcan su contexto. La Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual fue creada en el año 2004 y ha tenido varias modificaciones en su plan de estudio, siendo la más significativa la del año 2015 en la cual la carrera se extiende de cuatro a cinco años y se incorpora la materia Lectura y Escritura Profesional; además de varias optativas. Durante varios años tuve la oportunidad de participar en el equipo docente de la asignatura de Lectura y Escritura Profesional y el trabajo con la cátedra permitió la identificación de algunos parámetros a tener en cuenta, como por ejemplo que todos los contenidos estaban focalizados solo en la producción de textos académicos y en ningún caso se abordaban textos específicos de la escritura profesional, aunque es importante destacar que en el abordaje teórico la idea misma de texto académico se encuentra en tensión con la noción de texto y escritura profesional. Aún, así, el equipo docente considera que es necesario un acercamiento entre la formación y las prácticas de lectura y escritura propias del campo del diseño gráfico. En este contexto, la propuesta planteada intenta dar respuesta a dicha problemática. También, se identificó otra dificultad a la hora de acceder al título de licenciado ya que los estudiantes deben elaborar un trabajo final (tesina) o una propuesta de pieza comunicacional del campo del diseño. En ambos formatos se presentan dificultades en relación a la lectura y escritura; aunque, en la modalidad tesina disponen de más información y apoyo para resolverlas porque está enmarcado en la lectura y escritura académica. No sucede así en la resolución de las piezas comunicacional que se relaciona con la escritura profesional algo para lo cual aún no se han construido marcos de referencia. Por esta razón, se pretende un espacio curricular que aborde dichas prácticas en torno a la disciplina y no sólo al contexto académico.

En cuanto a factores sociales, se trata de una carrera muy costosa porque una gran parte de las correcciones de trabajos prácticos se hace por medio de material impreso. A

pesar, de que esta misma corrección se podría llevar a cabo por medio de plataformas virtuales de acceso gratuito, entre otras; sin que esto represente un costo adicional. A esto, se le suma que ya existe una iniciativa de Secretaría Académica para la creación de espacios de formación virtual como forma de democratizar aún más el acceso a la educación. En la que se dispone el campus virtual como espacio de encuentro comunicacional interactivo que amplía los procesos educativos, tanto al cambiar el encuadre de tiempo y espacio como en la producción de contenidos para la enseñanza.

Condiciones de viabilidad o factibilidad. La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) cuenta con las condiciones requeridas para la presentación, evaluación e implementación de proyectos innovadores. Busca la incorporación de herramientas digitales que favorezcan las prácticas de enseñanza y la gestión de aulas virtuales por medio del Programa de Capacitación Docente (PROCADO) dependiente de Secretaría Académica. También, se desarrolla el proyecto PRESENTE UNLA focalizado en el uso de las TIC en la enseñanza superior en el acompañamiento a los docentes que deciden ofertar cursadas con modalidad a distancia o que opten por aulas extendidas para enriquecer la experiencia presencial. Este proceso está a cargo de la Secretaría Académica, referentes departamentales, directores de carrera y docentes y el equipo del campus virtual.

Relevancia de la propuesta. Tiene, implicaciones prácticas, teóricas y sociales en beneficio de los alumnos tanto en el espacio de formación como en el ejercicio profesional. La relevancia teórica, está relacionada con la incorporación de nuevos conocimientos y se convierte en un primer antecedente de lectura y escritura entorno a una carrera de desarrollo proyectual. A modo de síntesis, destacamos el valor que tiene la modalidad virtual como opción pedagógica que, enriquecida por la inclusión de tecnologías digitales, favorece la producción y circulación de saberes en contextos cada vez más amplios de interacción social en este sentido, se articula con los principios del marco institucional de la UNLa (Neirotti, 2007). Se ha optado por una modalidad virtual siguiendo los lineamientos de las políticas institucionales por medio de las cuales se incentiva la creación de nuevos escenarios de enseñanza y el acercamiento entre el proceso de formación y el contexto real del ejercicio profesional, ya que una gran parte de la producción de los diseñadores gráficos se desarrolla a través de plataformas y formatos digitales.

4.2. El proyecto de intervención

Se trata de un género discursivo específico del ámbito profesional que se desarrolla en función de las prácticas profesionales y excede a una disciplina en particular. Su propósito consiste en la elaboración de un diagnóstico sobre un problema del orden práctico o situación problemática para poder caracterizarla y así plantear estrategias de resolución. La intervención puede asumir diversas finalidades: preventiva, de desarrollo o correctiva; sin embargo, es importante aclarar que bajo cualquiera de las modalidades en las que se presente el proyecto siempre está destinado a la transformación de una realidad y se enfoca en el hacer. Consiste en la planificación de acciones coordinadas con la entidad que se debe intervenir para lograr un mejor funcionamiento o desarrollo. Para que el proyecto sea eficaz debe contribuir significativamente a la resolución de la situación problemática que fue identificada en el diagnóstico. Para la realización de un proyecto de estas características es necesario que se adecue al contexto espacio temporal y cumpla con algunas consideraciones: debe ser factible, debe tener un tiempo de ejecución previsto y debe ser viable (Natale et al., 2012).

Siguiendo los lineamientos planteados en el reglamento del trabajo final, se ha optado por un proyecto de innovación que involucra una intervención concreta en el ámbito pedagógico. Se toma como fundamento el marco teórico trabajado en los seminarios de la especialización y en datos obtenidos en las indagaciones preliminares, tanto, de bibliografía sobre problemáticas de lectura y escritura en torno a una disciplina específica. Del mismo modo, se consultaron los programas de las cátedras de lectura y escritura profesional que se dictan actualmente en el primer año de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual. Su indagación ha sido utilizada como referencia para el diseño del proyecto actual con el objetivo de brindar aportes que contribuyan al desarrollo de nuevas competencias en los alumnos.

4.3. La Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual

La creación de la carrera en la Universidad Nacional de Lanús se fundamentó en las necesidades comunicacionales a partir de los cambios vertiginosos de la sociedad de la información y la impronta surgida en este contexto, en el que los medios visuales y las tecnologías de información se posicionan como protagonistas en constante cambio; estas circunstancias hicieron necesario el abordaje sistemático de formación de profesionales que puedan vincular los conceptos teóricos de la disciplina con los procedimientos técnicos y los

procesos de elaboración de los signos o sistemas de signos visuales². En relación a esta carrera ya había antecedentes en otras instituciones como lo son la Universidad de la Plata, la Universidad de Buenos Aires, y la Universidad de Cuyo, entre otras. La propuesta de la Universidad Nacional de Lanús intentó adecuar la formación de los estudiantes a los requerimientos del medio social para poder insertar a los futuros profesionales en el contexto sociocultural donde operan. Es también necesario comentar que además de los antecedentes citados en párrafos previos, la carrera ha nutrido su propuesta tomando la influencia de distintas escuelas como la Bauhaus y la escuela suiza, entre otras.

En cuanto a los aspectos metodológicos implícitos en esta propuesta formativa hay una fuerte convicción de que la resolución eficaz de una problemática de comunicación visual implica no solo una aproximación al problema con una metodología clara sino también el conocimiento de los recursos tecnológicos disponibles y el dominio de factores expresivos en la elaboración de los mensajes. Estos objetivos requieren que los estudiantes adquieran herramientas y habilidades relacionadas con el oficio; en este sentido los ejes del plan de estudios de la carrera están puestos en materias que favorecen el desarrollo de destrezas y aptitudes específicas en dibujo, tipografía, computación, fotografía, video, geometría básica, entre otras. Pero, es útil mencionar que la carrera en Diseño y Comunicación Visual dictada en la Universidad Nacional de Lanús, en su perfil profesional desarrollado en el plan de estudios, tiene una fuerte orientación al diseño gráfico. Esto, también se puede identificar en una gran parte de las actividades y proyectos que se abordan a lo largo de la carrera, algunas piezas comunicacionales propias del diseño son: manuales de identidad visual corporativa, afiches, revistas, diarios, folletos, packaging, diseño de envases, avisos, páginas web, composiciones tipográficas, sistemas de identidad corporativa y diseño de marca, entre otras. Elementos cuya resolución requiere de competencias de lectura y escritura propias del campo profesional, es por ello necesario el complemento del trabajo de técnicas manuales con tecnología digital abordada en los primeros años de la carrera. Que favorezca en los estudiantes la reflexión sobre los procesos de comunicación por medio de la palabra y la imagen.

² La creación de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Universidad de Lanús está fundamentada en el plan de estudios aprobada mediante la resolución N° 108/03 que tuvo vigencia hasta el año 2007. Posteriormente sufrió modificaciones en el año 2015 bajo la resolución N°00030/15 vigente en la actualidad y se extendió la carrera de cuatro a cinco años incorporando materias optativas que se consideraban necesarias ante las nuevas demandas de formación. Entre ellas Lectura y Escritura Profesional.

A manera de síntesis, esbozaremos algunos de los principios que constituyen el perfil del egresado de la carrera. El plan de estudios define al Diseño y la Comunicación Visual como actos proyectuales con el propósito de dar soluciones a través de la elaboración de piezas comunicacionales; que el diseñador esté capacitado y conozca no solo el contexto donde opera sino también las características específicas de las piezas que desarrolla. En este proceso intervienen factores culturales, sociales, humanos y tecnológicos; condicionantes que el diseñador deberá armonizar en cada una de las propuestas de trabajo, para obtener el mejor resultado posible. El profesional de la comunicación visual debe adquirir una profunda conciencia sobre la incidencia de su actividad en la educación y el desarrollo cultural de la sociedad a la que pertenece. En sus competencias deberá poder desarrollar:

Estrategias de comunicación por medios visuales para instituciones o empresas estatales o privadas. Elaborar sistemas de identificación para eventos de diferente naturaleza: culturales, científicos, educativos, deportivos, etc. Elaborar sistemas de piezas de comunicación para dichos eventos: afiches, publicaciones, elementos de uso operativo. Proyectar en términos visuales en los diversos medios de información impresa: libros, publicaciones, diarios, revistas. Proyectar sistemas de señalización para el área vial, terminales de medios de transporte, hospitales, industrias, conjuntos urbanos. Proyectar elementos o sistemas de condicionamiento para la identificación, protección y traslado de productos. Proyectar elementos gráfico-operativos de productos industriales. Desarrollar proyectos de visualización de datos o procesos en el área científico-tecnológica y proyectos de comunicación en el área de la expresión video-gráfica. Realizar trabajos de experimentación morfológica. Desarrollar proyectos de investigación en áreas complejas o de interacción disciplinar. Tal como se puede apreciar la carrera pretende un alcance amplio en cuanto a las competencias comunicacionales del diseño y esta es una razón imperante para considerar la necesidad de un seminario que propicie el abordaje desde la escritura de las piezas propias del campo del diseño.

Para ampliar Ledesma sostiene que:

El diseñador gráfico ha producido efectos sobre la percepción y la recepción. Más allá de los comportamientos buscados, el diseño gráfico ha generado conductas relacionadas con él mismo en tanto ha modificado la visión del receptor sobre el propio diseño (Ledesma, 2003: 25).

El lugar del diseño gráfico en la cultura ha sido objeto de muchas investigaciones, su práctica impera en la sociedad en una gran parte de los mensajes que nos rodean. Cada una de las expresiones del diseño, aunque tenga diversas funciones (advertencias, publicidades, marcas, revistas, objetos entre otros) está en función de establecer un cierto orden indispensable en el desarrollo de la vida social. En la actualidad, la función del diseño excede los aspectos compositivos o estéticos de un mensaje y satisface demandas comunicacionales en relación a la producción y la vida social en general. El diseño es mucho más que la actividad de componer un mensaje articulando elementos visuales y verbales. Es una actividad que opera como factor determinante en la construcción de conceptos y conductas sociales (Arfuch, 2011).

4.4 Características del modelo educativo de la UNLa

El avance de internet más el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha venido a potenciar la interacción en las prácticas educativas de tal manera que se torna uno de los ejes centrales en el diseño y desarrollo de propuestas formativas en entornos virtuales. En este contexto se hace necesario que cada propuesta educativa contemple las exigencias de los nuevos escenarios para poder dar respuesta a los cambios vertiginosos que están teniendo lugar en la actualidad.

La Universidad Nacional de Lanús intenta desde sus inicios reflexionar acerca del modelo institucional y su rol en un contexto de cambio contante. La Rectora Ana Jaramillo, (2008) sostiene que: “La información se genera, se acumula y distribuye cada vez más por el ciberespacio. la economía súper simbólica y la tecnología ciberespacial derrumban día a día solo las paredes áulicas de los centros de enseñanza sino de las fronteras nacionales (...). Una sociedad del conocimiento como la que estamos viviendo, requiere modificar nuestro concepto de universidad claustro por el de universidad-ciudad del conocimiento. Solo así, la universidad podrá aspirar a desempeñar su función protagónica en la creación de una nueva civilización y un nuevo futuro” (Jaramillo, 2008 citada en la resolución N°014/18).

El modelo pedagógico que se propone en la UNLa responde a los lineamientos establecidos en proyecto institucional³. Desde los cuales se considera al conocimiento como la mayor fuerza productiva de la sociedad y a las instituciones educativas como uno de los pilares

³ El proyecto institucional de la UNLa (1998)

para promover la construcción de una ciudad del conocimiento. Siguiendo estos lineamientos, la UNLa busca la articulación entre los saberes científicos, tecnológicos y políticos. Al configurar su sistema de educación a distancia propone un modelo pedagógico que destaque la articulación interdisciplinaria, la relación de la universidad con los problemas sociales y la intervención en la práctica como estrategias didácticas que apoyadas en entornos digitales potencia la construcción de conocimientos. A través del trabajo en red se favorece la comunicación entre todos los actores involucrados esto quiere decir que se busca un modelo pedagógico que vincule la universidad con responsabilidad social. Esto implica, por una parte, que la institución sea una receptora dinámica y flexible ante lo que la comunidad local y la sociedad le demandan, no puede ni debe estar aislada. Y también significa reconocer que el conocimiento no se construye en aislamiento, sino que se desarrolla en la vida constante en sociedad, se construye con otros. Desde estas características. Este enfoque está enmarcado en un modelo pedagógico socio constructivista que será desarrollado en otro apartado.

García Aretio, (2007) señala que en un primer momento la educación a distancia estuvo asociada a la formación por correspondencia y evolucionó hacia un aprendizaje basado en la web esto dio lugar a grandes cambios ya que no solo creó nuevos espacios de almacenamiento para los contenidos, sino que también modificó las vías de comunicación entre los actores del proceso de formación. Esto permitió el acceso a materiales educativos de una manera más dinámica y eficiente ante estas transformaciones el modelo tradicional de enseñanza no cedió ya que las clases expositivas se mantuvieron y el rol del docente como sujeto privilegiado poseedor del saber. Sin embargo, el surgimiento de las plataformas de aprendizaje marco un fuerte cambio en cuanto a la definición de enseñanza a distancia ofrecía nuevas posibilidades. A estas nuevas formas de acercarse al conocimiento y promover proceso de aprendizaje se le conocieron con el nombre de E-Learning y educación virtual (García Aretio, 2007 citado en la RES N°014/18 SIED)

En este contexto, son los desarrollos de la web 2.0 los que generan una nueva etapa dentro de la educación a distancia de tal magnitud que no solo logra acortar la distancia, sino que propone nuevas formas de interacción dando lugar a la construcción del conocimiento mediante el trabajo colaborativo. La idea de educación a distancia en el contexto de internet no desplazaría el modelo de aula tradicional que dio lugar a propuestas complementarias dado que en todos los casos requieren de canales de comunicación. Las tecnologías digitales

favorecen la creación de nuevos espacios para la interacción de todos los participantes transformándose en elementos mediadores de procesos de aprendizaje significativos siempre que la propuesta didáctica sea pertinente a las condiciones contextuales y a los destinatarios. Siguiendo, estas consideraciones la Universidad Nacional de Lanús propone un modelo pedagógico en el que articula a los productores de saberes científicos, socio culturales, tecnológicos y políticos. Desde esta postura propone una visión que destaca la articulación interdisciplinaria, la relación de la institución con los problemas sociales y la intervención práctica como estrategia didáctica apoyada en entornos virtuales para fortalecer la construcción de conocimientos. En el marco de las propuestas de enseñanza se plantea una oferta educativa basada en el desarrollo de tres ejes importantes relacionados entre sí, como son: la articulación de saberes (estrategia transdisciplinar) para favorecer los vínculos de la enseñanza con otras carreras y las áreas problemáticas de la UNLa. El segundo, tiene que ver con la problematización de saberes dando mayor relevancia a las propuestas educativas que surgen entorno a la resolución de problemas reales.

Por último, se propone la construcción de un espacio áulico que puede ser virtual o presencial a la que denomina aula taller en la que el conocimiento no solo circula, sino que también se reconstruye. De esta manera, se propicia el vínculo entre teoría y práctica para favorecer el aprendizaje mediante la simulación de situaciones cercanas a la realidad del ejercicio profesional. En este marco, la Universidad Nacional de Lanús crea mediante la Resolución Rectoral 1589/09 un campus virtual y aprueba el modelo pedagógico con la resolución del consejo superior r N° 11/13. Según Marta Mena (2004): *el modelo pedagógico debe primar, orientar y coherentizar toda la propuesta estableciendo los principios y criterios que permitan no sólo seleccionar la tecnología adecuada, sino también guiar para su utilización y evaluación posterior (Mena, 2004 citada en la Resolución N°011/13.*

El modelo pedagógico de la UNLa está enmarcado en las teorías socio constructivistas y toma distancia de las concepciones tradicionales encuadradas en una enseñanza de transmisión memorística. Plantea otras estrategias que favorecen la concepción de una pedagogía de la comprensión centrada en el proceso del aprendizaje donde el alumno tiene un rol protagónico. Crea metodologías de trabajo colaborativo y propone un modelo en el cual las prácticas de enseñanza se plantean en función, de: problemas, producción de conocimientos,

desarrollo de proyectos y reflexiones. Cada uno de estos elementos básicos que se ponen en juego en el espacio participativo⁴.

El SIED UNla otorga suma importancia a la capacitación de los docentes en lo relacionado al diseño y planificación de propuestas de formación para entornos virtuales, a la inclusión de herramientas digitales que enriquezcan las prácticas de enseñanza tanto virtuales como presenciales y a la gestión de aulas virtuales. También, considera importante capacitar a los alumnos en el uso de las herramientas y recursos disponibles en el campus para que puedan acceder a ofertas educativas en modalidad virtual.

La Universidad Nacional de Lanús tiene su propio manual de procedimiento en el que ofrece una guía y orientación para aquellos docentes que estén interesados en crear propuestas de formación para entornos virtuales. En este documento, también se proporciona una plantilla del programa con todos los componentes que debe incluir y un formato preestablecido del guion de clase. La universidad Nacional de Lanús desarrolla varias capacitaciones con el fin de favorecer la creación de propuestas pedagógicas contextualizadas uno de ellos es el Programa de Capacitación Docente (PROCADO) que consiste en trayectos de formación continua destinada a docentes involucrados en propuesta de educación a distancia. El programa está destinado a la actualización de los docentes en gestión del aula virtual, micro talleres de y capacitaciones personalizadas. En segundo lugar, se encuentra el Programa de reflexión y sensibilización sobre el uso de las TIC en la enseñanza superior universitaria (P.R.E. SEN. T.E UNla) a través de este programa se tiene la intención de fortalecer la tarea de acompañamiento de aquellos docentes que esta interesados en desarrollar propuestas de formación para entornos virtuales. Por otra parte, conviene señalar que la propuesta del taller de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos se adecua a las políticas institucionales de la UNla.

En relación, a la figura del docente en este modelo se encuentra definido por su función de mediador entre el conocimiento y el alumno, como motivador para la adquisición y desarrollo de habilidades, que promuevan la autonomía de los alumnos como miembros de la sociedad y protagonistas de la construcción de su propio conocimiento.

En cuanto a las herramientas de gestión de aprendizaje en la UNla se utiliza la plataforma Moodle, que se distingue por ser de acceso libre y por presentar un enfoque

⁴ El modelo pedagógico de la UNla se describe en la Resolución 011/17/07

educativo social y constructivista. Asimismo, se caracteriza por tener una interfaz intuitiva y ágil favoreciendo, así el acceso a muchos estudiantes y usuarios.

Marco normativo educación a distancia UNla. Las primeras propuestas de educación a distancia en la universidad se dieron mediante la creación del campus virtual a partir del año 2009, bajo la Resolución Rectoral 1589/09. Inicialmente la oferta académica consistía en carreras presenciales, a distancia y trayectos de formación de pre grado, grado y postgrado.

El campus virtual de la UNla se crea en respuesta a las demandas del desarrollo tecnológico y a la falta de propuestas educativas en modalidad virtual en la propia institución. Esta política institucional pretende contribuir en la construcción del conocimiento colectivo y al acompañamiento de iniciativa de otras universidades del conurbano que habían sido predecesoras de la enseñanza a distancia, entre las que se destaca la Universidad Nacional de Quilmes, como pionera en educación virtual.

La Resolución ministerial 2641-E/2017 regula desde mediados del año 2017 la educación superior a distancia en Argentina. La nueva Resolución pone énfasis en que cada universidad tenga en Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) unificando los criterios para todas las ofertas educativas de grado, pregrado y postgrado, en especial los criterios de evaluación (Campi, 2018). Esta delimitación, no obstaculiza que cada institución establezca algunas características propias para el desarrollo de las propuestas educativas.

La norma establece que las carreras dictadas bajo modalidad virtual necesitan que la cantidad de horas no presenciales superen el 50 %. Mientras que aquellas propuestas que no superen el 30 % seguirán siendo consideradas presenciales. Este aspecto, es importante para el desarrollo del proyecto de intervención que proponemos, dado que no modificaría la modalidad presencial de la carrera, ni exigiría una presentación adicional ante el Ministerio de Educación.

En la reglamentación también están incluidas aquellas propuestas educativas con modalidad semipresencial y el aprendizaje en entornos virtuales. En este sentido, conviene aclarar que cuando se menciona la educación en entornos virtuales se está haciendo referencia a una propuesta didáctica diseñada específicamente para este escenario y no a la digitalización de una experiencia de enseñanza presencial.

5. Marco conceptual del proyecto

El propósito de este capítulo es explorar los conceptos de la enseñanza y aprendizaje en articulación con los saberes propios del campo del diseño y la comunicación visual. Que, dan fundamento a la propuesta de un taller virtual de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos en la Universidad Nacional de Lanús.

5.1 Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Para dar inicio a este apartado conviene mencionar que la definición de enseñanza no es una tarea fácil. Basabe y Cols (2007) sostienen que dicha expresión se suele utilizar para un sinnúmero de actividades en las que se trasmite algún saber o conocimiento a otra persona. Siguiendo, estos desarrollos se pueden identificar tres componentes que conforman la estructura generalizada de todo proceso de enseñanza los mismos son: una persona que tiene el conocimiento, alguien que carece de él y el contenido o saber para ser transmitido. En un sentido amplio se puede afirmar que se trata de una forma de intervención orientada a la mediación de la relación entre un estudiante y un conocimiento por adquirir.

Quien enseña puede ser un profesor que interactúa con sus estudiantes cara a cara o a la distancia mediante medios de comunicación que permiten la interacción remota, de manera sincrónica o asincrónica o puede estar representado a través de cualquier tipo de material, didáctico, como una propuesta de instrucción programada o de aprendizaje asistido por computadora. Del mismo modo el aprendiz puede ser parte de un colectivo, ya sea un grupo de alumnos situado en un aula o en una comunidad de aprendizaje dispersa geográficamente que se contacta por medios específicos (Basabe y Cols, 2007: 4).

A lo dicho, se le suma la complejidad de entender la enseñanza como un fenómeno complejo, con rasgos humanos, sociales, institucionales y políticos. En el acto de enseñar está presente la intencionalidad, aunque la misma no es garantía del aprendizaje ya que entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de causalidad en la que una sea el condicionante que garantice el resultado del otro, lo que si puede haber son mediaciones para favorecer dichos procesos. Desde estas características, también conviene mencionar que la expresión de enseñanza ha ido evolucionando a lo largo de la historia y paso de ser considerada una práctica espontánea a una actividad regulada. En este marco se puede sostener que en la

actualidad cuando nos referimos a las prácticas educativas estamos haciendo referencia a prácticas institucionalizadas en las que la escuela se transformó en el dispositivo hegemónico de trasmisión del conocimiento.

Al respecto, Basabe y Cols (2007) señalan que la evolución de la noción de enseñanza no se dio solo en torno a prácticas educativas sino también en relación a problemáticas sociales. En este sentido, se esperó que las nuevas prácticas educativas dieran respuesta a la falta de mano de obra, y a la formación de los ciudadanos en sus deberes hacia el surgimiento de los estados nacionales. En este marco, se esperaba que la escuela lograra en parte disminuir las grandes desigualdades sociales, sin embargo, esta tarea no pudo concretarse dado que dichas desigualdades estaban siendo generadas por distintos actores, como por ejemplo el mercado. En realidad, la enseñanza ofrece conocimientos y destrezas que permiten la certificación ante diversos actores como forma de acceder a distinciones o movilización social, Basabe y Cols (2007) sostiene que:

El problema surge a partir de la imposibilidad de transmitir “todo a todos” y la necesidad de definir, entonces “qué a quiénes”. La forma que asuma esta distribución segmentada del capital intelectual y técnico de una sociedad siempre se vincula y expresa la distribución del poder y los mecanismos de control vigentes en un contexto social dado. La enseñanza entonces nunca es neutral siempre es una actividad política. (Basabe y Cols, 2007: 8)

De acuerdo, con estas consideraciones la enseñanza puede tener impacto no solo en la vida de las personas sino también en el futuro de las sociedades y en el destino de una nación dado que contribuye en la formación de un tipo de individuo y un tipo de sociedad. A manera de síntesis, la enseñanza dejó de ser una actividad espontánea y libre focalizada en la supervivencia de las generaciones más jóvenes ante un mundo hostil, para transformarse en una práctica social institucionalizada alineada con las expectativas sociales de la época. Para llevar a cabo dicho papel, la enseñanza se vio segmentada en distintos niveles, organizaciones y modalidades con formas propias y específicas de ejercer el control. En la actualidad se define a la enseñanza como un espacio de prácticas que combina los ámbitos de lineamientos políticos y técnicos, con los contextos. El aprendizaje sería entendido como un resultado al que se llega por la combinación de distintos aspectos, no como consecuencia directa del acto de enseñar (Basabe y Cols, 2007).

Educación a distancia. Bajo esta expresión se recogen un sinnúmero de propuestas educativas: educación flexible, enseñanza a distancia, aprendizaje flexible, educación distribuida, aprendizaje abierto, aprendizaje on-line, educación distribuida etc. Esta diversidad de nombres referidos a un mismo concepto que ha sido aceptado desde 1980 ha dado lugar a: debates, modificaciones, desacuerdos, interpretaciones y ajustes entre los versados de la modalidad. Sin embargo, por sobre sobre todos estos nombres prima la expresión de educación a distancia como aquella modalidad de enseñanza y aprendizaje en la que la relación entre docente y estudiantes esta mediatizada (Mena y otros, 2005). En este mismo sentido, García Aretio (2001) define educación a distancia como: el dialogo pedagógico mediado entre un docente, una entidad educativa y un alumno que, alejado físicamente de aquél, aprende de forma autónoma y flexible. En rasgos generales, el término distancia consolidado actualmente hace referencia a una forma particular de crear situaciones de enseñanza referida en todos los casos a una separación o lejanía entre las personas que participan de la situación de enseñanza y que puede ser tanto en el tiempo como en su ubicación geográfica. Esta separación espacial entre los actores que participan de la situación de enseñanza es la que dio lugar durante mucho tiempo a la definición de enseñanza a distancia como propuesta antagónica a la modalidad presencial. (García Aretio, 2007).

En sus inicios la educación a distancia se apoyaba en canales de comunicación que mantenían la separación espacio temporal limitando la interacción entre los participantes. Por esta razón, la enseñanza a distancia estuvo considerada como una modalidad de poca calidad frente a las propuestas presenciales ya que no podía garantizar la interacción entre los estudiantes y el docente. Su validez y calidad solo eran posibles si se lograba un contacto directo con la persona. De modo similar pasaba con las aulas y las instituciones formales dado que eran los únicos ámbitos considerados serios en cuanto a términos de enseñanza porque facilitaban el intercambio entre los participantes; a pesar, que en la actualidad este obstáculo ha sido superado ampliamente.

Con respecto a los cambios que han surgido en torno a dicha modalidad se propone un recorrido diacrónico que permite distinguir su proceso evolutivo. El mismo parte de una primera generación que tiene lugar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX apoyada en el servicio de la imprenta y de los servicios postales que se desarrolló a través de la

correspondencia con programas muy simples que se desarrollaban a través de textos escritos que replicaban una clase tradicional.

Una segunda generación que hace referencia a la enseñanza desarrollada a través de recursos multimedia como la radio y la televisión que empiezan a servir de apoyo para los textos escritos; estos recursos conformaron los soportes de enseñanza de la década del 70. La tercera generación hace referencia a la enseñanza telemática y nace a mediados de los 80 con la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos en este caso los audiovisuales como los audios y los videos. Estos son los primeros antecedentes de la enseñanza asistida por ordenador y empieza el pasaje de una enseñanza centrada en los contenidos a una enseñanza centrada en los estudiantes. Por último, se pasa a una cuarta generación que consiste en la enseñanza a través de internet o *e-learning* etapa que se inicia a mediados de la década del 90 dando inicio a los primeros antecedentes de los campus virtuales como espacios áulicos. La idea de educación se ha visto trasformada por el avance tecnológico y la integración de las tecnologías de información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sumado al advenimiento de los correos electrónicos, del internet y de los programas diseñados para soportes informáticos. En este contexto, son los desarrollos de la denominada web 2.0 los que abren una nueva etapa trasformando completamente el modelo de la educación a distancia (García Aretio, 2007).

En este mismo sentido Litwin (2000) señala que las distintas tecnologías que han sido incorporadas en las situaciones de enseñanza contribuyen de manera positiva a la expansión de la modalidad. Dado que en los últimos años la educación a distancia permitió la implementación de proyectos de formación muy diversos, por ejemplo, cursos de capacitación para la enseñanza de oficios, formación para el trabajo, enseñanza para el desarrollo artístico etc. La flexibilidad de los programas de educación a distancia impactado de manera positiva en las muchas posibilidades de formación que hoy se albergan bajo estos formatos. Otro aspecto importante que marcó la educación a distancia tiene que ver con el énfasis que puso en la autonomía de los estudiantes para poder elegir tanto el tipo de formación como el espacio y tiempo con el que contaban generando un impacto positivo en la expansión de la matrícula y en la inclusión de nuevos actores como, por ejemplo, los trabajadores adultos. Pero, dicha autonomía debe ser diferenciada del carácter autodidacta dado que no consiste en una selección

de contenidos espontánea sino situaciones de enseñanza guiadas mediante una propuesta pedagógica Litwin (2000).

Por otra parte, es importante aclarar que la educación a distancia ha tenido un fuerte impacto social porque permitió el ideal de educación permanente y el acceso a la formación de calidad. De la misma manera, que permitió una cobertura geográfica amplia y la vinculación del trabajo con el estudio por la extensión horaria y acceso a prácticas no escolarizadas. En cuanto al aspecto tecnológico se puede decir que la evolución de la tecnología ha tenido implicancias directas en la construcción del concepto de educación a distancia y sus alcances (Mena y otros, 2005).

La educación virtual. Han sido varios los aspectos que tuvieron influencia en la evolución de una educación a distancia hacia una educación virtual. Sin embargo, no caben dudas que el desarrollo de internet ha sido uno de los más relevantes. Según Aretio García (2007) la expansión de la red permitió el acceso a un sinnúmero de recursos para la construcción del conocimiento y sirve de apoyo a la enseñanza a distancia dado que se ha hecho más cercana disminuyendo los obstáculos del tiempo y espacio al hacer posible su presencia en cualquier contexto. Es decir, que la red se ha transformado en un espacio de concurrencia para los distintos participantes de una situación de enseñanza determinada. De esta manera, se pasó de una educación a distancia donde los actores estaban separados tanto en tiempo y espacio a propuestas educativas en nuevos espacios pedagógicos en los que dichos factores ya no son condicionantes Aretio García (2007).

Por otra parte, Marés (2021) señala que las propuestas pedagógicas mediadas por recursos tecnológicos recibieron el nombre de *e-learning*, a finales del siglo XX y que esta noción se utilizó para nombrar a un sinnúmero de procesos de enseñanza y aprendizaje realizados mediante dispositivos tecnológicos vinculados tanto a internet como a las nuevas tecnologías móviles de telecomunicaciones que surgían.

En palabras de Manés: “E-learning se refiere a la utilización de las tecnologías de internet para ofrecer un conjunto de propuestas que permitan incrementar el conocimiento y la práctica.” [...] Es la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como a la colaboración e intercambio remoto.” (Manés, 2021: 15).

Actualmente, las posibilidades para la creación de propuestas de enseñanza con estas características, son muchas. Puesto que, se pueden plantear proyectos de formación virtuales, presenciales, semipresenciales o bi modales. La educación a distancia se define como una modalidad con características propias que requiere de prácticas y actividades pedagógicas específicas a diferencia de las propuestas presenciales. Estas consideraciones tienen que ver con los tiempos, las estrategias y los roles que asumen los participantes implicando un seguimiento orientativo del docente hacia los estudiantes.

5.2 La enseñanza en entornos virtuales

Como fenómeno educativo, las formaciones en entornos virtuales tienen un desarrollo reciente, sus primeros antecedentes pueden ubicarse hacia la mitad de la década de los años 90. Pero, a pesar de su corto tiempo se extendió en el mundo entero con programas de educación virtual, dirigidas a la formación continua por parte de empresas, organizaciones civiles, instituciones entre otras. Asimismo, se encontraron propuestas de educación formal especialmente en el nivel superior. En este sentido, el avance y desarrollo de la formación en entornos virtuales puede ser entendida como una consecuencia directa de la sociedad informacional. Una gran parte de las prácticas, definiciones y fundamentos que enmarcan esta modalidad de enseñanza se derivan de la concepción de educación a distancia. Esta es una de las razones, por las que es necesario definir qué se entiende por: enseñanza en entornos virtuales, enseñanza en línea, e-learning y aprendizaje virtual (Campi, 2017).

En palabras de García Aretio, (2007) parece claro que en el comienzo del siglo XXI el auge de internet está impulsando cambios drásticos en las formas de entender la educación. El cómo se enseña y cómo se aprende plantea la necesidad de nuevos enfoques teóricos alimentados por la práctica de quienes ya se encuentran inmersos en acciones formativas destinadas en sistemas y redes digitales (García Aretio, 2007: 6).

Hasta este punto se han comentado las distintas transformaciones sociales que surgieron como consecuencia de la aparición y evolución de las tecnologías de la información y la comunicación en especial, en cuanto a las estrategias pedagógicas. Sumado al impacto que generó la web 2.0 en los procesos de aprendizaje que permitió la creación de nuevos escenarios de enseñanza, cuyas características se establecen en un mismo contexto educativo y nos permite hablar de entornos de aprendizaje virtuales. Este entorno se define como un sistema

abierto que propicia el aprendizaje autónomo e independiente por parte del alumno al igual que la autogestión formativa en este marco el rol que asume el docente es el del mediador entre los alumnos y los saberes que debe adquirir, en este nuevo modelo el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y la creación de procesos comunicativos cada vez más complejos en los que predomina la interacción (Torres Velandia 2003 citando en García Aretio 2007). La clave de todo este proceso radica en las posibilidades que surgen de la mediación pedagógica que le permite el acceso a todo usuario sin condicionantes como el tiempo o el espacio permitiéndole la interacción educativa. A lo dicho, se suma la configuración de los nuevos escenarios para el desarrollo de actividades educativas, como son los entornos virtuales, definidos como:

Espacios de comunicación que posibilitan el intercambio de información y que permiten la configuración de situaciones de enseñanza específicas en un contexto determinado, facilitando la colaboración entre docentes y alumnos en el marco de una interacción activa y constante a través de distintos saberes que son el resultado de una selección cultural y se concretan mediante la representación con diversos lenguajes que el medio tecnológico pueda llegar a soportar (Sigales, 2002 citado en Aretio, 2007 p.7).

Disponer de propuestas de enseñanza en estos escenarios requiere de un mayor esfuerzo y dedicación por parte del docente dado que exige una planificación rigurosa de todo el proceso que se llevara a cabo para concretar dicha propuesta. El entorno de aprendizaje se multiplica y por consiguiente el proceso de enseñanza aprendizaje cambia. En este contexto se hace necesario el soporte correspondiente lo ideal es contar con una plataforma o entorno virtual que facilite la adaptación de los materiales a los distintos formatos y genere la posibilidad de una comunicación multidireccional. Además, que facilite el diálogo sincrónico y asincrónico como también los trabajos grupales los procesos de evaluación y autogestión por parte de los alumnos. Aunque es importante aclarar que las plataformas no son la base de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje dado que los profesores siguen siendo la clave principal tanto en escenarios convencionales como en los entornos virtuales. Las innovaciones pedagógicas no dependen de la incorporación de tecnologías nuevas sino de su eficacia y pertinencia además del vínculo que el docente pueda crear entre dichos recursos y la práctica pedagógica en una determina acción formativa (García Aretio, 2007). En palabras de Mená (2021) las plataformas educativas están caracterizadas por las diversas posibilidades de comunicación que generan, como por ejemplo a través de los foros, chats y otros canales

internos que favorecen la interacción entre todos los participantes. En relación al contenido cada plataforma brinda opciones variadas, pero por lo general permiten la personalización del entorno por parte del docente (Mena, 2021).

Coicaud (2019) señala que la educación mediada por las TIC permite pensar en los entornos virtuales como territorios de formación que no construyen un sector, sino que favorecen la combinación de contextos, finalidades y modalidades. Tanto pedagógicas como organizativas, que se asocian y complementan entre sí para favorecer el aprendizaje; además, sostiene que:

En este sentido Coicaud (2020) señala que: Las instituciones educativas tienen que propiciar que las tecnologías digitales se conviertan en un ciber lugar más que en un ciberespacio, es decir, en un lugar para acceder a conocimientos valiosos y a oportunidades de diálogo e intercambio, permitiendo que la comunidad educativa pueda dejar sus huellas. Las plataformas virtuales LMS (Learning Management Systems o sistemas de gestión de aprendizajes, también denominados Virtual Learning Systems), empleadas para el diseño de propuestas educativas en línea, no deberían ser utilizadas como meros artilugios estructurados y estructurantes, ni tampoco como objetos neutros, sino como organizadores de acciones pedagógicas que modelan y reconfiguran los marcos de pensamiento, tanto de estudiantes como de docentes (Coicaud, 2020: 97).

En el contexto de la educación virtual surge el concepto de plataforma referido a los espacios en que se configura una propuesta de enseñanza para desarrollar en formato virtual. No se trata de un espacio vacío al que hay que llenar sino de un contexto al que hay que darle sentido. Citamos a Moodle, como una de las plataformas más popularizada en la región en los últimos años. Una de las ventajas que ofrece es que tiene un abundante material en español, otra consiste en el acceso libre a todos los usuarios y participantes; además, de tener una interfaz intuitiva y amigable con tecnología sencilla y ligera que facilita la navegación o desplazamiento. En cuanto a su relación con las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje la plataforma Moodle se caracteriza por ser una herramienta de gestión enfocada en el aspecto educativo social y constructivo del aprendizaje para la creación de metodologías de trabajo colaborativo. Otra ventaja que tiene es que se trata de una tipología de los Learning Management System LMS que permiten el almacenamiento de archivos en muchos formatos, como: videos, audios, documentos etc. (Coicaud, 2019).

En concordancia, con las ideas desarrolladas en el apartado del Modelo Pedagógico de la UNLa (ver p.12) surge esta propuesta de un taller de Lectura y Escritura para diseñadores gráficos que se inserta en las políticas institucionales en el marco de una propuesta formativa pensada en relación a una problemática particular. Tal como se establece en dicho documento las TIC serán utilizadas como instrumento de sociabilización y apoyo a la práctica educativa; asimismo, se intenta desarrollar este taller en relación con otras unidades didácticas abordadas en instancias previas en la carrera. Algunos de los conocimientos previos que se han trabajado, son: la creación de marca, el sistema de identidad, la papelería institucional, el discurso gráfico, uso de la tipografía entre otros. Porque esta materia es una optativa a incluirse en el último año de la carrera. Conviene aclarar, que estos conceptos se trabajaron con un fuerte énfasis en el lenguaje visual y en este taller el foco está puesto en las prácticas de escritura. Es decir, que se intentará la construcción de un género discursivo profesional que articule tanto el lenguaje visual como el verbal.

En relación a los aspectos de la modalidad virtual que involucra el desarrollo del taller, usaremos el término entrono virtual o plataforma para referirnos al campus virtual. En dicho espacio tendremos un aula en la cual estarán los materiales correspondientes a cada una de las clases, las actividades y espacios de participación colaborativa como los foros, wikis, etc. Se trata de un espacio abierto que deberá reflejar las intenciones pedagógicas, conviene subrayar que la disposición y organización que tenga el aula también propone un sentido, no se trata solo de que los alumnos puedan leer sino de que se sientan motivados a la participación y realización de cada una de las actividades. Desde la carrera en Diseño y Comunicación Visual se concibe que todos los elementos visuales que conforman un escenario están comunicando algo. Los recursos visuales pueden hacer más fluida la lectura e incluso motivar la participación en las actividades. Entendemos, que en una propuesta virtual los elementos visuales también son mediadores del proceso de aprendizaje, junto con las actividades, material bibliográfico, y acompañamiento del docente. A manera de síntesis y en relación con los contenidos de enseñanza y aprendizaje adquiridos, entendemos que la tecnología por sí sola no es suficiente, es necesario que cada una de las decisiones respondan a un contexto y modelo específico.

5.3 Consideraciones sobre la escritura

Teniendo en cuenta que el contenido de esta propuesta se refiere a las prácticas de lectura y escritura en el campo específico del diseño gráfico. Se desarrollará un breve recorrido sobre la definición de estos términos puesto que las dificultades de la escritura son temas que involucran todas las prácticas docentes. En este mismo sentido Domecq (2014) señala que si consideramos la escritura como una forma de organizar nuestro pensamiento no deberíamos separarla de ninguna de nuestras prácticas; pues es en el ámbito de cada disciplina que sus dificultades deberían ser abordadas mediante estrategias pertinentes.

En cuanto, a la lectura y la escritura diremos que son prácticas sociales dinámicas, que no se aprenden de una vez para siempre y tampoco son habilidades básicas que posea el individuo, sino que requieren de una adecuación a los distintos contextos. La escritura no es una práctica estática ni uniforme es una praxis social y dinámica que se relaciona con otras prácticas colectivas. En algunos casos puede ser más o menos determinante. Pero, aunque todos escribimos no lo hacemos de la misma manera dado que en ella están presentes los rasgos principales de cada escritor. Asimismo, en la escritura está presente la función de un determinado marco que puede ser institucional, profesional o tradicional (Domecq, 2014). Los modos de leer y escribir también varían de acuerdo a los campos disciplinares donde circulan; en consecuencia, deben ser enseñados conjuntamente con los campos del saber. Es posible pensar que una persona puede ser competente en lectura y escritura para un propósito con determinados materiales y en determinados contextos; pero puede no serlo en otros (Estienne, 2004). Estos diversos modos de leer y escribir han sido denominados cultura escrita y se trata de un concepto muy vinculado al de comunidad textual. En palabras de Olson (1998):

La cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una “comunidad textual”, un grupo de lectores (autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar el corpus de los textos (...) Aunque un individuo tenga la competencia requerida para participar en ciertas comunidades letradas o textuales, debemos también reconocer el hecho de que de que cualquier sociedad está organizada alrededor de un corpus de creencias, a veces expresadas en forma textuales, cuyo acceso es una fuente de poder y prestigio. (Olson1998: 301-302)

Partimos de la idea de que la lectura y la escritura son prácticas sociales, por lo tanto, no se aprenden de una vez para siempre; tampoco son habilidades básicas que posea el

individuo, sino que requieren de ejercitación y adecuación a distintos contextos. Siguiendo los aportes de Estienne (2004) los modos de leer y escribir también varían de acuerdo a los campos disciplinares donde circulan, en consecuencia, deben ser enseñados conjuntamente con los campos del saber. Por esta razón, es posible pensar que una persona puede ser competente en lectura y escritura para un propósito, con determinados materiales y en determinados contextos, pero no serlo en otros. Por esta razón, se plantea que cada persona al leer y escribir va modificando su forma de hacerlo, no sólo ante cada situación sino a lo largo de la vida según las comunidades lectoras y espacios profesionales de los que participa. También, aparece el concepto de alfabetizar académicamente, esto implica en cambio que cada una de las cátedras esté dispuesta a generar espacios de reflexión y apertura de la disciplina que se enseña y sus vínculos con la lectura y la escritura, para que de verdad los estudiantes logren ingresar a ellas, como ejemplo las disciplinas proyectuales. Cuando hablamos de una disciplina en particular se debe entender que también nos referimos a las manifestaciones culturales de una comunidad particular, no es lo mismo construir un texto de medicina, psicología etc. Ya que no sólo se dispone de un vocabulario técnico diferente sino también de operaciones discursivas distintas.

El modo en que se desarrollan estas prácticas depende de los supuestos, de los valores, de las normas, de las expectativas etc. Y la circulación de los textos, el poder y las finalidades de determinados grupos o comunidades de usuarios (disciplinas) se corresponden a modos de lectura y escritura en situaciones particulares. Siguiendo con el planteo de Osion (1998) cada comunidad textual define formas específicas de las prácticas lecto-escritoras y varían de acuerdo a los contenidos; la situación, los objetivos y el contexto en el que se desarrollan (Carlino, 2005).

También es importante analizar el concepto de lectura y escritura como procesos cognitivos. Escribir es un acto que no sólo exige el conocimiento del lenguaje como competencia lingüística sino también de las estrategias comunicativas necesarias para una actuación eficaz en la que no basta con decodificar signos. Ya que el lector cuando reproduce lo leído realiza una operación cognitiva en la que construye su propia interpretación y sentido. En la lectura y escritura se da un proceso de interacción mediado por los conocimientos previos que el receptor tenga. Incluso, un texto leído después de muchos años nos revelará nuevas claves, hasta tal punto de parecer que es otra información. Esta, es una de las razones, por las cuales en todos los ámbitos de enseñanza académica se propone la práctica constante de la

lectura y escritura. Las carreras proyectuales no son exentas a la relación con la escritura, aunque su ejercicio profesional este fuertemente enfocado en el lenguaje visual.

Siguiendo a Hernández (2012) Por ello, encuentro ineludible mostrar [...] no sólo algunas estrategias para enseñar competencias lingüísticas e incluso comunicativas a alumnos dedicados a la visualidad, sino que también me gustaría exponer mi visión sobre el aprendizaje de los diseñadores alrededor de las palabras, donde se han identificado algunas dificultades (Hernández, 2012: 2)⁵.

El aprendizaje de la lectura y la escritura, supuestamente sucede en la educación básica y se continúa, en la educación media y superior. Pero generalmente se deja de lado y se subestima. Se olvida que el lenguaje estructura tu identidad, te abastece de herramientas para tu defensa, organiza tu pensamiento y le da coherencia a tu postura ante la vida. La capacidad de comunicación se debe desarrollar más y más a medida que el aprendizaje del lenguaje se hace más profundo. Esta labor no sólo consiste en incrementar tu vocabulario, sino saber usar cada palabra dentro de un contexto lingüístico diferente. Además, reconocer la corrección lingüística permite incursionar en circunstancias y entornos lingüísticos variados. Sin embargo, es destacable, que la idea de “texto académico” se encuentra en tensión con la noción de texto y escritura “profesional” suponiendo así, que es posible definir la especificidad de lo profesional más cerca de los requerimientos de cada disciplina que de la actividad académica en general (Hernández, 2012).

5.4 Los géneros discursivos

La comunicación es una praxis esencialmente social que al igual que otras prácticas sociales adquiere rasgos propios y específicos en relación al ámbito en que se desarrolle. Por ejemplo, las estrategias de comunicacionales del diseño gráfico son distintas a las que se construyen en la política, el arte o la música.

La comunicación, se desarrolla de un espacio determinado de la actividad humana, que de cierta forma determina la manera en que nos relacionamos. Tal, como se mencionó en párrafos anteriores sobre el tema de la escritura (p. 26) no escribimos, ni hablamos en soledad

⁵ Adriana María Hernández Sandoval. Licenciada en Literatura de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Maestra en Letras mexicanas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Diplomada en Arte e historia del Barroco mexicano del Museo Franz Meyer. Docente de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

sino en referencia a las comunidades textuales de las que participamos. Toda producción discursiva está inmersa en un espacio social que le asigna normas, reglas y características determinadas. La comunicación, también varía en función de situaciones no hacemos el mismo uso del acto de hablar o escribir cuando se trata de espacios laborales encuentros familiares, el contexto también condiciona los rasgos de la comunicación. (Reale, 2016).

A estas formas o prototipos discursivos Bajtín (1999) las denominó géneros discursivos entendiéndolos como aquellos discursos que operan de una manera semejante según el ámbito en que estén enmarcados y se constituyen en mensajes propios de dicho espacio. Este conjunto de enunciados que conforman un género discursivo reflejan condiciones específicas tanto por su estilo, como por el contenido temático y estructura que lo constituye. Así, por ejemplo, en

Los géneros discursivos académicos, podemos encontrar: el examen, la monografía, una reseña, el ensayo o tesis etc. Mientras, que, en los géneros discursivos propios del diseño gráfico, hablaremos de: sistemas de señalética, marcas, postales, revistas, logotipos y afiches entre otros (Bajtín, 1999).

Los géneros discursivos son instrumentos necesarios tanto para la producción de textos como para la producción de ellos. Si en el discurso no encontráramos esa regularidad o formas relativamente estables desde las cuales orientar nuestro discurso sería muy difícil el proceso de la comunicación, siempre partiríamos de cero. Sin embargo, tanto el emisor como el receptor necesitan pistas para poder iniciar el proceso de escritura o de interpretación. En este sentido, los géneros actúan con un carácter normativo que funciona como principios reguladores en la construcción de un texto. Para ampliar esta noción Bajtín (1999) propone la distinción entre géneros discursivos primarios y secundarios cuya diferencia no radica en la función que cumplen sino en la complejidad de ellos. Los géneros primarios o simples se refieren a los mensajes que surgen en la comunicación inmediata como, por ejemplo, diálogos familiares, un saludo, una carta etc. Mientras, que los secundarios o complejos surgen en condiciones de comunicación más complejas y desarrolladas e involucran mayormente producciones escritas en las cuales reelaboran géneros primarios. Un ejemplo, de géneros secundario puede ser hallado en una novela en la que encontramos diversos géneros simples, como diálogos, cartas, saludos etc. Del mismo modo, se puede citar un libro, un informe científico, un manual etc. Bajtín (1999).

Por otra parte, a la construcción del término género discursivo se le suma la propuesta de varios autores quienes consideran que los géneros discursivos también pueden organizarse

en redes o familias en las que su vínculo está en parte determinado por los objetivos socio discursivos que comparten (Navarro, 2014). La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa dado que las posibilidades de la actividad humana son inagotables y de ninguna manera se debe subestimar la heterogeneidad de los géneros discursivos, hay que prestar atención a sus diferencias y formas de construcción, tanto en los ámbitos académicos como en los profesionales. el lenguaje tiene un aspecto subjetivo -todo enunciado es individual- por lo tanto, puede reflejar la individualidad o subjetividad del hablante esto quiere decir que tiene un estilo particular. Aunque, no todos los géneros discursivos son susceptibles de manifestar el reflejo de la individualidad, por ejemplo, los géneros discursivos estandarizados entre los que figuran los documentos protocolares (Bajtín, 2008).

6. Lectura y escritura para diseñadores gráficos

El taller de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos se constituye en la primera asignatura optativa en entornos virtuales. Su contribución a la formación de los diseñadores constituye un pilar importante ya que brindará algunas herramientas de apoyo en la resolución de piezas comunicacionales propias del campo disciplinar y en la contribución de mejoras entorno a las problemáticas de la realización del trabajo final integrador, requerido para acceder al título de grado. Todos los temas que se abordarán tendrán un enfoque integrado entre los contenidos teóricos y prácticos tanto de la escritura académica como de la escritura y lectura propias del campo propio del diseñador gráfico. A partir del año 2020, la carrera incorpora materias optativas en el último año, sin embargo, aún no se cuenta con ninguna en el formato de entornos virtuales, siendo este seminario el primer antecedente. En este contexto en base a la experiencia como egresada de la carrera y a los conceptos aprendidos en la especialización en Docencia en Entornos virtuales, se busca que la propuesta contribuya en el proceso de formación y acompañe las políticas educativas en las cuales está enmarcada la Universidad Nacional de Lanús.

6.1 Diseño de la propuesta

En este apartado se abordan los fundamentos teóricos que guían cada una de las intenciones pedagógicas plasmadas en el diseño del taller de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos y los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos, además de los materiales y recursos que se requieren para poder concretar la propuesta de un taller de lectura y escritura.

Para proceder al diseño de un proyecto de formación en entornos virtuales es necesario conocer acerca de los recursos, aplicaciones y dispositivos tecnológicos de los que se dispone, sus fortalezas educativas y su pertinencia para la práctica de enseñanza en la que estarán enmarcados, también, es importante conocer el marco institucional y legal mediante el cual se habilita el proceso de su creación. Las primeras etapas del diseño consisten en la estructura del proyecto, que contempla los propósitos, objetivos y alcances. Además, se deben considerar cuáles serán las estrategias de enseñanza y los modos en que evaluaremos el aprendizaje.

En relación a las intenciones pedagógicas, conviene hacerlas explícitas a través del diseño, en este sentido, Feldman y Palamidessi (2001) y Stenhouse (1991). Retoman una vieja crítica que sigue vigente y está relacionada con aquellas propuestas que se establecen en función de los objetivos, como aquello que los alumnos deberán alcanzar. Que se organizan en función de los saberes que los alumnos deben alcanzar dejando de lado otras variables también importantes a la hora de diseñar una propuesta educativa. Feldman y Palamidessi (2001) consideran los objetivos como, todo lo que los alumnos deberían alcanzar una vez finalizada la práctica de enseñanza. Y le integran la dimensión de los propósitos en referencia al modelo procesual, que contempla no solo el punto de llegada sino todo el recorrido considerando las condiciones favorables que se pueden brindar desde la enseñanza para que los objetivos sean alcanzables. Es decir, que en este enfoque los objetivos no serían algo que los alumnos deben alcanzar, sino algo que se debe propiciar a favor del aprendizaje (Stenhouse, 1991).

En este taller se proponen los objetivos y propósitos a partir de las ideas mencionadas y en relación a los alcances que esperamos favorecer desde el desarrollo de la propuesta. Se considera, que los aportes teóricos de los autores son adecuados a las políticas institucionales de la UNLa, desde las cuales su busca el desarrollo de instancias educativas integrales que favorezcan el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Son objetivos de esta propuesta. (Lo que los alumnos serán capaces de hacer)

- Diseñar un taller de lectura y escritura para estudiantes de diseño gráfico en modalidad virtual
- Proponer estrategias de enseñanza mediadas por la tecnología para que los estudiantes se apropien de recursos que construyen la especificidad del diseño y la comunicación visual.

- Favorecer la construcción de competencias lingüísticas específicas de la carrera y brindar herramientas para la ejercitación y producción textual profesional.

Son propósitos. (Aquello que la institución o materia puede ofrecer a los alumnos)

Presentar a los estudiantes una reflexión sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales y anticipar algunas de las complejidades de escritura que demandará la producción de un manual de identidad. Generar instancias de intercambio entre los estudiantes para el análisis de las características propias de los determinados géneros discursivos. Promover en los estudiantes las competencias expresivas en lo que su disciplina tiene de específico para que pueda incorporalas en la resolución de las piezas comunicacionales tanto en su desempeño laboral como en su trabajo final integrador.

Por otra parte, integramos al diseño de esta propuesta los desarrollos de Schwarzman et al. (2014) que señalan una línea particular de concebir al diseño de prácticas de enseñanza en modalidad virtual. Se alejan de la perspectiva del diseño instruccional y se adhieran a la propuesta del diseño como “hipótesis de trabajo”. Entienden al diseño como un marco de acción sobre el cual se pueden plantear cambios, tomar otras decisiones, modificar. Consiste pues, de que la previsión y representación de un estado de cosas propias a la actividad del diseño como son: programación, planificación o proyección nunca pueden ser definitivas ya que el plan solo adquiere forma en su ejecución. Es decir, que el diseño solo podrá ser testeado en el campo mismo de acción (Feldman y Palamidessi, 2001).

Schwarzman et al. (2014) sostiene que: un espacio en línea es, de algún modo, un espacio vacío... A pesar de los *slogans* que rodean a ciertos LMS, un entorno de educación en línea vacío no es per se más o menos colaborativo, más o menos conductista. Estas características *del* entorno como colaborativo, conductista, constructivista, etcétera, está dado en realidad por el diseño con el que sea moldeado, por las actividades de aprendizaje (Schartzman et al., 2014: 49)

Por otra parte, proponen la noción de “diseño formativo” y afirman que las prácticas de enseñanza en línea el rol del docente no se desdibuja, sino que se ven involucrados en el proceso de una manera diferente. Puesto que son participes activos de la experiencia y pueden modificar las situaciones que suceden en el entorno porque la tarea no está cerrada, sigue siendo solo un plan o ruta provisorio. No es algo que pueda repetirse una y otra vez de forma automatizada es algo que requiere de contante adecuación.

Otro aspecto a tener en cuenta en el diseño es la periodización que tendrá el desarrollo del curso, es necesario determinar con que tiempos se trabajarán las unidades, las actividades, la lectura de los textos, los debates en foros etc. Pueden llegar a tener una frecuencia diaria, semanal, quincenal y es de suma importancia que se prevea, más aún si se trata de actividades colaborativas que no deben transformarse en entregas sistemáticas. De esta manera, perderían su potencial como instrumentos de intercambio y construcción del conocimiento, los tiempos deben estar previstos para poder acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje (Schartzman et al., 2014: 49).

En función a dichos aportes nuestra propuesta del taller de lectura y escritura consta de 96 horas, con una duración cuatrimestral. Se tomó esta consideración tomando en cuenta la estructura de las otras materias optativas que ya posee la carrera en Diseño y Comunicación Visual. La frecuencia con la cual se subirán los materiales es semanal y solo se irá agregando información a medida que se cumpla cada una de las etapas previas. El taller está pensado con fases de prerreacción, redacción, corrección y edición de escritura en vínculo con la creación de una marca de identidad que será el punto de partida para el desarrollo del manual de identidad visual. Las unidades establecidas no poseen la misma periodicidad, son un total de 16 clases en el cuatrimestre y algunas tendrán más extensión que otras. En ese sentido, y en relación con los conceptos trabajados será necesaria la intervención y revisión constante del docente, para ir haciendo los ajustes que sean necesarios a fin de ayudar a los alumnos en el recorrido de la formación.

6.2 Modelos de enseñanza⁶

García Aretio (2007) señala que los modelos son entendidos como las diversas formas que pueden asumir la presentación de las distintas prácticas de enseñanza tanto virtuales como presenciales y semipresenciales. Cada modelo representa una forma de concebir tanto la enseñanza como el proceso de aprendizaje y el rol que asumirán cada uno de los actores involucrados. Esta definición es útil a la hora de diseñar el proyecto de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos a cursar en entornos virtuales.

⁶ En este apartado se retoman los planteamientos de García Aretio (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón*, 56 (34), 409-429

“Los modelos pedagógicos hacen referencia a prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos generalmente subyacen teorías, ideologías, fines, valores; normas, etc., que pretenden interpretar la realidad y conducirla en función de unos fines y objetivos. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE, 2001), un modelo es un «arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo», o también un «esquema teórico, (...) de un sistema o de una realidad compleja, (...) que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento». ERIC define modelo como «representaciones de objetos, principios, procesos o ideas». Por consiguiente, los modelos hacen referencia a una guía para el pensamiento y la acción” (García Aretio, 2007: 16).

En el caso particular de la educación a distancia se proponen clasificaciones o modelos en los cuales se contemplaban solo aquellas instituciones dedicadas a la enseñanza bajo esta modalidad. Una de estas clasificaciones fue desarrollada por Peters (1998) en la que se estipulan siete variables o tipologías para los modelos de educación, a saber: modelo de preparación de exámenes, de educación por correspondencia, de los medios de comunicación de masas, de educación a distancia basado en grupos, de aprendizaje autónomo, basado en la red, y de clase extendida. Todos estos modelos están presentes de una u otra forma en diversos proyectos de educación a distancia y a partir de ellos se desarrollan bloques de clasificación en las que aparecen integradas estas posturas, como son: modelos institucionales, modelos organizativos, modelos pedagógicos y modelos tecnológicos. Siguiendo, este desarrollo teórico se habla de modelos pedagógicos para referirse a las distintas corrientes pedagógicas a las que denominaron: tradicional, participativa, conductista y constructivista (Peters, 1998 citado en García Aretio, 2007).

Al respecto, Amigues y Zerbato (1996) señalan que hay distintas maneras y caminos para aprender que también varían en función de las personas y de los contextos. Del mismo modo, se puede afirmar que no todos los conocimientos que son transmitidos tienen el mismo impacto en los alumnos dado que esto puede variar en función de las vivencias de cada uno de ellos y de los saberes que ya posean. En torno a esta consideración surgen tres corrientes pedagógicas desde las cuales se reflexiona sobre el aprendizaje, la enseñanza y el rol que cumple el docente y el alumno en torno a las prácticas pedagógicas. Estas corrientes reciben el nombre de: conductismo, constructivismo y socio constructivismo; aunque, es importante

aclarar que no son las únicas corrientes teóricas que existen sobre pedagogía; pero, al interés de este trabajo se comentaran estas dos posturas. El conductismo se le atribuye a J. B. Watson (1878-1938) quien toma como fundamento los principios desarrollados por el positivismo dando un énfasis especial al comportamiento humano como algo posible de observar y modificar a través del medio. Por otra parte, se trabaja sobre la postura desarrollada por el constructivismo cuyos lineamientos se diferencian del conductismo y entre uno de sus pioneros se encuentra Jean Piaget (1896-1980) el interés de esta corriente estuvo en estudiar las transformaciones de los conocimientos adquiridos desde la niñez hasta la vida adulta. En esta postura se considera que el pensamiento se fortalece en las experiencias tanto físicas como sociales del sujeto y en consecuencia el individuo adquiere conocimiento a través de la interacción entre él y las prácticas culturales del grupo social al que pertenece. En la postura de Piaget están presentes tanto aportes interaccionistas como constructivistas dado que considera que las estructuras del pensamiento no son estáticas y se transforman mediante la interacción del sujeto con el medio.

Dicho lo anterior, se plantea la corriente socio constructivista que también se diferencia del conductismo y complementa la propuesta de Piaget dado que incorpora el papel de la cultura en la construcción del pensamiento. En esta corriente se considera como representante a Vygotski (1896-1934) quien afirma que el niño no solo evoluciona en relación a un ambiente físico sino también en un entorno cultural y social. Los conocimientos, destrezas y habilidades se construyen a partir de las relaciones con otros y están depositados en la cultura a través de las distintas formas de trabajo humano. A esta consideración, se le suma la idea de que las conductas humanas se construyen todo a través de mediaciones con los signos siendo este rasgo fundamental a la hora de considerar las propuestas de enseñanza enmarcadas en las corrientes socio constructivistas (Amigues y Zerbato, 1996).

Con respecto, al proyecto de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos se ha optado por un diseño enmarcado en las teorías socio constructivistas en las que actualmente se integran los aportes de: Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros. Una de las razones por las que se optó por esta propuesta es la adecuación y acompañamiento a las políticas institucionales de la Universidad Nacional de Lanús establecidas en el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Información que se ha comentado previamente sobre el modelo pedagógico

de la UNLa en el cual se coloca énfasis en el diseño de espacios que propicien la construcción del conocimiento mediante la interacción con otros.

Otro aporte, que nutre las teorías socio constructivistas lo encontramos en los desarrollos de Ausubel (2002) al señalar que la definición de un aprendizaje significativo se define como aquel proceso en el cual los alumnos pueden vincular los nuevos conocimientos con sus saberes previos. El aprendizaje se enriquece en la interacción con otros y es en este marco que el docente asume un rol de mediador y facilitador de la construcción de conocimientos. Los escenarios de enseñanzas en entornos virtuales deben propiciar la bidireccionalidad y la horizontalidad en la comunicación. En este modelo el docente guía las actividades, estimula, motiva, orienta y propicia actividades mediadoras entre la enseñanza aprendizaje dado que las posturas socio constructivistas están enmarcadas en los modelos mediacionales (Collebechi 2018).

El aprendizaje colaborativo. Las bases teóricas del modelo pedagógico socio constructivista se basan en el trabajo colaborativo dado que se considera que el conocimiento se construye a través de la interacción entre alumnos y docentes y alumnos entre sí. En este contexto es de suma importancia que el diseño de la propuesta contemple esta necesidad creando espacios y situaciones que propicien el intercambio, el diálogo y la construcción del conocimiento. En este sentido, se identifica una necesidad de adaptación de los recursos tecnológicos con la finalidad de mejorar los canales de interacción. De esta manera, también mejoraría la calidad de los procesos de aprendizaje y el impacto de las propuestas de formación para entornos virtuales, sería más notorio. Las herramientas y recursos que permiten la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento son elementos primordiales a la hora de diseñar un curso bajo esta modalidad. Dado, que la metodología del aprendizaje colaborativo en espacios virtuales ofrece muchas ventajas, una de ellas es que mejora el desempeño de los alumnos al permitir la creación de debates que conduzcan a la solución de problemas, la identificación de estrategias para el desarrollo de un proyecto, la puesta en común de puntos de vista, el planteamiento de consultas etc. En las propuestas de formación virtuales es muy importante la creación de actividades que favorezcan la interacción, el intercambio y el trabajo grupal como elementos constitutivos de una comunidad de estudiantes (Gros Salvat, 2011).

Trasladando estos principios del trabajo colaborativo al espacio del aula virtual podemos pensar en aquellos espacios que nos permiten crear zonas de comunicación que pueden utilizarse con distintos propósitos pedagógicos, al igual que los foros que son herramientas que permiten la interacción entre todos los participantes y la retroalimentación asincrónica. García Aretio (2006) señala que el término wiki significa rápido y es de origen hawaiano. Se trata de un recurso eficaz para proyectos colaborativos que involucren la escritura de documentos en línea que permiten la edición colectiva. Es así el wiki, es un instrumento virtual de naturaleza social dado que su valor primordial está en las metodologías de trabajo colaborativo, participativa, interactivo. Lo que le da más valor a esta herramienta es si es su carácter de vehículo para la construcción colaborativa de las ideas, la formación o el conocimiento. Este tipo de software junto a los famosos foros, chat, listas, correo etc. Queda claro que ayudan a la socialización a través de la web. Un wiki facilita el uso democrático de la red o web. En un wiki se puede plantear una idea, definir un concepto, narrar una historia, describir un fenómeno con la idea de que otra persona que encuentre el escrito va a tener acceso total para editar nuestro texto actualizar o agregar contenidos, suprimir modificar, añadir otra página ligada a esta y volver a guardar así un texto puede quedar reformulado o planteado de otra manera y además guarda las versiones anteriores del texto.

A través de un wiki se pueden llevar a cabo distintos proyectos, como por ejemplo un diario, una revista, un periódico digital. Este wiki, por tanto, podría constar de diferentes apartados y asignarle a cada uno del integrante del grupo un rol por sección. Entre todos podrían crear un diario o revista semanal, quincena. o mensual. En este proyecto, utilizaremos como recurso para la construcción de los textos el wiki ya que nos aporta la ventaja de poder ir trabajando paulatinamente cada uno de los componentes del manual y permitirá la participación de todos los integrantes. Es un recurso, apto para estrategias colaborativas y procesuales por medio del uso de recursos para la creación de textos; además, será el instrumento que utilizaremos para la evaluación de los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal, permite la evaluación del proceso.

. En relación al diseño de la propuesta de formación de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos se utilizarán los foros como herramientas que cumplen cuatro funciones pedagógico-didácticas fundamentales: en primer lugar, son útiles para la presentación de las dudas, consultas y opiniones críticas de los alumnos. En segundo lugar, son el principal espacio

para la generación de retroalimentación (feed back) entre profesores-tutores y alumnos y alumnos entre sí. Luego son un lugar específico para la discusión coordinada con el docente de todos los temas tratados en las unidades y por ultimo son recursos que favorecen el aprendizaje entre pares. Pueden intercambiar ideas, reflexionar sobre conceptos o prácticas, compartir puntos de vista, negociar ideas y la creación conjunta de conocimiento entre otras posibilidades (Hernández Peña, 2011). Asimismo, se utilizarán foros de debate en relación a la unidad didáctica que se esté trabajando dado que se incluye además de la bibliografía una lectura sugerida. La primera actividad colaborativa en este sentido consiste en la reflexión sobre un artículo de Cassany (2012)⁷ que trata de las prácticas de lectura y escritura en determinados contextos incluida en el guion de clase en anexos.

Velasteguí López, (2019) propone el uso de pizarras virtuales como herramientas colaborativas de gran utilidad para resolver entregas o avances en los cuales predominan el uso de la imagen o los recursos visuales. Todos elementos que dan cuenta del proceso que están desarrollando y de las metodologías de trabajo que proponen para la ejecución del manual de identidad, como también de la fase o etapa en la que encuentran. Actualmente, la pizarra digital interactiva se está transformando en uno de los recursos tecnológicos de mayor uso en contextos educativos dado que aporta varias ventajas y generan un mayor interés por los contenidos abordados en la clase. Permiten la realización de presentaciones dinámicas y la creación de portfolios, como instrumentos útiles para realizar el seguimiento de cada una de las fases o etapas que involucran la elaboración del manual. Se subirán las primeras ideas y bocetos de la marca para que tanto los alumnos como el docente puedan interactuar y proponer posibles cambios y soluciones. Una vez corregidos los bocetos podrán subir las fotos de la marca definitiva y así progresivamente hasta completar todos los elementos visuales que conformarán el manual. Es importante, que los alumnos desarrollen metodologías de trabajo colaborativas ya que el manual es un documento complejo y extenso que requiere de corrección y ajuste constante, hasta concretarlo. El diseño gráfico se caracteriza por la resolución de trabajos con metodologías colaborativas son muchos los actores que participan del diseño de una marca, de un sistema de señalética, de una revista etc. En este sentido, la pizarra virtual tiene características que favorecen la implementación del trabajo colectivo, como, por ejemplo: admite diversos formatos de imagen, permite la edición directa de los contenidos, simula las

⁷ ¿Internet, Escuela? Revista de Investigación Educativa 14. Universidad. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

condiciones de una exposición presencial, permite la interacción sincrónica y asincrónica y genera condiciones específicas para la corrección de piezas visuales.

Por su parte, Osuna (2011) señala que una condición necesaria en el aprendizaje colaborativo es sin duda la interactividad esto no tiene que ver con la cantidad o frecuencia del intercambio que se produzca entre los estudiantes, sino que hace referencia a la mediación que se da por el intercambio de puntos de vista, posturas, reflexiones conjuntas, análisis de temas específicos etc. También, es muy importante mencionar que en el aprendizaje colaborativo se requiere de respuestas al igual que en cualquier diálogo; es decir, que se requiere de una retroalimentación entre las partes involucradas, para no perder la motivación de los participantes. En este sentido, la autora define que en el aprendizaje colaborativo:

“La característica fundamental de los nuevos medios facilitadores de la cultura de la participación es la interactividad, cuyo concepto no se limita a la acción de teclear en los vínculos [...]. Interactividad no es mera interacción física, es decir, no es “teclea una dirección, plantarse ante una Web [...]. Una vez allí, uno clic una sección y se pone a «navegar» [...]. La interactividad lleva consigo una interacción psicológica entre los individuos y los contenidos virtuales. Así, cuando se navega por Internet, las personas interpretan contenidos, asocian reflexiones, emiten hipótesis, aportan e integran nuevos contenidos al espacio Web, etc. La interactividad como elemento comunicativo fundamental del ciberespacio, exige interfaces y navegaciones abiertos para que den la posibilidad de incorporación de otros materiales como preguntas, dudas, imágenes, etc.” (Osuna, 2011: 4).

Por último, a partir de las teorías socio constructivistas se considera imprescindible que el proceso de aprendizaje se asuma como un acto social y mediado. Y en este contexto los entornos virtuales para la enseñanza y el conocimiento empiezan a tener mucho más auge; entendiendo, que las redes y las comunidades virtuales del ciber espacio son sitios propicios para concretar experiencias de aprendizaje colaborativo. Pero, que no eximen al estudiante de su responsabilidad en el proceso el alumnado debe desarrollar habilidades que le permitan organizar su propio aprendizaje. En este tipo de aprendizajes conviven dos dimensiones, una grupal y otra individual que deben concretarse en colaboración con todos los participantes cada cual construye su propio proceso de aprendizaje; pero en interacción con otros.

6.3 Estrategias de enseñanza

En la didáctica conviven diversas teorías que conciben la enseñanza desde distintos puntos de vista en los cuales el rol de los actores asume características particulares. Sin

embargo, Davini (2008) señala que no se trata de posturas excluyentes dado que en la actualidad encontramos propuestas educativas en las que dichas diferencias se integran proponiendo en algunos casos la enseñanza como guía y en otros como instrucción. Lo apropiado es poder determinar en qué situaciones o partes del proceso conviene poner el énfasis en la práctica de la enseñanza como guía o como instrucción y entender que cada propuesta necesita incorporar recursos o herramientas de mediación según sea el caso. Davini (2008) define a las estrategias o modelos de enseñanza como una estructura específica desde la cual se guiará una práctica de enseñanza para favorecer el proceso de aprendizaje.

“Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir” ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo “aplica” de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines” (Davini, 2008: 73).

Los métodos de enseñanza pueden ser combinados en una misma propuesta educativa de acuerdo a la necesidad, propósitos y características de los alumnos en un contexto determinado. Para delimitar los métodos de enseñanza como formas posibles de enmarcar las intenciones educativas es útil mencionar que una gran parte de estos métodos buscan favorecer la asimilación de los conocimientos. Una de las clasificaciones posibles propone tres grupos o tipologías de métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo: familia de métodos inductivos, la familia de métodos de instrucción y la familia de métodos de flexibilidad cognitiva.

Otro grupo de métodos orientados a la formación de la acción práctica en distintos contextos, los cuales apuntan a la construcción de capacidades para la acción en contextos diversificados y dilemas prácticos. Se procura que la enseñanza tenga un acercamiento a contextos de acción similares a los que encontrarán los alumnos en su ejercicio profesional. Contempla varias propuestas educativas, como son: el método de estudio de casos, el método de solución de problemas, el método de problematización y el método basado en proyectos. Cabe aclarar que el aspecto práctico no se refiere solo a la incorporación de habilidades operativas o al hacer mismo, sino también a la capacidad de intervención y acción propios de los contextos reales en los cuales se ve involucrado el profesional, dado que algunos desarrollos

teóricos, sostienen que hay una visión generalizada en la formación de los profesionales desde la cual las prácticas de la enseñanza tienden a favorecer la asimilación de contenidos teóricos sin que estos lleguen realmente a comprender cuál será el impacto de estos saberes en la resolución de los problemas de la realidad.

Para esta propuesta trabajaremos desde un método orientado en función de la acción práctica en distintos contextos como es el método basado en proyectos, teniendo en cuenta que esta estrategia se caracteriza por el trabajo colaborativo en el contexto cercano a la realidad del ejercicio profesional o en la elaboración de productos por etapas que requieren del abordaje grupal y en muchos casos interdisciplinario (Davini, 2008). Según la autora, el método de proyectos tiene una tradición construida desde hace mucho tiempo y se focaliza en los procesos de aprendizaje mediados por un plan o proyecto de acción. El mismo, debe tener pautadas cada una de las etapas que lo comprenden y los tiempos establecidos para cada una de ellas. En sentido amplio no solo está relacionado con producir, construir y elaborar un proyecto sino también con poder comunicarlo y difundirlo.

El diseño de esta propuesta se plantea en base al desarrollo de un manual de identidad visual corporativa como elemento complejo del diseño gráfico que involucra la creación de una marca y un conjunto de piezas en sistema que conformarán la identidad de un objeto, organismo, entidad o evento. Además, de la estipulación de las normas de uso para cada una de las situaciones que se consideren importantes. Otro fundamento tiene que ver con las políticas institucionales de la Universidad Nacional de Lanús desde las cuales se propone un modelo pedagógico basado en las teorías socio constructivistas que promueven el trabajo interdisciplinario, la resolución de problemáticas entorno al campo específico de formación y el aula taller entendiendo los espacios de formación como lugares propicios de construcción del conocimiento a través del hacer (ver apartado del modelo pedagógico UNLa, p.12).

Por último, este método de enseñanza también es pertinente en cuanto a los objetivos que se han planteado en la materia que tienen que ver con todo aquello que desde la praxis se puede brindar a los alumnos para favorecer la adquisición de competencias y herramientas para las prácticas de lectura y escritura como requerimientos necesarios para la ejecución de piezas comunicacionales del diseño gráfico además de favorecer la elaboración del trabajo final integrador. Ya hemos mencionado en otro apartado que en el diseño de esta propuesta se considera importante el aspecto práctico y procesual de la elaboración del manual y de las

prácticas de lectura y escritura. Hay un gran interés en poder enfrentar a los estudiantes con el contexto real del ejercicio práctico; en este sentido Davini (2008) considera que:

“En realidad, esta preocupación no es nueva. De hecho, es quizás muy antigua en la historia. La intención de quienes enseñaban apuntaba a generar capacidades para resolver situaciones y problemas prácticos, a desarrollar soluciones creativas, desde los antiguos talleres de artistas y artesanos hasta las vertientes pedagógicas de principios de siglo xx, buscando acercar la enseñanza a los desafíos de la vida” (Davini, 2008: 141).

Perrenoud (2000) señala que las ventajas que puede otorgar tienen que ver con la motivación que ejerce sobre los alumnos y la implementación de procedimientos de gestión que tienen que ver con poder decidir, planificar, coordinar y concretar los aspectos importantes del proyecto. Se puede decir que una metodología de proyecto busca enfrentar al alumno a desafíos que no se presentan con las formas escolares tradicionales como, por ejemplo, colocar al alumno frente al desafío concreto de desarrollar un manual de identidad visual corporativa, un diario, etc. Para el autor, experiencias prácticas tales, como:

Hacer una encuesta, organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva, montar un espectáculo, escribir una novela, editar un periódico, hacer una experiencia científica, filmar una película, mantener correspondencia con compañeros lejanos, crear un centro de recursos o proponer el arreglo o el equipamiento de un lugar no son prácticas puramente escolares. Existen en la sociedad y la metodología de proyecto se inspira en ellas. Aunque nadie se engaña y sabe que va a la escuela para aprender, los alumnos que “se prestan al juego” se comportan como actores sociales comprometidos en prácticas sociales bastantes próximas a la vida. De esta experiencia se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y de su condición, [...]. Esto permite dar más sentido a las nociones, métodos y conocimientos de los que se aprenden en clase. Su apropiación se ve facilitada porque de objetos escolares ellos se transforman en *herramientas* al servicio de una práctica social identificable (Perrenoud, 2000:6).

Una de las desventajas identificadas en este tipo de estrategias consiste en la poca flexibilidad que encuentra el trabajo docente en algunas organizaciones educativas. Este tipo de métodos reúne características adecuadas para materias en formato taller porque requiere de un proceso de práctica continua hasta concretar el producto o proyecto. Davini afirma que: “*La lógica del método de proyectos no se agota en un taller puntual, sino que se orienta a un*

proceso de mediana duración, pudiendo desarrollarse toda una unidad de enseñanza y hasta un programa completo de trabajo” (Davini, 2008: 130).

Los métodos de enseñanza basados en proyectos se orientan en función del trabajo colaborativo como estrategia de articulación entre los alumnos, los materiales es estudio y la práctica cercana a la realidad que les rodea de manera consciente y reflexiva. Trabajar en torno a proyectos e interactuar con ellos de manera colectiva, genera experiencias significativas, el aprendizaje mediado por proyectos promueve la reflexión en el contexto de una práctica situada, autentica y real (Díaz Barriga, 2006).

Los métodos de enseñanza como el estudio de caso, la resolución de problemas y los proyectos son estrategias que le asignan énfasis al protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje. En esto se distinguen de otros métodos ya que promuevan que los estudiantes sean conscientes de control de su propio proceso. Al respecto de esto el trabajo grupal viene a completar dicha propuesta otorgándole flexibilidad a través de discusiones, debates, intercambios puntos de vista y experiencias, puestas en común, entre otras. En este sentido, el método de proyectos favorece el aprendizaje con otros y le asigna al docente un rol mediador importante ya que él debe dar información permanentemente, guiar la búsqueda tanto de material bibliográfico como de experiencias o ejemplos que contribuyan al desarrollo del aprendizaje. Asimismo, debe generar instancias de reflexión y diálogo entre los alumnos para favorecer el intercambio de ideas y opiniones; debe promover la retroalimentación constante en relaciona a las tareas asignadas (*feed-back*) de forma personalizada.

Un aspecto importante sobre los proyectos tiene que ver con entender que no son específicos de una disciplina en particular, sino que asume las características propias del ámbito en el que se desarrolla y del contexto real donde sucede. En el diseño de un entorno de aprendizaje virtual es posible trabajar tanto con el método basado en proyectos como en combinación con otras estrategias de enseñanza. En este sentido lo más importante es que el trabajo con proyectos este orientado en el planteamiento de metas abordables y en la motivación del trabajo colaborativo como formas de contribuir en el aprendizaje significativo. El interés del docente debe estar puesto en que sus alumnos desarrollen un vínculo de pertinencia fuerte y se hagan protagonistas de su propio aprendizaje sin eliminar las responsabilidades del docente (Díaz Barriga, 2006).

6.4. Programación de la enseñanza

Tal como se ha planteado en apartadas previas existen distintas maneras de concebir la programación de la enseñanza, sus alcances y su valor para el mejoramiento de “las prácticas educativas”. Algunas de las posibilidades que se han identificado a lo largo del recorrido teórico tienen que ver con distintos enfoques entre los que predominan: el sistemático, racional o técnico y el enfoque procesual o práctico. Desde el enfoque práctico procesual se considera que el proceso de aprendizaje ocurre en un contexto socialmente construido que está mediado por la cultura, cuya influencia se traslada a las decisiones que de alguna manera guían la elaboración del programa, desde el cual se intentará llevar a cabo la propuesta (Feldman y Palamidessi, 2001).

En un sentido claro un programa enfocado en proyectos tiene una fuerte orientación en las situaciones del mundo real que tendrán lugar en la vida profesional de quien se forma. En este caso específico de los futuros diseñadores gráficos; ya que la acción práctica no está vacía de conocimientos conceptuales es importante la inclusión de conceptos teóricos reaccionados con la disciplina es necesario que los mismos estén pensados desde las actividades que deberá desempeñar dicho profesional. Este aspecto, tiene que ver con las prácticas situadas en las que se debe dar solución a un problema mediante la fundamentación de los saberes que han incorporado.

Las perspectivas experiencial y situada plantean el problema de la organización y secuencia de los contenidos de la enseñanza o de la estructura del currículo en términos de saberes, habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se les plantea en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve. De esta manera, las experiencias educativas en las que participan los alumnos en forma de actividades propositivas y auténticas [...] organizadas por lo común en forma de proyectos, constituyen los elementos organizadores del currículo (Posner, 2004 citado en Díaz Barriga, 2006).

Cuando queremos abordar específicamente el trabajo en el aula es necesario pensar en el programa como herramienta para el diseño de la propuesta de enseñanza (ver programa en Anexos). Cuando se planifica el docente tiene varias influencias que operan centralmente en las decisiones que tome al momento de la programación; entre ellas, una de las principales es la concepción que se tenga de la enseñanza y aprendizaje.

“(La programación) representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general (...) pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares. Es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas (...) llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a construir el curriculum efectivamente seguido por los alumnos.” (Lodini, 1984, citado en Cols, 2004 mencionado en López, 2018).

Por su lado, Díaz Barriga (1995) expresa que a través de los programas las instrucciones educativas pueden orientar un proyecto educativo como un espacio autónomo de un proceso social. Aunque, es cierto que hablar de un plan o programa no se está haciendo referencia a un estado fijo de cosas sino a una anticipación posible o hipótesis de trabajo que se ira adecuado según la necesidad real de la situación de enseñanza. Ya que no se puede prever la totalidad de las situaciones. Por esta razón, se hace hincapié en mencionar que solo se trata de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de guía para poder recurrir y reorientar el proceso. En palabras de Cols (2004), en el diseño de un programa, se articulan tres funciones básicas: una función de regulación, otra de orientación a la acción y por último una función de justificación. Los elementos, como: metas y objetivos, selección de contenidos, organización de secuencias, tareas, actividades. Podrían ser más o menos los que se incluyen en una programación en todo caso de trata de concepciones orientativas para pensar la ejecución, no hay una manera estandarizada de programar la enseñanza, hay modos de referencia ajustados a ciertas finalidades, contextos y actividades. (Feldman, y Palamidessi, 2001).

Los contenidos. La definición de contenido educativo ha sido una tarea compleja porque al igual que la noción de enseñanza van evolucionando en relación a los cambios culturales, políticos e institucionales debates y es considerado uno de los elementos centrales de toda propuesta pedagógica. Unas primeras aproximaciones definen los contenidos como la relación generada entre elementos culturales, objetivos y prácticas de enseñanza. Son el resultado de la vinculación entre la intención educativa y un recorte de la cultura en relación a un programa educativo (Basabe et. al., 2004). Feldman y Palamidessi (2001) señalan que los contenidos también deben ser entendidos como un problema político y cultural relacionado con las

decisiones prácticas y con las valoraciones que una sociedad tenga de ellos. Es decir, que los contenidos pueden ser entendidos como saberes transmitidos intencionalmente en prácticas educativas que están enmarcadas en políticas institucionales y convenciones sociales que se integran a la concepción que el docente tenga de dicho contenido. Pero, en un programa no todos los contenidos que se incluyen evidencian la intención del docente tal es el caso de las competencias, habilidades, destrezas, procesos y procedimientos. Una vez que el docente identifica aquellos conocimientos que desea enseñar necesitara seleccionar los contenidos en función de sus intenciones. En algún momento del diseño y planificación necesitaremos hacer un recorte o selección de contenidos porque no se puede enseñar la totalidad de una teoría o disciplina dado que sería una tarea compleja. En pocas palabras, el contenido es una idea situacional dado que se define en función del contexto, propósitos y alcances (Feldman y Palamidessi, 2001).

A continuación, proponen una tipología de contenidos con la finalidad de orientar y sistematizar la selección de los mismos, de otra manera podrían pasarse por alto algunas dimensiones importantes, pero, esta tipología no pretende ser un modelo estático sino orientativo y consiste en plantear que la selección del contenido puede estar basada en cinco dimensiones:

- Información, conceptos, teorías, principios: relacionado con aquellos saberes que pueden ser utilizados para interpretar la realidad.
- Procedimientos, técnicas, destrezas, habilidades, metodologías: tiene que ver con aquellos conocimientos que nos enseñan cómo hacer algo y proporcionan algunas herramientas para la acción y producción, incorpora la capacidad de resolver un problema o proyecto de un campo específico.
- Competencias: relacionada con las capacidades cognitivas que nos permiten clasificar, categorizar, analizar y describir se trataría de la capacidad de reflexionar sobre el pensamiento mismo.
- Experiencias o practicas: dimensión de un contenido que se relaciona con una acción compleja que debe ser abordada en su totalidad dado que no permite su fragmentación.
- Actitudes, disposiciones, conductas: enfatizan una guía hacia los distintos comportamientos que debemos asumir frente a distintas situaciones, podría definirse como el deber ser.

Feldman y Palamidessi (2001) señalan que desde el enfoque de la programación la selección de contenidos suele estar limitada a los propósitos de la enseñanza y al contexto en el que se impartirá. Por su parte, desarrollan una serie de principios que pueden ser útiles como criterios a la hora de seleccionar los contenidos que formaran parte del programa. En este mismo sentido, Bourdieu y Gross (1989) señalan la necesidad de establecer principios orientativos en la selección de los contenidos:

- Los programas deben ser actualizados constantemente para que se adecuen a las nuevas exigencias.
- El programa debe ser entendido como un objeto orientativo, abierto, flexible y no como algo inamovible.
- Los contenidos deben representar los conocimientos principales de un campo de acción. Es decir que deben mostrar especificidad.
- Debe hacerse un examen crítico a los contenidos para favorecer su pertinencia, validez y posibilidad de transmisión.
- En los programas deben incorporarse contenidos obligatorios y otros optativos dado que no todo lo que se enseña se asimila es necesario establecer estrategias distintas según sea el caso para favorecer el proceso de aprendizaje.
- Es importante pensar en contenidos que propicien la interacción con otras materias, carreras, compañeros; de esta manera se puede diversificar y extender la enseñanza.

Camilloni (2001) señala que la organización del contenido puede ser asumida desde distintas perspectivas en función de las ideas y concepciones que se tengan sobre la enseñanza y sus alcances sociales. Hay posturas que consideran la organización de una propuesta educativa en función de las disciplinas y otras en torno a problemas ambas concepciones se usan en la actualidad. En este sentido, es conveniente mencionar que la Universidad Nacional de Lanús desde sus políticas institucionales declaradas en el estatuto⁸ se define a sí misma como una universidad urbana y comprometida que organiza su curriculum en torno a problemas. Siguiendo con estos lineamientos se propone un proyecto de lectura y escritura en respuesta a problemáticas identificadas en el campo del diseño y la comunicación visual.

⁸ El Ministerio de Educación, en su Resolución 83/2020, publicada en el Boletín Oficial, aprobó el nuevo Estatuto de la UNLa, sancionado por Resolución de la Honorable Asamblea Universitaria N° 1 en la sesión desarrollada el 18 de diciembre de 2019.

En relación, a los contenidos Feldman y Palamidessi (2001) sostienen que la selección, organización y secuenciación son tres procesos que deben ser considerados a la hora de diseñar cualquier espacio de programación de la enseñanza. La secuencia necesariamente tiene que ver con un ordenamiento y progresión esto no quiere decir que tengan un orden jerárquico solo son alternativas posibles entre muchas otras. En este mismo sentido, Camilloni (2001) desarrolla tres tipos de secuencias: una lineal, concéntrica y espiralada como formas posibles de tratar los contenidos. Sin embargo, a los intereses de este proyecto solo nos detendremos en el tercer ejemplo que propone la secuenciación de los contenidos en espiral como uno de los diseños más aconsejados dado que presenta los conceptos al principio del proceso y los retoma con más profundidad a medida que el proceso de enseñanza avanza. Por otro lado, propone distintos formatos para las unidades curriculares, como son: materias o asignaturas, seminarios, y talleres modalidades que pueden combinar tanto aspectos teóricos como prácticos.

El proyecto que proponemos está pensado como taller y pretende desarrollar contenidos teóricos y prácticos que se articulen con las estrategias de escritura y den como resultado un producto final terminado, que en este caso sería un manual de identidad visual. El taller suele ofrecer un espacio para la elaboración de proyectos puntuales esto supone el desarrollo de capacidades para poder elegir las acciones, medios, recursos, metodologías, el diseño de planes de trabajo y la capacidad de llevarlos a la práctica (Collebecchi, 2017).

Por otra parte, para en este taller hemos optado trabajar con la definición de unidades didácticas, desarrollado por Barberá y Badía (2004):

Las unidades didácticas incluyen, de hecho “módulos” o bloques de contenido que agrupan diversas unidades menores de contenido, las unidades temáticas, que deben presentarse en forma secuenciada e interrelacionada junto con las actividades de enseñanza y aprendizaje que deben realizarse. Una unidad didáctica puede ser un material digital adecuado para poder llevar a cabo actividades de enseñanza y aprendizaje virtual. Varias unidades didácticas pueden formar una asignatura o un curso que se proponga realizar en la modalidad virtual (Barberá y Badía 2004: 23).

Cada unidad didáctica puede estar estructurada en torno a un concepto principal que establece relación con los otros contenidos que conforman la unidad. Por ejemplo, el título que le asignemos a una unidad didáctica debe anticipar al alumno sobre los temas que se van a desarrollar. Es una forma de estructurar los bloques temáticos de la enseñanza en relación a un

contenido, pero también pueden estar estructuradas en función de un proyecto, en nuestra propuesta particular se organizan las unidades didácticas en función de los avances del proyecto y está estructurado en cuatro unidades didácticas desde las cuales se abordan los contenidos que involucran la elaboración del manual de identidad visual corporativa. Además, se propone que una secuencia en espiral dado que los contenidos planteados se retomarán a lo largo del proceso de elaboración. Por ejemplo, una de las unidades se enfoca en varios conceptos de lectura y escritura, que se retomaran en todas las fases del proceso.

Por otra parte, comentaremos brevemente cada una de las unidades didácticas que conforma el programa y su relación con los fundamentos teóricos que previamente se comentaron desde los cuales se definen las tipologías de los contenidos en función de las competencias y habilidades que proponen y los principios que serán utilizados como criterios a la hora de seleccionarlos. El concepto que involucra el desarrollo de todas las unidades es el manual de identidad visual, para lo cual partimos de los desarrollos de Stagnaro, et al. (2012) señala que un manual de procedimientos es un género discursivo profesional que se utiliza como un documento de orientación y guía para la ejecución sistemática de determinadas tareas. Por esta razón, un manual de estas características debe establecer un conjunto de secuencias y pasos para llevar a cabo una actividad específica, entendido además que deben cumplir un determinado orden que dependerá del tipo de actividad. Una de las funciones principales de los manuales es la de establecer información que no dependa de una persona en particular, sino que sirvan de referencia para toda la organización. En cierta manera, debe evitar que la información que involucra un procedimiento, actividad o resolución de un problema pase de persona a persona como forma de sistematizar dichas acciones.

Este proyecto se configura como un manual híbrido desde su contenido dado que articula contenidos específicos del diseño y la comunicación con las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, reúne características de un manual de procedimientos con la construcción visual de un diseño de marca en función de un sistema de identidad. Se organiza a partir de los géneros discursivos del diseño gráfico: informe (brief de diseño), memoria descriptiva de una marca, texto argumentativo (partido conceptual y gráfico). En este sentido, un manual de identidad visual corporativa constituye un género complejo dado que involucra otros géneros como el manual de procedimientos, normas y uso, papelería institucional etc. Aunque, en la mayoría de los casos los componentes de la estructura de un manual suelen ser reconocidos: portada,

índice, introducción, procedimientos, título, clasificación objetivos, alcance entre otros. En el diseño gráfico no hay estructuras estandarizadas dado que tienen un formato propio y se suelen asociar en algunos casos al concepto de estilo.

En la unidad 1 del programa se tuvo en cuenta según Feldman y Palamidessi (2001) la tipología de procedimientos, técnicas, destrezas, habilidades, y metodologías dado que esta unidad aborda los conceptos de lectura y escritura como prácticas sociales que cambian en el tiempo y adquieren características específicas según el ámbito en el que se desarrollan. En el mismo sentido, se propone la escritura como proceso que involucra las etapas de preredacción, redacción, corrección y edición esta consideración es útil dado que permite la inclusión de estrategias de acompañamiento en el desarrollo de la producción escrita y del trabajo grupal. Cada uno de los textos será revisado y corregido hasta obtener la versión definitiva.

La ejercitación de la escritura contribuye a la creación de metodologías de trabajo eficaces para la resolución de problemas del diseño y la comunicación. Una segunda tipología de los contenidos se refiere a la función de las capacidades cognitivas, como por ejemplo la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales, de la misma manera que la identificación de características propias de un género discursivo en función de un campo disciplinar determinado.

Los principios o criterios en la selección de contenidos que se tomaron en cuenta son: en primer lugar, que tengan relación específica con la disciplina, en segundo que sean pertinentes y tengan posibilidad de trasmisión, el tercero tiene que ver con contenidos obligatorios y otros optativos este principio se hace explícito en el desarrollo de las actividades. Por último, el principio de la interacción con otros espacios de formación dado que hay contenidos que se retoman de otras materias (Feldman y Palamidessi 2001).

En la unidad 2 se trabaja sobre la relación del texto con la imagen como consideración necesaria de los mensajes construidos en torno a la comunicación visual. Una de las razones en las que se apoya esta apreciación es que en una gran parte de las piezas comunicacionales que circulan actualmente predomina el uso de la imagen. Pero, aunque los elementos visuales tienen mucho impacto no siempre logran independizarse del texto. Barthes (1986) señala que para encontrar imágenes totalmente desprovistas del texto es necesario remontarse a las sociedades prehistóricas. En la actualidad el mensaje lingüístico está presente en todas las imágenes bajo distintas formas y funciones: titulares, textos explicativos, artículos de prensa,

epígrafes, globo de comic, aclaraciones, volantas, marcadores de sección etc. La imagen ha dado lugar a muchos debates hay quienes consideraban que podrían llegar a desplazar los mensajes escritos. Sin embargo, Eco (2000) señala que en estas discusiones se pasa por alto que el lenguaje visual es un sistema de significación distinto al lenguaje verbal dado que ambas formas pueden significar contenidos. Aunque, es cierto que el lenguaje verbal es el más complejo y potente existen otros recursos de expresión que pueden comunicar otro tipo de contenidos. De esta manera, sería difícil imaginar un mundo donde la comunicación se desarrolle sin recurrir al lenguaje verbal o solo a través de los elementos visuales, este rasgo permite la consideración de que se trata de lenguajes que se complementan mutuamente en determinadas situaciones comunicativas (Eco, 2000). En este mismo sentido, Barthes (1986) identifica que el mensaje lingüístico puede cumplir en la imagen una función de anclaje y otra de relevo. La función de anclaje en una imagen se ejerce con el objetivo de limitar el sentido polisémico de la misma, a través de esta función la palabra permite identificar de un modo más orientado el sentido de lo que se quiere comunicar. El anclaje busca generar un límite tratando de encauzar la interpretación, fuera de la publicidad, esta función puede asumir un carácter ideológico, el texto conduce al lector a través de los distintos significados de la imagen. Mientras que la función de relevo es menos frecuente, la imagen y el texto tienen una función complementaria, su rol principal radica en proponer sentidos de lectura que no se encuentran en la imagen, en un mismo mensaje pueden coexistir ambas funciones ya que no son excluyentes (Barthes, 1986).

En unidad 3. Se trabaja sobre las consideraciones a tener en cuenta en la construcción de la memoria descriptiva una marca o logotipo. Las primeras marcas nacieron con la necesidad de identificar a los productores y comerciantes en una época donde los productos viajaban de un lugar a otro sin ningún tipo de referencia que evitara que se extraviaran o fueran robados. Cuando se empieza a utilizar la marca no solo se hacía con la finalidad de identificar el producto y su origen sino también la pertenencia, poco a poco se fue instalando como elemento distintivo de las empresas mercantiles y símbolo representativo de sus atributos. Con los años el uso constante de la marca como elemento diferenciador generó la necesidad de registrarlas no solo para evitar los fraudes incrementados por la competencia entre las empresas sino también como formas de distinción entre unas y otras. En este sentido, se puede afirmar que el concepto de marca nace con la historia del comercio en la antigüedad y evoluciona permanentemente (Costa, 2004).

Chaves y Bellucia (2008) definen la marca como un signo identificador compuesto por un conjunto de elementos visuales que en una relación de sistema construyen la unidad total de una marca específica. La función primordial de identidad es representada a través de una marca gráfica y un nombre que en combinación se constituyen en el signo visual identificador.

Por otro lado, García Llorente (2014) señala que el término logotipo asociado a la definición de marca se utiliza en el diseño gráfico para hacer referencia a cualquier imagen gráfica de una entidad cuya expresión engloba casi todas las representaciones visuales que la identifican. Aunque, la Real Academia Española define logotipo como la marca constituida solo a partir de letras haciendo alusión al término *logos* derivado del latín que significa palabra y de *tipos* que significa señal. Sin embargo, en la actualidad el término logotipo se sigue usando de forma genérica para referirse tanto a marcas gráficas como a las conformadas por medio de tipografías (García Llorente, 2014). En torno a la construcción de la marca surge el concepto de identidad visual desarrollado por González Solas, (2002) que define la identidad visual corporativa desde un sentido tradicional asociado al campo del diseño y la comunicación visual. Pero, que actualmente excede su alcance y abarca tanto conceptos como productos construyendo no solo la comunicación sino también el paisaje visual.

En la unidad 4 se abordan los contenidos y escritura del manual y la identidad visual como conceptos que se articulan entre sí, es necesario que se establezcan los atributos y criterios que sustentaran la construcción discursiva de la identidad visual de una entidad determinada. Una vez definidos estos aspectos serán plasmados en un conjunto de elementos visuales que posteriormente formarán parte de dicho manual. que los manuales de identidad visual al igual que las marcas se han convertido en objetos de uso común para abordar la construcción de la identidad de una entidad. Casi en todas las situaciones en las que se gestiona el diseño de una marca como elemento distintivo se recurre a un logotipo y un manual que lo relacione se puede decir, que ambos elementos se utilizan casi a modo de plantilla como algo gestionable donde solo hay que rellenar con un logotipo, una tipografía, uno u otro color etc. Pero, el manual mismo y los elementos que lo conforman deben ser objeto de reflexión y críticas permanentes de esta manera dichos elementos se transformarían en instrumentos que propicien aprendizajes más significativos y no memorísticos (García Llorente, 2014).

Para concretar la propuesta de un manual se requiere que además de los elementos gráficos se incorpore toda la documentación previa en la que se establecen los criterios de selección y el tipo de atributos sobre los cuales se parirá para la representación de la identidad.

Es necesario establecer una metodología de trabajo en la que se vinculen tanto los conceptos como las estrategias de lectura y escritura para la formalización y visualización de la identidad. Por lo general, no es habitual que en un manual de identidad visual corporativa recoja los aspectos de crítica y reflexión dado que se suelen perder en el conjunto de especificaciones técnicas y normas de uso y criterios de aplicación. De alguna manera todo este proceso es desplazado por otro tipo de documentos, tales como los folletos de presentación en los que se describe el perfil del organismo, historia, objetivos, principios; es decir toda la filosofía y cultura de una entidad. Al abordar la construcción de un manual lo ideal sería pensar en un proceso lógico que tome como punto de partida las consideraciones más generales hasta llegar a las más específicas. En primer lugar, es necesario indagar en las características de lo que se quiere representar para entender cuáles son los atributos y el perfil que se quieren comunicar. De esta manera, cada pieza estará en el lugar que realmente le corresponde dado que los elementos gráficos, serán incluidos en instancias posteriores. El manual no debe ser el punto de partida sino en el resultado final de un proceso que involucra las competencias de lectura y escritura (García Llorente, 2014).

En cuanto a la estructura del manual de identidad en relación al diseño gráfico, se propone una estructura orientativa, dado que tal como lo comentamos en párrafos previos no hay una tipología sistematizada. Sugerimos, organizarlo en tres partes o bloques que comprende: los elementos básicos, los objetos que involucran las aplicaciones y los elementos técnicos que por lo general incluyen las normas de uso. La tipología de los manuales que se aborda en este taller se establecen en base a los criterios en cuanto al volumen y extensión, a saber: manuales exhaustivos, elementales o esenciales y manuales modulares.

Se espera, que este taller se transforme en espacio permanente de articulación con algunos temas abordados en otras materias y el enriquecimiento de saberes que contribuyan en la formación de los estudiantes de la carrera y en la elaboración de géneros específicos del campo disciplinar como también en la disminución de las dificultades de la escritura del trabajo final integrador.

Tareas y actividades. A partir de la descripción del modelo pedagógico de la UNLa que fundamenta las propuestas de enseñanza en entornos virtuales que se dictan en dicha institución y a los desarrollos teóricos citados en este trabajo. Conviene pensar las actividades en referencia a los modelos mediacionales a los que adhiere la teoría socio constructivista. En

estos modelos se concibe el aprendizaje como un proceso en el cual el alumno participa activamente y los resultados del aprendizaje no están garantizados como consecuencia de la enseñanza; sino, que se generan las condiciones y estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje. Entonces, la enseñanza solo impacta sobre el aprendizaje de forma indirecta mediante la actividad de aprendizaje del propio estudiante. En este sentido se reconoce que entre las acciones del docente y los alcances del estudiante hay mediaciones de tipo cognitivo como resultado de la comprensión de los contenidos que se proponen en el taller y de tipo social referidos al diseño del curso, organización del aula, actividades propuestas, intercambios entre los participantes; todas acciones que median entre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Basabe y Cols, 2007). En el mismo sentido, se define a la enseñanza no en función de resultados sino como una actividad que puede propiciar mediante la realización de tareas y actividades por parte del alumno para favorecer su propio aprendizaje. El aprendizaje entonces no sería una consecuencia directa de la enseñanza sino el efecto de las actividades realizadas por medio de su práctica (Fenstermacher 1989). El desarrollo de las fases que comprende el proyecto está establecido a partir de las fases de: apertura, organización, puesta en marcha y monitoreo, además de la ejecución, difusión y sociabilización e integración (Davini, 2008).

En el proceso de aprendizaje el alumno desarrolla tareas, busca información, relaciona conceptos, propone debates, comparte opiniones, construye elementos, escribe textos. Necesita en cada una de estas actividades la colaboración del docente. En este aspecto, es importante considerar el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner (1969) cuando se refiere al acompañamiento que puede brindar un docente a sus alumnos en un proceso de aprendizaje. El andamiaje representa un tipo de cooperación en el marco de la realización de actividades colaborativas donde el docente asume un rol de mediador dado que el alumno no puede realizar estas actividades solo, al menos por un tiempo determinado hasta que desarrolle las competencias y habilidades necesarias. En este sentido, la propuesta basada en proyectos resulta útil porque plantea objetivos de aprendizaje específicos

En función de los contenidos y objetivos del taller se propone un conjunto de estrategias de enseñanza basadas en la elaboración de un proyecto y el desarrollo de destrezas a partir del trabajo colaborativo en torno a la elaboración de una manual de identidad visual corporativa en formato digital. Al concluir el periodo de formación los alumnos deben entregar el manual terminado incluyendo tanto la documentación gráfica como la producción escrita.

En este proyecto de formación las actividades están planteadas con la metodología de trabajo colaborativo en formato de taller que será desarrollada a través de las distintas fases que involucra el proyecto con instancias de corrección y devolución hasta que puedan llegar a la versión definitiva. Esta estrategia de lectura y escritura debe acompañar el proceso de revisión de la gramática, la consistencia general del contenido, la estructura del texto y la pertinencia de los elementos que lo componen. Dado que se trata de un manual de identidad visual corporativa debe reunir algunas características propias del género discursivo en particular. Asimismo, es necesario recalcar que las actividades entorno a la escritura se han planteado siguiendo los aportes de Domecq (2014) quien señala que para facilitar la construcción de un texto se deben contemplar tres instancias, una de preredacción otra de redacción y finalmente una de revisión y edición del texto definitivo. Conviene subrayar, que la propuesta de este taller está enmarcada en los postulados socio constructivistas en los que necesariamente el docente está involucrado en un rol de mediación y acompañamiento. Las estrategias de lectura y escritura se ven favorecidas cuando el docente cumple una función de acompañamiento. Es importante la intervención pedagógica del docente para que establezca relaciones permanentes entre las prácticas del diseño gráfico y las estrategias de lectura y escritura, de esta manera, mejorará la relación entre ambos conocimientos (Fernández, 2013).

Acercas de las actividades prácticas del taller se plantean algunas optativas y otras obligatorias que están orientadas hacia la reflexión constante de los contenidos y su vínculo con las prácticas de lectura y escritura en contextos específicos. Se proponen espacios colaborativos de interacción a través de los foros asignados a las actividades que se proponen en cada una de las unidades. Un primer ejemplo de este tipo de actividad se encuentra en la unidad del programa incluido en anexo. Cada una de las actividades están planteadas en función de brindar condiciones propicias para el desarrollo de competencias de lectura y escritura como una aproximación al proceso de aprendizaje situado que vincule la formación académica con situaciones reales de la profesión y extienda el conocimiento del aula a la comunidad siguiendo las políticas institucionales definidas por la Universidad Nacional de Lanús.

Materiales pedagógicos. Cuando planteamos la incorporación de los materiales pedagógicos en una propuesta de educación una de las primeras preguntas que nos hacemos tiene que ver con qué relación se puede establecer entre los objetivos y los contenidos que hemos incluido

en la planificación. Otra, inquietud se refiere las posibilidades que tendremos de usar determinados materiales en un contexto sociocultural específico. Es muy importante tener buenos criterios al momento de elegir los materiales que harán parte de una propuesta educativa. Esto, requiere de una debida reflexión para que los elementos elegidos sean pertinentes y significativos en el proceso de aprendizaje. De otra manera, dejarían de ser mediadores y se verían limitados a la simple visión de utensilios u objetos (Sancho, 1994). Barberá y Badía (2004) consideran que “el primer aspecto que un docente debe abordar se refiere al papel educativo que deben tener los materiales de contenidos para ser usados adecuadamente en un contexto educativo virtual, con preguntas como ¿podemos distinguir entre tipos de materiales diferentes?, ¿qué funciones educativas realizarían cada tipo de material?, ¿qué variedad de formatos y soportes existen?, ¿qué decisiones docentes deben tomarse en relación al formato y soporte más adecuados en cada caso?, entre otras (Barberá y Badía, 2004: 4).

Atendiendo a distintas cuestiones como las que hemos mencionado surgen varias clasificaciones sobre el tipo de materiales que podemos utilizar en nuestras prácticas. Área Moreira (1999) define el material curricular como un conjunto de medios, objetos y dispositivos elaborados específicamente para facilitar el proceso de enseñanza considera que en la actualidad no se puede pensar en una actividad pedagógica que no requiera del uso de materiales y medios para realizarla y propone una clasificación según dos funciones: materiales curriculares de apoyo a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, generalmente están dirigidos a los docentes. Y materiales pedagógicos destinados al apoyo de los estudiantes, como por ejemplo los libros de texto, videos didácticos, fichas de trabajo, guías de preguntas entre muchos otros. En relación a la definición y clasificación de los materiales encontramos distintas posturas una de ellas es la *concepción reduccionista* desde la cual se definen como materiales pedagógicos a todos aquellos recursos que han sido pensados solo en función de fines educativos y otra *concepción amplia* que considera que un material se considera recurso educativo siempre que se use en este contexto, aunque no haya sido pensado para dicho uso (Área Moreira, 1999).

En la propuesta de este taller de lectura y escritura se parte de la idea que sostiene que los materiales y recursos en el marco de un modelo socio constructivista son entendidos como elementos de mediación para favorecer el proceso de aprendizaje del alumno. Y de una

concepción amplia que considera material pedagógico no solo aquellos que han sido desarrollados para esta función sino también a todos los materiales que son adaptados a situaciones educativas, aunque no fueron pensadas justamente para ese uso (Gros Salvat, 2011).

En este sentido, los materiales que se incorporan a esta propuesta en función de las unidades didácticas son: artículos científicos, material bibliográfico en formato digital, presentaciones, podcast, portfolios digitales y guion de clases, pautas y guías para los trabajos prácticos. Estos ejemplos corresponden a materiales pensados en función de la propuesta de enseñanza, pero, también se incluyen películas o documentales que se relacionan con las temáticas del diseño, pero no fueron elaboradas para prácticas de la enseñanza: *Helvética* de Hustwit (1997) aunque el tema tiene relación con el diseño gráfico dado que se trata de un recurso audiovisual sobre una familia tipográfica, no fue pensado con fines educativos. Sin embargo, en el contexto de la materia adquiere dichos fines porque será utilizado como recurso de reflexión mediante una de las actividades propuestas a y través del foro de debate. Otro ejemplo, es el documental *El hombre que diseño España* Cruz Novillo (2019) trata sobre los rediseños de marcas estatales y privadas que tuvieron lugar en España en la época de transición. Ambos materiales están pensados en función de generar una reflexión sobre el concepto de identidad aplicado tanto a instituciones como a personas, eventos o países y el impacto social que pueden llegar a generar. En el mismo sentido, se utiliza un ejemplo de manual de uso de marca de la Universidad Nacional de Cuyo para que los alumnos tengan algunas referencias sobre las normas de uso, las relaciones del texto y la imagen entre otras.

Por último, se dirá que todos los niveles de educación y prácticas de enseñanza tanto en la educación a distancia como en la presencial siempre utilizan algún medio o recurso, bien sea impreso, digital o audiovisual. Que puede asumir distintos formatos, como, por ejemplo, fichas de actividades, guías de trabajos prácticos, tutoriales o fuentes de inspiración; en todos los casos los medios son componentes clave a la hora de organizar una propuesta de enseñanza sin dejar de considerar la facilidad de acceso, la pertinencia y la validez. En el caso puntual del diseño gráfico hay una gran variedad de fuentes de las que no se puede establecer fácilmente la validez dado que hay mucha información publicada a la que no se le puede atribuir el autor u origen. Esta es una de las razones por las cuales los docentes deben ayudar a los alumnos a establecer categorías de análisis y selección para los materiales que toman como fuentes. Del mismo modo, es necesario que los materiales que se incluyen estén adaptados a las características particulares de los procesos de aprendizaje en entornos virtuales. Por ejemplo,

hay textos impresos que se digitalizan para incluirlos como material de apoyo en entornos virtuales; sin embargo, esta condición no es suficiente necesitarían algún tipo de adecuación por parte del docente. Esto, contribuiría en la motivación y participación de los alumnos al facilitarles la interacción con los textos y contenidos que les proponemos quedando explicitado que el rol del docente no debe ser de mero observador, sino que debe ser activo y motivador de tal manera que guíe y oriente a los alumnos en el proceso de aprendizaje. (Barberá y Badía: 2004)

La evaluación. En este apartado se propone la reflexión sobre las características que asume la evaluación educativa en entornos virtuales de aprendizaje y su relación los modelos pedagógicos a los que circunscribe. Es importante plantear cuáles serán las instancias de evaluación que se tendrán en cuenta a largo del proceso de formación y con qué herramientas o instrumentos se concretarán. En este sentido, Sangrá, (2020) considera que:

A menudo concebimos la evaluación como un proceso que nos sirve para acreditar lo que sabe o lo que ha aprendido nuestro alumnado, y nos quedamos ahí. Cuando la concepción de la evaluación que planea sobre nosotros (la nuestra, la de nuestro contexto) es tan limitada, la convertimos en un mero trámite que se limita a medir cuánto ha aprendido una o un estudiante en un momento dado y a «poner nombre» (o a darle un rango) a dicho aprendizaje, acreditándolo como más o menos insuficiente o más o menos excelente. Equiparamos evaluar a calificar [...]. El reto para docentes y estudiantes es diferenciar entre evaluar para calificar y evaluar para aprender, entender las interrelaciones entre ellas y orientar la práctica hacia una nueva cultura evaluativa (Fernández-Ferrer, 2018), la de la evaluación formativa. (sangrá, 2020: 64)

El tema de la evaluación es una consideración importante en todas las modalidades educativas, sin embargo, al referirnos a la enseñanza en espacios virtuales su valor se acrecienta dado que forma parte de una comunidad textual específica con características propias en las que predomina la interacción y el trabajo colaborativo. Por otro lado, Díaz Barriga (2006) señala que las metodologías de evaluación enmarcadas en los enfoques socio constructivistas deben procurar que sus estrategias de enseñanza sean coherentes con sus formas de evaluación. Hay situaciones en las cuales no hay relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. En este mismo sentido, Gros Begoña () comenta que en este modelo pedagógico la responsabilidad de

evaluar el proceso de aprendizaje ya no recae solo sobre el docente, pues su rol es de acompañamiento, mientras que el alumno es el protagonista. En esta propuesta el alumno no está excluido él también puede valorar sus alcances en relación a los objetivos de su formación para ello se pueden utilizar distintas estrategias. Sin embargo, es necesario que el docente reflexione previamente sobre qué instrumentos y modalidades utilizará para concretar la instancia de evaluación (Gros Begoña, 2011). En esta misma línea, se desarrolla el concepto de evaluación auténtica, cuya metodología va más allá de los límites del aula dado que destaca la importancia de evaluar el aprendizaje de forma contextualizada a través de situaciones relevantes en la vida real (Díaz Barriga, 2006).

La evaluación auténtica se considera *alternativa* en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual. En congruencia con los postulados del constructivismo, [...] una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se *hace*, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación (Díaz Barriga, 2006: 127)

Una evaluación auténtica debe reunir cuatro características, como son: en primer lugar las evaluaciones deben estar diseñadas de tal manera que logren dar cuenta de la acción real en el ámbito específico. Al respecto, menciona que es más pertinente que un alumno escriba algo para un público real que rendir una prueba sobre cuáles son las formas correctas de escribir o los usos adecuados de la ortografía. Una segunda característica se refiere a que los criterios de evaluación establecidos permitan la contemplación de los rasgos esenciales en cada uno de los niveles en lugar de enfocarse en una única respuesta como correcta. Además, deben estar al tanto de cuáles serán los criterios y consideraciones con las que serán evaluados. Una tercera característica que propone ya la hemos descripto previamente y es una evaluación auténtica debe generar espacios de autoevaluación para los mismos alumnos como capacidad de la capacidad de valorar su propio desempeño y compararlo con los estándares requeridos. Esto le permitirá irse perfeccionando a lo largo de todo el proceso. Por último, es ideal que los alumnos puedan compartir y discutir públicamente aquello que han aprendido en la comunidad de aprendizaje pertinente (Díaz Barriga, 2006). La enseñanza basada en a proyectos ofrece una oportunidad perfecta para la autoevaluación bien sea espontánea o planificada. Es válido, a condición de que no se convierta en obstáculo por no considerar los tiempos necesarios para ir

concretando cada una de las fases, las entregas de los avances del proyecto deben estar pautadas con anterioridad (Perrenoud, 2000).

En este marco, la autoevaluación es una condición necesaria para el mejoramiento del propio desempeño, en este taller se propone una evaluación formativa aplicada al proceso que involucra el desarrollo de un proyecto específico. La evaluación, es de carácter procesual puesto que se trata de la valoración sistemática de cada una de las fases de elaboración del manual de identidad visual. Los alumnos irán haciendo entregas parciales para documentar la corrección, evolución y ejecución del proyecto. Tendrán en cuenta el documento inicial en el que construyeron el modelo conceptual en base a los atributos del perfil de la entidad que comunican. Este instrumento será utilizado como referente para la autoevaluación durante el desarrollo del trabajo y poder así verificar el cumplimiento de los propósitos establecidos en la etapa inicial. Este modelo de evaluación se orienta en las teorías socio constructivistas y propone instancias de evaluación colaborativas en las que estarán pautados los criterios a tener en cuenta, que son: nivel de comprensión de las consignas, aporte y participación del trabajo colectivo, evolución tanto individual como grupal en el desarrollo del manual, cumplimiento de las entregas en los tiempos pautados, participación en los foros, colgadas en la plataforma de pizarra virtual. Todas estrategias en función de ir corrigiendo cada entrega hasta llegar a la mejor versión que les sea posible.

En relación, a los textos escritos que deben construir el proceso debe estar documentado en el espacio de la wiki que le fue asignada a cada grupo. De esta manera, la evaluación estará en función del proceso mediante el cual los alumnos lograron la articulación de conocimientos propios de la disciplina con las prácticas de lectura y escritura como estrategias de acompañamiento. La finalidad de esta estrategia es la de situar la evaluación al contexto específico del diseñador gráfico y a situaciones cercanas a su campo de acción profesional. La entrega de avances del proyecto tendrá una valoración tanto cuantitativa como cualitativa, puesto solo tendrán dos notas numéricas la primera corresponde a la entrega de la actividad intermedia y la segunda instancia es la entrega del trabajo final (manual terminado). Mientras que las demás entregas tendrán una nota cualitativa cuya valoración será (regular, bien, muy bien) que podrá ir mejorando en función de la autoevaluación que cada grupo realice.

A menudo concebimos la evaluación como un proceso que nos sirve para acreditar lo que sabe o lo que ha aprendido nuestro alumnado, y nos quedamos ahí. Cuando la concepción de la

evaluación que planea sobre nosotros (la nuestra, la de nuestro contexto) es tan limitada, la convertimos en un mero trámite que se limita a medir cuánto ha aprendido una o un estudiante en un momento dado y a «poner nombre» (o a darle un rango) a dicho aprendizaje, acreditándolo como más o menos insuficiente o más o menos excelente. Equiparamos evaluar a calificar [...]. El reto para docentes y estudiantes es diferenciar entre evaluar para calificar y evaluar para aprender, entender las interrelaciones entre ellas y orientar la práctica hacia una nueva cultura evaluativa (Fernández-Ferrer, 2018), la de la evaluación formativa (sangrá, 2020: 64).

Es importante pensar en la evaluación no como algo estático y limitado sino como un concepto dinámico y enriquecedor en de las prácticas educativas. Los procesos de enseñanza y aprendizaje también son dinámicos y necesitan de la reflexión constante para la identificación tanto de los hallazgos como de los errores en el proceso recorrido por los alumnos. El docente debe estar dispuesto a generar un trabajo de andamiaje correcto aún en las instancias de evaluación, puesto que también forman parte del proceso de aprendizaje.

7. Conclusiones

En este trabajo la propuesta consistió en trabajar sobre el desarrollo de un taller optativo de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos en el marco de la Licenciatura en Diseño y Comunicación visual de la Universidad Nacional de Lanús. Para poder llevar a cabo este proyecto fueron muy valiosos los aportes de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, porque hizo posible el acceso a un marco conceptual amplio que se utilizó como fundamento de las decisiones pedagógicas que se han tomado.

Por otra parte, conviene señalar que la Especialización también constituyó un modelo de referencia importante, en relación a métodos de enseñanza, diseño y planificación cursos y la relación de cada uno de estos elementos en función de propiciar un aprendizaje significativo.

Es una propuesta organizada en torno a la elaboración de un proyecto consistente en un manual de identidad visual corporativa. El taller, está enmarcado en los modelos mediacionales que se fundamentan en las teorías socio constructivistas a los cuales también adhieren las políticas educativas de la UNLA. En su estatuto proponen tres ejes de relación para la oferta educativa que consisten en la interdisciplinariedad, la articulación entre práctica y conocimiento y la organización en torno a problemas.

El taller estuvo planteado en cuatro unidades didácticas en función de las fases de elaboración de un proyecto específico del campo disciplinar. En la primera de ellas se planean las consideraciones necesarias sobre la lectura y escritura como contenidos que se retomaran a lo largo de todo el proceso de formación. Se considera necesaria la construcción del aprendizaje de estrategias de lectura y escritura a partir del andamiaje de docente. Dado que, esto les permitirá apropiarse de recursos teóricos y prácticos para la resolución de las determinadas piezas comunicacionales del campo de formación que han elegido.

Conviene señalar que los contenidos incluidos en este proyecto ya han sido trabajados en otras instancias de la carrera, pero se retoman en este taller en función de la elaboración del proyecto como elemento articulador entre las prácticas de lectura y escritura y los géneros discursivos propios del campo disciplinar. Es decir, este taller se focaliza en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura como acompañamiento necesario del ejercicio profesional. Parte de la elaboración de un manual de identidad visual, pero no es una materia de diseño de marca.

Finalmente, al ser una propuesta nueva deja abiertas varias líneas de investigación posibles, en función de otros proyectos, el desarrollo de material pedagógico y el mejoramiento del diseño de estrategias de lectura y escritura. El taller en entornos virtuales como instancia optativa se convertiría en el primer antecedente en la carrera y en parte podría contribuir en la resolución de problemáticas propias de un ámbito de la enseñanza y en la democratización del conocimiento.

8. Anexo

Taller de:
Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos.

PROGRAMA

Docente / María Adelaida Gil Barrera

Carrera: Diseño y comunicación visual

Carga horaria: 96 hs.

Plan y cohorte: 2015

Fecha: Marzo 2022

Año: 2022 / 2° cuatrimestre



Programa

Fundamentación

Este programa presenta una introducción a las prácticas de lectura y escritura propias del diseño y la comunicación visual orientando la propuesta en función de las actividades del diseño gráfico. La lectura y la escritura como saber constituyen una herramienta necesaria en todas las disciplinas, pero adquieren características propias en función de los contextos específicos además es necesario optimizar las competencias lectoras y de producción textual, para que el estudiante transite con éxito el proceso de desarrollo del trabajo final integrador para acceder al título y logre desarrollar metodologías de trabajo para la gestión de piezas comunicacionales relacionadas con el ejercicio profesional para el que se está formando. Además, la dinámica a seguir está orientada en la ejercitación de la producción textual (oral/ escrita) con el mundo de los géneros discursivos más recurrentes en el ámbito profesional del diseño gráfico. Por otro lado, se da suma importancia al abordaje de criterios teóricos y prácticos necesarios para la construcción de producciones escritas como complemento de los contenidos expresados por medio del lenguaje visual.

El programa propone analizar la lectura y la escritura como prácticas sociales en relación a un contexto determinado y comparar con diferentes concepciones desde las cuales se le considera una práctica estática y homogénea. La asignatura, supone, asimismo, un primer antecedente del abordaje de dichas prácticas desde el campo del diseño gráfico se espera que contribuya en una mejor adaptación de los estudiantes a las exigencias propias de toda carrera universitaria.

También, se busca incentivar la reflexión sobre las propias estrategias expresivas para que puedan identificar y resolver las dificultades de las producciones textuales que tengan que resolver. Asimismo, se destaca la importancia de lograr una expresión de ideas organizada mediante un plan tentativo de escritura que considere aquellos objetivos para los cuales se está construyendo el texto.

El taller propone la escritura como un proceso que involucra tareas de prerreducción, redacción, corrección y edición. En este sentido, se planean estrategias de acompañamiento para contribuir en el desarrollo de textos propios que se adecuen a las distintas situaciones.

El taller se organiza en cuatro unidades temáticas que permiten un acercamiento a las prácticas de lectura y escritura como un proceso construcción permanente que requiere del conocimiento de las especificidades de cada género discursivo para potenciar su eficacia. Cada una de estas unidades está planteada en función de la elaboración de un manual de identidad visual corporativa (proyecto) que se irá desarrollando por fases a lo largo de toda la cursada. Dichas unidades se relacionan entre sí permitiendo el abordaje de los conceptos en mayor profundidad a manera que se avanza en cada una de las fases que comprometen la ejecución del trabajo.

En la unidad 1 se aborda la noción de la lectura y escritura como prácticas sociales y la reflexión sobre la necesidad de contextualizar dichas prácticas y desarrollar estrategias que favorezcan su ejercitación. Actualmente son pocos los desarrollos teóricos que reconocen que para producir textos escritos hay modos específicos que varían según la disciplina y ámbitos. Desde esta propuesta adherimos a las corrientes que afirman que la escritura no es una práctica homogénea, ni estática que debería ser abordada en el contexto de cada materia en particular. Trabajaremos los conceptos de cultura escrita y comunidad textual. Esta primera unidad presenta contenidos que serán retomados a lo largo de toda la cursada dado que son el apoyo de las estrategias de lectura y escritura que guiaran todo el proceso de ejecución del proyecto.

En la unidad 2, se aborda la relación del texto con la imagen y la noción de identidad como elementos constitutivos de la construcción de un sistema de identidad desarrollados para una empresa, organismo o evento. La definición de discurso y su relación con los géneros discursivos, su especificidad y características textuales según los contextos de producción. Además, se introduce la definición de marca y los principios básicos a tener en cuenta como punto de partida para la elaboración y desarrollo de un género discursivo construido en relación a la identidad visual de una entidad, organismo o evento; dado que, en estos principios se fundamentan las fases iniciales del proyecto. En la construcción de piezas comunicacionales del campo del diseño gráfico es importante tener en cuenta la dimensión gráfica del discurso y sus posibilidades, pues, gran parte de las piezas comunicacionales que resolverá a futuro articulan el lenguaje visual con el verbal.

En la unidad 3, se profundiza en el abordaje de los principios de la construcción de una marca y la definición del estilo como condición necesaria que permite el pasaje de lo social a lo individual utilizando como recursos elementos gráficos, como: figuras geométricas, líneas, tipografías, texturas, dibujos, fotografías, etc. El tratamiento de estos recursos tiene una fuerte relación con el estilo porque posibilita la diferenciación en la representación de un concepto o atributo desde el plano visual, un ejemplo de ello lo podemos encontrar en las marcas las cuales se diferencian principalmente por sus

formas. Otro aspecto, a tratar en esta unidad es la relación entre el texto y la imagen, estamos en una época donde una gran parte de la comunicación se desarrolla desde el lenguaje visual; pero, no logra comunicar todos los contenidos razón por la cual ambos lenguajes se complementa entre sí. En este sentido, la lectura y la escritura son prácticas necesarias en el desarrollo de contenidos visuales dado que una gran parte de las piezas comunicaciones requieren de producción escrita.

En la unidad 4 se trabaja sobre la escritura de géneros discursivos más complejos como el manual de identidad visual. Para ello es necesario definir ¿qué es un manual? Las distintas tipologías de manuales de identidad visual de una marca, los componentes, las normas de uso y aplicaciones y la noción de sistema entendida como el esquema desde el cual un conjunto de piezas visuales se organiza y adquiere constantes y variables.

Por último, conviene señalar que los temas desarrollados en este programa ya son contenidos abordados ampliamente en otras materias de la carrera. Pero, se retoman en este taller en función de la elaboración del proyecto como elemento articulador entre las prácticas de lectura y escritura y los géneros discursivos propios del campo disciplinar. Es decir, este taller se focaliza en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura como acompañamiento necesario de cualquier pieza comunicacional del campo del diseño gráfico. Para este caso puntual se parte del proyecto de un manual de identidad visual, pero, también podría haber sido una revista, un diario, un afiche, una infografía, un portfolio, etc. No es una materia de diseño de marca o manual de identidad sino de lectura y escritura.

El taller se inscribe en el eje de curso optativos de la carrera junto con otros seminarios y no tiene correlativas por lo que se puede cursar en cualquiera de los dos cuatrimestres. Dentro de las materias optativas de la carrera también están las de Comunicación no verbal y Patrimonio Cultural que son comunes a todas las carreras del departamento de Humanidades y Artes. Mientras, las optativas específicas propias de la carrera Diseño y Comunicación Visual son Diseño de envases y Diseño en el Espacio, el taller de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos forma parte de este segundo grupo.

Se espera que este taller se convierta en un espacio permanente de transferencias y enriquecimiento de saberes y prácticas que contribuya en la problemática de las prácticas de lectura específicas propias del campo disciplinar. Que propicie la articulación de contenidos trabajados en otras materias para favorecer el proceso de un aprendizaje significativo, como también la disminución de las dificultades de la escritura del trabajo final integrador y proporcionar a los alumnos metodologías de trabajo en cuanto a lectura y escritura para el desarrollo y gestión de una marca y su manual de identidad visual.

Propósitos y objetivos

Constituyen propósitos de este programa:

- Presentar a los estudiantes una reflexión sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales.
- Anticipar algunas de las complejidades de escritura que demandará la elaboración del proyecto
- Generar instancias de intercambio entre los estudiantes para el análisis de las características propias de los determinados géneros discursivos.
- Promover en los estudiantes las competencias expresivas en lo que su disciplina tiene de específico para que pueda incorporálas en la resolución de las piezas comunicacionales tanto en su desempeño laboral como en su trabajo final integrador.

Se espera que los alumnos logren:

- Analizar los procesos de comprensión y producción textual atendiendo a las propias habilidades y dificultades discursivas.
- Trabajar estrategias de lectura y escritura propias de las formas de producir textos en campo específico del diseño gráfico.
- Desarrollar una expresión oral y escrita dinámica, coherente y organizada en la producción textual tanto en el taller como en su desempeño profesional futuro.
- Ampliar las nociones de textualidad al mundo de la imagen y el diseño gráfico en general

Contenidos temáticos

Unidad 1. La lectura y escritura como prácticas sociales

Se abordarán la lectura y la escritura como prácticas dinámicas relacionadas con el contexto y no como habilidades estáticas que no se adquieren de una vez para siempre. Los conceptos de cultura académica y comunidad textual. El proceso de la escritura un modelo cognitivo. Una aproximación al discurso. Los géneros discursivos. Características textuales y contextos de producción. Planificación, puesta en texto, revisión. Introducción al manual como género discursivo profesional.

Material sugerido: Cassany, D. (2012). ¿Internet, Escuela? Revista de Investigación Educativa 14. Universidad. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Unidad 2. Relación entre texto e imagen

El discurso en el ámbito del diseño. Géneros específicos. Identidad e imagen. Componentes de la identidad. Definición de la marca y sus tipologías. Niveles de síntesis y abstracción. Morfología. Principios en la construcción de la marca. El diseño y la construcción de especificidades. La dimensión

gráfica del discurso. La materialidad de la escritura y el campo interdisciplinario. La tipografía como recurso tanto desde el nivel lingüístico como desde el icónico.

Material sugerido: Helvética (Gary Hustwit, 1997) En este documental se aborda la creación de una tipografía emblemática como helvética

Unidad 3. Construcción de memoria descriptiva de una marca o logotipo

El género y su relación con el estilo desde conceptos gráficos. La función del texto dentro de un campo específico (Paratexto). Se profundiza la relación texto-imágenes desarrollado en la unidad anterior. La memoria descriptiva de una marca o logotipo. Simbolismo e identidad visual. La comunicación como información, conocimiento, intención y método de significación e identidad.

Material sugerido: Lupton, E. (2012): Intuición, Acción, Creación. Graphic Design Thinking. Editorial Gustavo Gili, SL. Y el documental: El hombre que diseño España (Pepe Cruz Novillo) Trata sobre la identidad en varias maracas y en la representación de un país

Unidad 4. La escritura de un manual de identidad corporativa

La escritura de piezas comunicacionales complejas. Sistema visual. Contantes y variables de un sistema. Manual de identidad visual corporativa. Componentes y tipologías. Programa de identidad global. Normalización y presentación.

Material sugerido: manual de uso de identidad de la Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/manual-de-uso-marca-fed1.pdf>

Bibliografía por unidad

Unidad 1. La lectura y escritura como prácticas sociales y proceso cognitivo

- Braslavsky, B. (2004). *De la enseñanza de la comprensión a la lectura del hipertexto*. En: ¿Primeras letras o primeras lecturas? Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Carlino (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, en: Uni-Pluri/Versidad, vol. 3, nº 2, pp.17-23.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>
- Constantino, G (2006). *Discurso didáctico*. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales: La isla de la luna.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación N°46.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. El impacto de la escritura y la lectura en la escritura del conocimiento: Gedisa editorial.

Unidad 2. Relación del texto con la imagen

- Alvarado, M.; y Yeannoteguy, A. (2009). *La escritura y sus formas discursivas*. Curso introductorio. Editorial Eudeba.
- Chevallier, B. (1999). *Cómo leer tomando notas*. Fondo de Cultura Económica.
- Domecq M. (2014). *Pensar – Escribir – Pensar*. Apuntes para pensar la escritura académica. Lugar Editorial
- González Solas, J (2002). *Identidad visual corporativa. La imagen de nuestro tiempo*. Editorial Síntesis. Madrid España
- Natale, L. (coord.) (2012). *En Carrera escritura y lectura de textos académicos y profesional*. Universidad Nacional de Sarmiento

Unidad 3. Consideraciones en la construcción de una marca

- Arfuch, L; Chaves, N; Ledesma, M. (1999) *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Bajtín, M. (2011). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Editorial Siglo XXI.
- Barthes R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Imágenes, gestos, voces. Editorial Paidós,
- Costa, J. (2004). *La imagen de una marca: un fenómeno social*. Editorial Paidós
- Costa, J. (2009). *Imagen corporativa del siglo XXI*. La crujía ediciones
- Lupton, E. (2012): *Intuición, Acción, Creación*. Graphic Design Thinking. Editorial Gustavo Gili, SL.
- Olson, D.; Torrance N. (2013) *Cultura escrita y oralidad*. Editorial Gedisa

Unidad 4. El manual de identidad visual

- García Llorente, J (2014). *Técnicas de diseño gráfico corporativo*. Editorial Cep.
- González Solas, J (2002). *Identidad visual corporativa*. La imagen de nuestro tiempo. Editorial Síntesis. Madrid España
- introducción a la cultura visual. Editorial Paidós, Pags. 17- 61.
- Ledesma, M. (2003): *El diseño gráfico una voz pública*. De la comunicación visual en la era del individualismo. Editorial Argonauta
- Marín Alvarez, R. (2013). *Ortotipografía para diseñadores*. Editorial Gili.
- Mirzoeff, N. (2003). *Introducción: ¿Qué es la cultura visual?* En una introducción a la cultura visual. Editorial Paidós.

Metodología o Modalidad educativa

El desarrollo de la cursada está planificado en función de la elaboración de un manual de identidad visual corporativa. Cada unidad didáctica responde a los contenidos que serán necesarios para concretar las distintas fases que involucran su desarrollo y serán trabajando en mayor profundidad a medida que se avance en la cursada. En cuanto a las estrategias de lectura y escritura que se propone en el taller estarán vinculadas con el todo el proceso de ejecución del manual, y consistirá en etapas de prerreducción, redacción, corrección y edición. De esta manera, se pretende que la producción de los

textos se trabaje de manera progresiva hasta llegar a la versión definitiva. El taller como espacio de formación les posibilitará la adquisición de herramientas de lectura y escritura en función del desarrollo de proyectos específicos del campo disciplinar.

La metodología de las clases se desarrolla mediante trabajo colaborativo semana a semana, para lo cual tendrán habilitado un foro de intercambio entre los docentes. Se contará, con recursos y herramientas tecnológicas disponibles que nos provee la plataforma virtual del campus de la Unla. Además, se utilizarán herramientas de la comunicación sincrónica (chat) y asincrónica como (foros, mails, etc.). En cuanto a la lectura de la bibliografía se abordará por medio de unidades de estudio y los textos estarán disponibles en formato virtual que estarán colgados en el aula virtual del campus.

Cronograma.

La organización del taller contempla 16 semanas de cursada que estarán planteadas en bloques de seis horas semanales para llegar a la totalidad de las 96 horas que propone el proyecto. Para poder concretar la clase a clase es importante el acercamiento a los materiales y recursos que tendrán subidos en el aula virtual, como son:

- Guía de orientaciones generales
- Guion de cada clase
- Podcasts de algunos desarrollos teóricos
- Bibliografía obligatoria y complementaria
- Actividades de aprendizaje específicas por unidad
- Foros de intercambio y reflexión
- Herramienta colaborativa de Google Docs.
- Wiki por grupos
- Pizarra virtual en Miró para colgada grupal
- Consignas y pautas de guía para la entrega de los avances

El guion de la clase estará organizado en función del taller de lectura y escritura y presenta 16 clases, en las que se comentarán los conceptos claves de cada una de las lecturas obligatorias y los recursos y tareas correspondientes, la materia se dicta en modalidad virtual a través del campus de la Unla en el que tendrán un aula asignada. Las actividades y discusiones en los foros conforman oportunidades de interacción entre los participantes, para que el proceso de enseñanza se enriquezca mediante el debate entre compañeros que hacen explícitas las dificultades sobre la comprensión de algún texto, autor, o trabajo práctico. Las actividades comprenden situaciones de lectura y escritura en relación al armado del proyecto de un manual de identidad.

Actividades prácticas



Las actividades prácticas del taller están orientadas a introducir a los estudiantes en la relación de las prácticas de lectura y escritura y la resolución de piezas comunicacionales propias del diseño gráfico y la comunicación visual en general. Por medio de trabajos prácticos orientados en formato colaborativo deben estar en condiciones de desarrollar el proyecto de un manual de identidad visual corporativa.

El taller propone medios de reflexión y acercamiento a las problemáticas de lectura y escritura en contextos específicos a través de actividades de intercambio en los foros de debate a partir de la lectura sugerida que encontraran en cada unidad.

Desarrollo del proyecto

Fase de apertura y organización. Para lo cual deberán conformar grupos de tres integrantes y elaborar un posible plan de trabajo para el proyecto en el que puedan distribuir tareas. Para continuar con el proceso deben partir de la selección de una entidad, organismo o evento a identificar para empezar a pensar el diseño de la marca, la secuencia de los trabajos será:

1. Conformación de los grupos y elección de objeto a identificar (empresa, institución, evento etc.) y datos generales del proyecto (plan de trabajo y roles asignados en el grupo).
2. **Fase de puesta en marcha y ejecución.** Búsqueda preliminar de información sobre la entidad a representar para poder establecer los primeros criterios de diseño y construcción de fundamentos teóricos para la primera propuesta de la marca. Es conveniente que consideren: la determinación de las necesidades de la identidad, los usos y áreas de aplicación, la descripción del perfil de los destinatarios de la imagen, los contenidos a comunicar, el lenguaje gráfico que van a utilizar y estrategia comunicacional. Pueden proponer una frase de anclaje, o nombre de fantasía que le asigne personalidad a la marca (entrega parcial).
3. Este modelo teórico o proyecto conceptual será utilizado como referente para la autoevaluación durante el desarrollo del trabajo, de esta manera, se podrán verificar el cumplimiento de los propósitos establecidos al inicio del proyecto.
4. Presentación de los primeros avances (boceto de la marca, memoria descriptiva y frase de anclaje). Instancia de verificación, ajustes, revisión, corrección y edición (entrega parcial).
5. Entrega de la marca definitiva en color blanco y negro, de las pruebas en otros colores y en distintos tamaños, colores emblemáticos que proponen, determinación de las familias tipográficas, guías de trazados y establecimiento de relaciones de posición y tamaño de los

elementos básicos de la identidad. Deben incluir la memoria descriptiva y la grilla de construcción de la marca o logotipo, presentación en hoja A4 en formato digital.

6. En esta etapa ya se tienen definidos los criterios y fundamentos de la marca incluidos en la memoria descriptiva, ahora es necesario establecer las pautas de uso de identidad y la definición de los elementos que conformaran el sistema según los medios comprometidos en la identidad visual de la entidad. Instancia de revisión, corrección y edición del texto (entrega parcial).
7. Propuesta de aplicación de papelería básica de cortesía del organismo en cuestión. Será imprescindible, relacionar esta parte del trabajo con el relevamiento realizado en la fase búsqueda preliminar para poder determinar cuáles son los canales de comunicación que utiliza el organismo, los usos y las distintas piezas que pueden incluir en el sistema, algunas de las cuales suelen ser: papel carta primera y segunda hoja, si la hubiere, sobre para papel carta, tarjetas genéricas y de presentación apaisadas o verticales con frente y dorso, carpeta simple, con o sin solapas. En algunos casos las aplicaciones también incluirán uniformes y productos promocionales esto dependerá del perfil de la entidad que estén representando.
8. Normas de uso y aplicaciones que formarán parte del manual es importante que consulten manuales de referencia dado que hay varios ejemplos subidos en la red. Instancia de revisión, corrección y edición del texto (entrega parcial).
9. **Cierre o conclusión del proyecto.** Entrega de la actividad final, versión definitiva en formato virtual.

Recursos audiovisuales incluidos

1. Helvética (Gary Hustwit, 1997) En este documental se aborda la creación de una tipografía emblemática como helvética.
2. El hombre que diseño España (Pepe Cruz Novillo) Trata sobre la identidad en varias marcas y en la representación de un país.

Evaluación / Requisitos para la aprobación de la materia

El taller se aprueba a partir de una propuesta de evaluación continua que consiste en el desarrollo de una propuesta grupal colaborativa. Con entrega parcial de los avances en distintas etapas y una entrega final que corresponde al manual definitivo.

Las actividades de evaluación consisten en:

- Actividades de reflexión y debate en el foro (individual con debate grupal) sobre el material sugerido en cada unidad, que en algunos casos es un recurso audiovisual y en otras la lectura de un texto
- Actividades de entrega que corresponden a las etapas del desarrollo del proyecto y que darán cuenta del proceso de evolución. Solo una de estas instancias tendrá calificación numérica y la que corresponde a la entrega de la marca corregida, con la grilla de construcción y la memoria descriptiva.
- Actividad final obligatoria que implicara la integración y reflexión sobre las practicas de lectura y escritura en un campo profesional determinado. Se trata de la entrega final del manual de identidad visual corporativa esto implica la articulación entre los contenidos de la comunicación visual y las estrategias de lectura y escritura específicas del campo profesional.

Los criterios de evaluación son: el nivel de comprensión de las consignas, aporte y participación del trabajo colaborativo, evolución tanto individual como grupal del desarrollo del manual, cumplimiento de las entregas en los tiempos pautados, seguimiento del proceso de construcción los textos en los espacios de la wiki asignada. También se tomará en cuenta una valoración conceptual de la participación (aprobado, desaprobado) y una calificación numérica que debe tener una nota mínima de 4 (cuatro) puntos cada una, la materia no se promociona.

Nombre materia

Taller de Lectura y Escritura para Diseñadores Gráficos

Docente / Adelaida Gil Barrera

Guion Clase

1

La lectura y la escritura como prácticas sociales en el contexto del siglo XXI.

1. Presentación

En la primera clase abordamos el concepto de la lectura y escritura como prácticas sociales; entendiendo que las mismas son dinámicas y que cada esfera de la actividad humana desarrolla comunidades textuales diferentes. Es decir, que las prácticas de lectura y escritura se desarrollan dentro de contextos específicos y no son prácticas homogéneas dado que asumen formas determinadas en función de los objetivos, situaciones, disciplinas, comunidades, géneros y contenidos que se desarrollan. Las descripciones de dichas características las encontraran desarrolladas en los textos de Carlino, (2005), Olson (1998), Domecq (2014) y Doueih (2010). Desde estos fundamentos teóricos se alude a la definición de la lectura y escritura como prácticas sociales dinámicas y en este sentido, conviene también hacer énfasis en los cambios que el Siglo XXI está generando en dichas prácticas a partir no solo de las transformaciones sociales sino también del impacto de la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación. Comentar las características de la lectura y la escritura asumidas en el siglo XXI como consecuencia del impacto tecnológico y su desarrollo como prácticas sociales son los temas de la clase de hoy.

2. Desarrollo de los contenidos

La historia de la actividad lectora en el mundo comprueba las transformaciones elementales que se han producido a lo largo del tiempo; desde la lectura silenciosa en la Grecia Antigua a las variaciones incorporadas por la imprenta y hasta las novedades electrónicas que se están viviendo. Estos cambios guardan relación con las variedades del entorno histórico social del momento; las demandas de los lectores se han modificado e incrementado. Desde la segunda mitad del siglo XX las tecnologías de la información y la comunicación se han desarrollado de manera vertiginosa; actualmente se han multiplicado los contenidos temáticos a elegir sobre un solo tópico. Nos encontramos en un medio en permanente cambio a nivel mundial; habiéndose denominado a esta época como sociedad de la información, esta regulación social se asienta en el desarrollo de las tecnologías informáticas y de la comunicación, que han convertido a la información en un poder, el cual debemos asimilar para emplearlo en provecho del crecimiento humano. En este sentido, les proponemos la lectura de varios materiales bibliográficos con el objetivo de que puedan conocer las herramientas y estrategias que demandan el desarrollo de habilidades y destrezas del lector del siglo XXI. Es importante, que presten atención a la dinámica de las innovaciones de las formas, los códigos, la regulación y el público de los diferentes géneros de textos que el público lector tiene en la actualidad y que nos interpelan tanto en el rol de lectores como en el de productores de textos.

En un primer acercamiento, se les sugiere leer el texto de Domecq (2014) en el cual nos invita a repensar la lectura y la escritura como proceso y no como un modelo estático y homogéneo. La concepción de la lectura se ha ido transformando en relación al desarrollo de instancias de comunicación más complejas y específicas y también en relación a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, se propone el análisis de la lectura y la escritura como prácticas sociales y nos enfocaremos en los conceptos de cultura escrita y comunidad textual propuestos por Olson (1998). Partiremos de la indagación de lo que significa para nosotros leer y escribir y de que modos llevamos a cabo estas acciones en nuestra vida cotidiana y al mismo tiempo reflexionar sobre cuáles son el tipo de mensajes con los que interactuamos todos los días en nuestro trabajo, universidad etc. En ese sentido, podemos pensar en las acciones de leer y escribir son prácticas que se desarrollan en distintos ámbitos y que asumen características particulares de acuerdo a

las reglas, costumbres y modos específicos de cada contexto. Al analizar, cómo concretamos cada una de estas prácticas podremos observar que cada una de ellas difiere de acuerdo al contexto en que las desarrollamos pero que sus diferencias han estado implícitas hasta que las evidenciamos por medio de la observación. Las distintas maneras de escribir forman parte de nuestra cultura escrita, es decir de un modo particular de relacionarnos con estas prácticas.

Tal como lo expresa Olson (1998) estas formas involucran participar de una determinada comunidad textual, formar parte de un conjunto de personas que comparten formas similares de leer e interpretar una serie de textos y de conocimientos. De esta manera, Las practicas de lectura y escritura conforman las manifestaciones culturales de una comunidad textual particular (Olson, 1998). En este mismo sentido, Carlino (2005) señala que la lectura y escritura deben ser entendidas como prácticas sociales dinámicas que no pueden ser consideradas como habilidades estáticas que se adquieren de una vez para siempre. Para transferir información se debe organizar las ideas, estructurar oraciones, darles un orden de voz, tomar posturas y muchas cosas más que vinculan con el desarrollo de las capacidades comunicativas de acuerdo a cada comunidad textual. De igual modo, señala Cassany (2006) que los desarrollos propios a nuestra época nos enfrentan cada vez más a los desafíos de la complejidad de prácticas de la lectura y escritura. En consecuencia, la educación debe promover una constante revisión que le permita abordarlas de manera multidimensional. Dado que dichas prácticas se realizan de formas particulares según las situaciones, pues no leemos igual un manual que una revista o un diario de la misma forma que un prospecto.

En este sentido, podemos pensar en las acciones de leer y escribir como prácticas sociales que se desarrollan en diferentes ámbitos y que asumen características particulares de acuerdo a las reglas, costumbres y modos propios de cada contexto. Al analizar cómo llevamos a cabo las prácticas de lectura y escritura, podremos observar que éstas difieren según el ámbito en el que las desarrollamos. Las diversas maneras de leer y escribir forman parte de nuestra “cultura escrita”, es decir, de un modo particular de vincularnos con estas prácticas. Tal como lo expresa Olson (1998) involucra participar de una “comunidad textual”, formar parte de un conjunto de personas que comparten los modos de leer e interpretar un corpus de textos y de conocimientos.

Las prácticas de lectura y escritura constituyen entonces las manifestaciones culturales de una comunidad particular. Por último, pero no menos importante mencionamos las consideraciones de Domecq (2014) cuando define que la mayoría de las veces el énfasis está puesto en la tarea de escribir, pero no se contempla la escritura como un proceso de producción en constante revisión que comienza mucho antes de la producción del texto y que nos permite plantearla en tres grandes momentos: preredacción, redacción, corrección y edición Domecq (2014).



Les proponemos una lectura: Cassany, D. (2012). ¿Internet, Escuela? Revista de Investigación Educativa 14. Universidad. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. Para abordar el texto dejaremos un foro de intercambio, donde podrán reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura en contextos específicos.

3. Cierre de la clase

Una vez desarrollados los temas centrales de nuestra clase, les recomendamos la lectura de algunos textos complementarios que están incluidos en la bibliografía. Con el interés de que puedan ampliar un poco las bases y fundamentos frente al desafío que supone la lectura y la escritura en el tiempo actual en que vivimos.



Bibliografía

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica. Buenos Aires

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Ed. Anagrama. Barcelona

Domecq, M. (2014). Pensar, escribir, pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica. Lugar editorial.

Doueih, M. (2010). La gran conversión digital. Propuesta Educativa Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO

Olson, D. (1992). El mundo sobre el papel. Ed. Gedisa

9. Referencias bibliográficas

- Área Moreira, (1999). “los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del curriculum”, en: Escudero, J., Diseño, desarrollo e innovación del curriculum, Síntesis, Madrid, pp.189-208
- Área Moreira, (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Editorial Psicología Pirámide.
- Amigues, R. y Zerbato, M. T (1999). Las practicas escolares de aprendizaje y evaluación. Fondo de cultura económica
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Editorial Paidós.
- Barbera, E (2004a). La enseñanza a distancia y los procesos de autonomía en el aprendizaje. Presentado en el primer congreso Latino Americano de educación a distancia.
- Barberá, E y Badía, A. (2004b). Educar con aulas virtuales. Madrid: Antonio Machado Libros S.A
- Barroso, J. y Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0.
- Basabe L. y Cols E. (2007). La enseñanza en: Camilloni A. y Otros. El saber didáctico. Editorial Paidós.
- Buckingham, D. (2008). Alfabetizaciones en medios digitales. Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. Editorial
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio. En aportes para el cambio curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS
- Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E; y Palou de Maté M, C. (1998). Editorial Paidós.
- Campi, Walter. (2018). Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el Mercosur. Editorial Universidad de Quilmes
- Cappelletti, G. & S. Feeney (2008). Fundamentos de enseñanza y aprendizaje

- Carlino, P. (2003). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, en: Uni-Pluri/Versidad, vol. 3, n° 2, pp.17-23.
- Carlino, P. (2005). Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. (introducción al libro).
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (2008). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Bs. As. Paidós
- Cassany, D. (2009). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Editorial Grao
- Castorina, A. y otros (1995). Piaget-Vigotsky: Contribuciones para el debate. Editorial Paidós.
- Chaves, N. y Bellucia, (2008). La marca corporativa. Editorial Paidós
- Coicaud, S. (2020). Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: Video juegos, realidad extendida, robótica y plataformas. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva. Editorial Noveduc
- Collebechi M, E (2017). EDEV: Seminario de Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Clase N°1, N°3 y N° 5 UVQ Universidad Nacional de Quilmes
- Cols, E. (2004). “La programación de la enseñanza”, Ficha de la cátedra de Didáctica I, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Uba.
- Costa, J. (2009). Imagen corporativa del siglo XXI. La crujía ediciones
- Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Editorial Santillana.
- Díaz Barriga, A. (1995). Docente y programa. Lo institucional y lo didácticos. Buenos aires, REI/ Instituto de Estudios y Acción Social/ AIQUE.
- Eco, H. (2000). Tratado de semiótica general 5ª edición. Editorial Lumen
- Estienne, V. (2004). Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida. Ponencia presentada al Simposio Leer y escribir en la educación superior, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3de julio de 2004.Actas del Congreso en CD Rom ISBN950-863-061-1

- Feldman, D y Palamidessi, M (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1991). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina:
- Fernández, M, R. (2013). La tesis que no fue. Avatares de la escritura académica. Editorial Académica Española
- Forero, María Teresa (2006). Cómo escribir bien y sin errores. Editorial Latinbooks internacional
- García Aretio, L. (2001).” La educación a distancia. De la teoría a la práctica.” Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2006). Wikis en contextos educativos. Editorial del Benedit
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y Domínguez Figaredo, D. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Editorial Ariel.
- García Llorente, J. (2014). Técnicas de diseño gráfico corporativo. Ed. Cep
- Gros Salvat, Begoña; Sancho Vinuesa, Teresa; Borges Sáiz, Federico; Bautista Pérez, Guillermo; García González, Iolanda; López Pérez, Cristina; Mas García, Xavier; Lara Navarra, Pablo (2011) Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Signo y Pensamiento 54 · volumen XXVIII · enero - junio 2009
- Hernández, A. (2014). Enseñar competencias lingüísticas a los diseñadores, El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2012). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- Kaplun, M (1998). Pedagogía de la comunicación. Ediciones de la torre
- Litwin, E. (2000). La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Ed. Amorrortu editores

- Litwin, E. (2009). “Enseñar con casos”. En Proyectos y propuestas creativas en educación. Disponible en: <<http://www.educared.org/global/ppce/los-casos-en-la-enseñanza>>.
- López S. (2017). EDEV: Seminario de TIC y enseñanza. Clase N°3 y N° 8 UVQ Universidad Nacional de Quilmes
- López, S (2018). Seminario de Curriculum y Planificación de la Enseñanza. Clase N°8 UVQ. Universidad nacional de Quilmes
- Marés, L. (2021). Claves y caminos para enseñar en entornos virtuales. Ideas para educar con Tic en múltiples contextos. Editorial edu.ar S.E
- Mena, M. (2004). América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia en: la educación a Distancia en América Latina. Modelos, Tecnologías y Realidades. Unesco-ICD-Las Crujía. Buenos aires. Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril.
- Mena, M. y otros (2005). El diseño de proyectos de educación a distancia. Editorial La crujía
- Natale, L. (2012). En Carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de Sarmiento
- Navarro, F. y Brown, A. (2014), “Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos”, en Navarro, F. (ed.), Manual de escritura para carreras de
- humanidades. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la
- Universidad de Buenos Aires, pp. 55-100.
- Neirotti, N. (2007). Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).
- Olson, D. R (1998). El mundo sobre el papel. Barcelona, Gedisa. Capítulo I
- Osuna Acevedo, S (2011) Aprender en la web 2.0 Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. Facultad de educación Universidad de Educación a Distancia (UNED)
- Olson, D.R (1998). El mundo sobre el papel. Editorial Gedisa. Capítulo I
- Serafini, María Teresa (2005). Cómo se escribe, Editorial Paidós.

- Stagnaro, Daniela (2012). El proyecto de intervención. En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Editorial Universidad de Sarmiento
- Tello, Nerio (2003). Cómo escribir, Bs. As. Longseller.
- Schwartzman, G. Tarasow F y Tres M. (comp) (2014). De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario: Homo Sapiens. Cap. “Dispositivos tecno pedagógicos para enseñar: el diseño de educación en línea.
- Shulman, J., R. Lotan & J. Whitcomb. (comp.) (1999). Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Editorial Amorrortu universidad”. En Actas de la inauguración de la Cátedra UNESCO, Universidad
- Velastegui López, E. (2019) Las pizarras digitales y su impacto en la educación superior. Vol.3 N° 1. Explora. dor E.D. Digital
- Vigotsky, L. (1986) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev y Vygotsky: Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.
- Wasserman, Selman (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Editorial Amorrortu