

El aula de diseño como escenario de exploración entre alfabetidad visual y pensamiento crítico

Resumen

En el presente artículo se comparten algunos de los resultados obtenidos en la investigación “La fotografía como medio para el desarrollo de la alfabetidad visual” en la cual se analizaron diferentes estrategias para potenciar el desarrollo de la alfabetidad visual y el pensamiento crítico en estudiantes del programa de diseño gráfico de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). La alfabetización visual alude a la capacidad de las personas de interpretar y generar imágenes a partir del estudio de los componentes que constituyen el lenguaje visual; competencia que en sí misma es un insumo fundamental en las prácticas dentro de las aulas de diseño, convirtiéndose en un ítem relevante para la investigación y la cualificación de sus profesionales.

El artículo muestra uno de los laboratorios implementados donde los estudiantes de tercer año del programa de diseño gráfico, luego de leer el capítulo *El Medio es el Mensaje* de Marshall McLuhan, visualizaron uno de los conceptos del texto; imagen que fue alojada en una plataforma virtual para su discusión en clase.

Entre los hallazgos, el lector conocerá la síntesis del análisis de cuatro de las 27 imágenes realizadas, lo que permite apreciar, entre otras cosas, que los estudiantes necesitan desarrollar capacidades argumentativas afines con los principios del pensamiento crítico, además, en su ejercicio proyectual la interpretación de conceptos debe ser concordante con los valores activos de su entorno, lo que posibilita la generación de productos que atiendan a las exigencias contextuales. A modo de conclusión, se establece que la decodificación reflexiva propia de la alfabetización visual y los procedimientos de interpretación y representación del conocimiento, inherentes al pensamiento crítico, deberían ser asumidas como estrategias de enseñanza-aprendizaje en los cursos que configuran el plan de estudio de la licenciatura en diseño gráfico.

Ricardo López León
Doctor en Ciencias y Artes para el Diseño
Profesor Universidad Autónoma de Aguascalientes. México
Correo electrónico:
ricardolopezleon@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9653-5525
Google Scholar

Gustavo Alberto Villa Carmona
Magíster en Estética
Profesor Asociado. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
Correo electrónico:
gustavo.villa@ucaldas.edu.co
Orcid:
orcid.org/0000-0002-7037-9103
Google Scholar

Recibido: Diciembre 12 de 2016
Aprobado: Abril 5 de 2017

Palabras clave:
alfabetidad visual, diseño, educación, fotografía, pensamiento crítico



The design classroom as a scenario of exploration between visual literacy and critical thinking

Abstract

Some of the results obtained in the research project "Photography as a medium for the development of visual literacy", in which different strategies were analyzed to enhance the development of visual literacy and critical thinking in students of the graphic design program of the Universidad Autónoma de Aguascalientes (Mexico), are shared in this article. Visual literacy refers to the ability people have for interpreting and generating images from the study of the components that constitute visual language, a competence that is a fundamental input in the practices within the design classrooms thus becoming a relevant item for the research and the qualification of design professionals.

The article shows one of the laboratories implemented where the third-year students of the Graphic Design program, after reading the chapter *The Medium is the Message* by Marshall McLuhan, visualized one of the concepts of the text. The image that was hosted on a virtual platform for discussion in class

Among the findings, the reader will know the synthesis of the analysis of four of the 27 images made which allows appreciating, among other things, that students need to develop argumentative skills related to the principles of critical thinking. In addition, in their projective exercise, the interpretation of concepts must be consistent with the active values of their environment, which enables the generation of products that meet the contextual requirements. As a conclusion, it is established that reflective decoding proper to visual literacy and procedures of interpretation and representation of knowledge, inherent in critical thinking, should be assumed as teaching-learning strategies in the courses that form the curriculum of the Graphic Design Bachelor's degree.

Key words:
visual literacy, design, education,
photography, critical thinking

Introducción

Pensamiento crítico

Parece común que en la enseñanza de la actividad proyectual se privilegie el trabajo práctico sobre el ejercicio reflexivo, las discusiones y revisión de temas a través de textos especializados. La experiencia en el aula demuestra que en algunos estudiantes el abordaje reflexivo de las estructuras fundacionales de la disciplina suscita poco interés por la dificultad que entraña leer y comprender documentos con conceptos abstractos, a lo que se suma cierta resistencia a realizar un ejercicio que no esté basado exclusivamente en el acto efector.

Lo anterior es solo un eco de la realidad que se vive dentro de algunos de los programas de formación profesional en los cuales las capacidades o competencias que deben desarrollarse en los estudiantes, influye en la división del grupo de docentes que generalmente reúne a aquellos que orientan actividades en los campos de la reflexión, la teoría o la historia y quienes coordinan talleres y laboratorios; los primeros suelen basar sus actividades en la lectura y la discusión, mientras que los segundos en ejercicios instrumentales y proyectos. En este orden de ideas, los estudiantes inscriben actividades reflexivas que en su plan de estudios señala un tiempo que suele ser menor al otorgado al aprendizaje y la experimentación en los talleres y laboratorios de diseño; es importante señalar que las actividades académicas prácticas no carecen de postulados teóricos, sin embargo, en la institución analizada los docentes de estos escenarios académicos suelen delegar el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y discusión a las asignaturas teóricas porque por lo general no consideran que este sea un compromiso u objetivo implícito en el curso.

Ahora bien, este componente reflexivo debería vincularse con los fundamentos del pensamiento crítico, el que no en pocas ocasiones suele confundirse con

la comprensión de lectura; no obstante dicha habilidad según la NCREL.org, forma parte del perfil de egreso de los programas de estudios y de las habilidades profesionales necesarias en el siglo XXI (NCREL y METIRI, 2003).

Continuando, la Asociación de Pensamiento Crítico –*The Critical Thinking Community*–, la que además es sede del Centro Internacional de Evaluación del Pensamiento de Alto Nivel –*International Center for the Assessment of Higher Order Thinking*– define el pensamiento crítico de la siguiente manera:

El pensamiento crítico es el proceso intelectual disciplinado de hacer de manera activa y habilidosa actividades de conceptualización, aplicación, análisis, síntesis o evaluar la información recopilada, o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía en su forma de pensar y sus acciones. En su forma ejemplar, está basado en valores intelectuales universales que trascienden divisiones de materias: claridad, certeza, precisión, consistencia, relevancia, evidencia sólida, buenas razones, profundidad, aliento y justicia. (Scriven & Paul, 1987)¹

En relación al estudio adelantado, el proceso disciplinado que entraña el pensamiento crítico no rivaliza con la naturaleza de ningún tipo de asignatura. Existen actividades que se pueden implementar tanto en materias con orientación teórica, bien sea en la revisión de textos especializados o discusiones, como en aquellas de carácter efector cuya finalidad es la propuesta y ejecución de proyectos. En este sentido, la primera parte de la definición describe acciones un tanto más cercanas a las que son propias del proceso de diseño (en su acepción funcionalista), las mismas que son implementadas en las clases de taller de diseño como son la conceptualización, el análisis, la aplicación de soluciones, entre otras; en contraste, menor impacto tienen las acciones listadas en la segunda parte del enunciado tales como la evaluación de información recopilada o los procedimientos de observación o de reflexión encaminados a fortalecer la capacidad comunicativa del diseño; no obstante su relevancia, estas actividades suelen ser menos frecuentes en las didácticas de enseñanza de los diferentes talleres.

¹ Traducción realizada por Ricardo López León.

Ahora bien, en concordancia con lo expuesto por NCREL.org para los procesos de formación de profesionales en el siglo XXI, el pensamiento crítico se convierte en una de las habilidades necesarias para superar los retos que enfrentarán los profesionales del diseño en los entornos laborales, sean estos locales o globales. Así las cosas, la responsabilidad de estimular su desarrollo exige la participación activa y decida de la institución educativa encargada de incluir de forma consistente y planificada dicho componente en la estructura básica de los contenidos programáticos de cada materia y, más importante aún, el compromiso de los docentes quienes imparten los distintos contenidos.

Aunque cada habilidad o competencia, podría pensarse, está presente y se realiza a través de la naturalidad del proceso de diseño, el pensamiento crítico supera, como ya se mencionó, la comprensión de lectura; en este sentido se debe propender porque la capacidad crítica alcance un balance adecuado dentro de los talleres, ya que en ellos se promueve un enfoque basado en la generación de productos muy atractivo para la comunidad estudiantil que parece desconocer que la cualificación profesional que ofrece la universidad les proporciona un escenario propicio para el aprendizaje y la reflexión. Como se desprende del estudio base, la mayoría están ansiosos por completar metas, terminar tareas, graduarse y convertirse en empleados de alguna empresa (Taboada & Coombs, 2013; citado en Chamorro-Koc, Scott, & Coombs, 2015); mientras que la libertad de experimentar en la academia, de aprender, parece que pasa a segundo plano, lo que demuestra que en un contexto laboral cambiante como el actual los diseñadores necesitan seguir aprendiendo después de titulados; porque como se evidencia, las demandas que el siglo XXI tiene para ellos parecen superar las capacidades y competencias ejercitadas en las aulas del pregrado².

² A este respecto es interesante conocer el estudio realizado por la Universidad de Caldas sobre la pertinencia del programa de Diseño Visual y el impacto en el medio de sus profesiones, el cual se sintetizó en los artículos Perspectiva de los egresados sobre la pertinencia académica del Programa de Diseño Visual (Dussán et al., 2016), y Perspectiva de los empleadores sobre la pertinencia académica del programa de Diseño Visual (Villa et al., 2016).

En síntesis, lo anterior presenta dos grandes retos para la docencia en diseño. Primero, el distanciamiento de los estudiantes de las actividades de introspección, reflexión y discusión, así como el bajo nivel de lectura de textos especializados; segundo, la tendencia a la automatización del proceso de diseño en los talleres cuyo impacto en la formación de pensamiento crítico resulta bajo. Gracias a la experiencia directa que tuvo el profesor Ricardo López León en la aplicación de los instrumentos en el estudio, en ambas áreas fue posible explorar como estrategia didáctica la inclusión de reportes visuales en la actividad académica Taller de Publicidad luego de la lectura de textos especializados. En este texto, se muestran los resultados de dicha exploración llevada a cabo en el ciclo enero – junio de 2015, con estudiantes de tercer año de la carrera de diseño gráfico, en el taller de Introducción a la Publicidad.

El trabajo con reportes visuales tanto en materias teóricas como prácticas resultó tener un beneficio adicional: el desarrollo de la alfabetidad visual o *visual literacy*; por lo tanto, resulta fundamental explorar más a fondo este concepto y el rol que desempeña en la formación de profesionales del diseño, así como el papel que cumplió en la investigación.

La alfabetidad visual como habilidad necesaria

The Visual literacy o la alfabetidad visual, como ha sido traducido al castellano, es una habilidad fundamental en el siglo XXI no sólo para los que se dedican o les interesa la comunicación visual, sino para diferentes profesiones. La *International Visual Literacy Association* señala que John Debes, en 1969, acuñó el término de *visual literacy* (IVLA, 2012); en relación a su acepción primaria, la alfabetización visual alude a las diferentes competencias visuales que las personas desarrollan cuando observan, al tiempo que integran a este acto diferentes experiencias sensoriales; dicha destreza permite, entre otras cosas, a una persona visualmente alfabetizada identificar e interpretar las acciones

visibles, los objetos, los símbolos, naturales o artificiales que encuentra en su entorno³. La complejidad del término impele abordar aquellos aspectos que ayuden a esclarecer los alcances del ejercicio que aquí se presenta.

El primer punto a considerar es que para el abordaje profesional, en el siglo XXI, saber leer y escribir no son suficientes (Stokes, 2002; Riddle, 2009), ahora más que nunca, para realizar eficazmente diferentes tareas se necesita estar alfabetizado en múltiples áreas del saber, una de ellas el área visual. Organismos educativos como la *North Central Regional Educational Laboratory* (NCREL), publicaron en su reporte *enGauge: 21st Century Skills in the Digital Age Literacy* (NCREL, 2003), lo que consideran son las habilidades necesarias para afrontar el siglo: *digital age literacy; inventive thinking; effective communication*; y por último *high productivity*; en estas competencias integran a su vez otras.

Como segundo punto hay que destacar que la glosa, hablada o escrita, como recurso ha sido privilegiada en el contexto de la enseñanza, exiliando a la imagen de las aulas casi por completo. De acuerdo con Arnheim (1969), la desconfianza en la imagen puede ser rastreada hasta los griegos, es decir, de cierta manera, en pos de la practicidad política, los griegos heredaron al mundo occidental la desconfianza por la imagen por estar sujeta a distintas interpretaciones, ilusiones, perspectivas: las apariencias engañan. Junto con la imagen, los griegos buscaron suprimir los sentidos (lo que consiguió vigorosamente durante la edad media en occidente), para marcar un lugar privilegiado a la razón: ¿y cuál es la herramienta principal de la razón? La palabra.

El mismo Arnheim, sin embargo, argumenta que no es sino a través de los sentidos que el ser humano puede conocer el mundo, es decir, que la razón

³ En "Primera aproximación al concepto de visual literacy y su importancia en la educación del arte y diseño" (2015), Ricardo López León discurre ampliamente sobre el concepto de alfabetidad visual y lo que esto representa en la educación del arte y diseño.

necesita de los sentidos. “Mirar viene antes de las palabras, el niño mira y reconoce mucho antes de que pueda hablar” menciona Berger (1972, p. 7); por lo tanto, conviene preguntarse si la imagen puede tener un espacio dentro de las aulas y si existe una manera en que ésta pueda también ser un recurso de la razón y colaborar en el desarrollo del pensamiento crítico. Por el modo en que procede el acto de enseñanza dentro de la institución parece que es poco explorado. Al mismo tiempo es necesario considerar que, en un entorno claramente plagado de imágenes visuales que entran en relación con otro tipo de estímulos (auditivos, olfativos, gustativos y táctiles) su lectura requiere de un entrenamiento específico que puede implementarse bien como lectura instrumental (relativamente sencilla), iconográfica, iconológica, hermenéutica, todo ello con el fin de elevar la capacidad de proponer y comprender los contenidos inherentes a los constructos que configuran la *iconosfera*, responsabilidad compartida por las áreas de saber que se desarrollan en torno de la imagen.

Retomando, si se buscará puntualizar algunas de las habilidades fundamentales que un diseñador gráfico o un profesional de la comunicación visual debería desarrollar, sin duda se podrían identificar algunas dentro de la definición de alfabetidad visual. Es decir, que las habilidades que comprende su dominio resultan fundamentales pues es necesario interpretar objetos y símbolos (desde los ámbitos de la cultura global o local), así como comunicarse con otros. Al mismo tiempo, la definición plantea un reto para la educación del diseño, ya que si éstas resultan ser capacidades fundamentales para los profesionales de dichas disciplinas, entonces los programas educativos tendrían que contar con métodos y estrategias para promoverlas. Es importante señalar que estas habilidades son abordadas en talleres y asignaturas reflexivas, en otras palabras, se promueven en los procesos de cualificación educativa, pero no en la dimensión que el escenario laboral sugiere que se haga.

Ahora, para alcanzar dicho objetivo, es pertinente probar estrategias que estimulen el desarrollo de la alfabetidad visual, que como se observó en el transcurso del estudio, promueven el desarrollo del pensamiento crítico; habilidades que indudablemente son preponderantes en la educación de profesionales del diseño.

Participantes y métodos

El enfoque de la investigación fue cualitativo, lo que significa que los participantes no fueron considerados por su representatividad estadística, sino por los distintos matices que aportaron a la comprensión del objeto de estudio. En este sentido, no se trabajó con muestras probabilísticas y sistemáticas, sino con participantes que por su heterogeneidad ayudaron a identificar distintas perspectivas, pues, en concordancia con lo expuesto por Kincheloe y McLaren (2005), citados por Martínez (2015, p. 63), se ha pretendido “una comprensión más profunda de los aspectos subjetivos de la experiencia humana”, lo que permitió alcanzar conclusiones más generales.

A modo de instrumento, se describe uno de los ejercicios propuestos para la asignatura Introducción a la Publicidad, que se imparte en la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad de Aguascalientes, a estudiantes de tercer año. El investigador principal fungió como docente de dicha asignatura, a través de lo cual logró establecer una relación estrecha con los sujetos participantes, situación que al mismo tiempo requería de modelos de observación como técnica cualitativa (Taylor & Bogdán, 1987), que permitió la recopilación de todos los resultados del ejercicio, así como los comentarios y discusiones desarrolladas en clase.

El ejercicio solicitaba la discusión y la objetivación (a través de un ejercicio de visualización), del papel que desempeñan los medios de comunicación en la práctica publicitaria, para lo cual se designó la revisión del clásico texto de

Marshall McLuhan: Comprender los medios de comunicación, concretamente el capítulo titulado “El medio es el mensaje” (McLuhan, 1996). Se consideró que el capítulo de McLuhan reunía grados de complejidad que posibilitaban la discusión por parte de los estudiantes. Aunque Introducción a la Publicidad está listada como una asignatura tipo taller se infirió importante incluir la discusión de conceptos, es decir, actividades que quizá para algunos corresponden a un seminario de teoría. Cabe mencionar que la lectura de McLuhan fue una de las recomendaciones bibliográficas para el curso, no fue la única en la que se solicitaron reportes visuales, aunque solo se mostrarán los resultados derivados de la misma.

A grandes rasgos, en el texto citado, el autor busca enfocar la atención en cómo los medios de comunicación forman una simbiosis semántica con los mensajes que transmiten. A los estudiantes se les compartió la lectura mediante una plataforma virtual tipo Moodle; luego de leer el capítulo asignado cada estudiante tenía que realizar dos tareas: la primera era proponer una imagen que reflejara uno de los conceptos presentes en la lectura; la segunda era escribir en una pequeña explicación sobre cómo la imagen explicaba la lectura; en el primer caso la imagen asume el contenido del texto; en el segundo, el texto hacía explícito el contenido asignado a la imagen. Ambos puntos fueron recopilados por los investigadores.

182

La segunda actividad tenía la intención de contar con un registro que después pudiera retomarse para el análisis del estudio. Las tareas también se entregaban a través de la plataforma virtual, a la cual el estudiante accedía con su cuenta universitaria, desde cualquier terminal digital lo que facilitó la recopilación de resultados. El salón de clase estuvo equipado con pantallas conectadas a internet para acceder a la plataforma, de modo que en la sesión de clase los docentes proyectaron los resultados, dando inicio a la discusión con el grupo respecto de cada una de las imágenes. En total, el ejercicio contó con 27 tareas enviadas por el grupo conformado por 33 alumnos.

Mediante la técnica de observación participante se registró también la reacción de los estudiantes, así como su proceso para generar las imágenes. Al finalizar la discusión de las imágenes y de la lectura se consultó al grupo sobre las ventajas y desventajas de este tipo de reportes y lo que les demandaba en tiempo y proceso generarlos. Como se mencionó, la asignatura de Introducción a la Publicidad está diseñada como taller, es una asignatura de cuatro horas por semana, dividida en dos sesiones de dos horas, lo que brindó el tiempo suficiente para la discusión de las 27 imágenes entregadas; los resultados fueron diversos, desde representaciones visuales que resultan obvias a la lectura hasta propuestas más elaboradas, algunas de las cuales se presentan a continuación.

Resultados: la apropiación de conceptos

Uno de los hallazgos más interesantes de enfrentar a los estudiantes a este tipo de ejercicio fue posibilitar la preparación de reportes visuales a partir de la revisión de textos; también, evidenciar como inciden en la apropiación de los conceptos por parte de los estudiantes. Las imágenes señalan que el hecho de haber tenido que buscar material para su producción, les obligaba a traducir a un contexto más cercano aquello que en la lectura se discutía; de este modo, resulta claro que se practica el pensamiento crítico porque para lograr las fotografías se requería un ejercicio basado en el análisis, la síntesis y la reflexión que, aunadas a las experiencias propias, permitieron representar los conceptos identificados en la lectura.

El primer caso corresponde a la estudiante Leslie Aguilera Ambriz⁴ (imagen1). En su propuesta comparó una computadora portátil de la marca Apple y una PC (en este caso Acer). La fotografía permite traer a discusión el rol que juegan las marcas de tecnología en la identidad del herramental que utiliza un diseñador gráfico. Es decir, aunque se pueda hacer el mismo trabajo con ambas, pues sólo

⁴ Todos los trabajos aquí mostrados fueron donados para esta investigación y tienen el consentimiento de los estudiantes para ser incluidos en publicaciones académicas.

son medios o herramientas para desempeñarse en una profesión, se convierten también en mensaje que indica la marca ideal para el ejercicio instrumental ya que, en consideraciones generales no necesariamente en estudios precisos, la marca Apple tiende a ser percibida como mejor que las PC para el trabajo de diseño y, por lo tanto, quien diseña en ella recibe algo de dicha consideración. En este punto es importante señalar que ambas proveen similares alternativas tecnológicas, pero el cuidado en el diseño que identifica los productos de la marca Apple, genera cierta sincronía con los profesionales de la disciplina proyectual.

No está demás decir que, aunque en el texto se mencionan aspectos sobre tecnología, la particularidad de este caso no es uno de los ejemplos citados. La estudiante logró así apropiarse del concepto y encontrarlo en un entorno familiar y cercano a su profesión, lo que enriqueció la discusión de la clase pues el resto de los compañeros compartían esa perspectiva.



Imagen 1. Leslie Aguilera Ambriz. La autora comparó una computadora Mac (Apple) con una Pc (Acer), y el rol que juegan en la percepción de un buen diseñador gráfico.

Otro aspecto evidente en el ejercicio el texto “Diseñador Gráfico” que funge como pie de foto, añadidos posteriormente a la realización de la fotografía, ya con la ayuda de una computadora, con los que la autora pretendió expresar los conceptos extraídos de la lectura. Como recurso gráfico resulta interesante el hecho que en la computadora Mac, el texto sea dinámico y cromáticamente activo, en tanto que en el caso PC, el texto se hay excrito en fuente Times New Roman.

El siguiente caso es el de Fabián Martínez López. Su imagen fue particularmente importante en el ejercicio porque representó la difusión de mensajes a través de distintos dispositivos móviles (Imagen 2). El trabajo permitió reflexionar sobre cómo el medio segmenta al público, pues hay personas que prefieren acceder a la información sólo por el periódico y otras por las *tablets* o quizá por el teléfono móvil. La información es la misma en cada soporte, pero la configuración de cada medio es distinta, por lo tanto, el medio se vuelve tan relevante como la información. Indudablemente esta aseveración incluye variables como edad, capacidad económica, niveles de escolaridad, entre otras, que ayudan a identificar los segmentos de la población en relación a sus soportes preferidos.



Imagen 2. Fabián Martínez López. Reflexión donde se destaca la posibilidad de acceso a la información a través de diferentes medios.

Continuando, la propuesta de Sandra Lucía Rosete es otro caso que conviene traer a la discusión. La estudiante muestra en la imagen dos piezas que abordan la misma historia; la intención es la misma que en el ejemplo anterior (Imagen 3). Una de las piezas es la versión impresa de una obra literaria y la otra es la versión audiovisual (una película), ambas presentan exactamente el mismo diseño gráfico para la portada, como son colores, tipografías, imágenes, dejando claro que se trata de la misma historia: “Las ventajas de ser invisible” de Stephen Chbosky. El ejercicio permitió discutir las diferencias entre los formatos narrativos y el rol que juegan los medios cuando se dan estas traducciones semióticas de lo escrito a lo visual; permitió, igualmente, que se abordara el tema de las adaptaciones cinematográficas y su concurrente distanciamiento con las versiones literarias.

Habiendo centrado el tema en este género narrativo, a través de la guía de los docentes presentes, se logró discutir el hecho de que algunas películas son recomendables para verlas en las salas cinematográficas, aun y cuando estén disponibles en formatos caseros como DVD o Blu-ray; es decir, la representación en las salas cinematográficas es exactamente la misma que aquella a la que se accede en los formatos caseros, pero, en relación a distintas variables, se puede establecer el factor de preferencia de acceso a la información. En este caso se cuenta con el mismo mensaje, pero con distinto medio; lo anterior ayudó a identificar los conceptos extraídos subrayando el hecho que por la naturaleza privativa de cada medio, estos tienen una forma particular de vincularse con el espectador, aspecto que también la estudiante enfatizó en su breve reseña escrita.

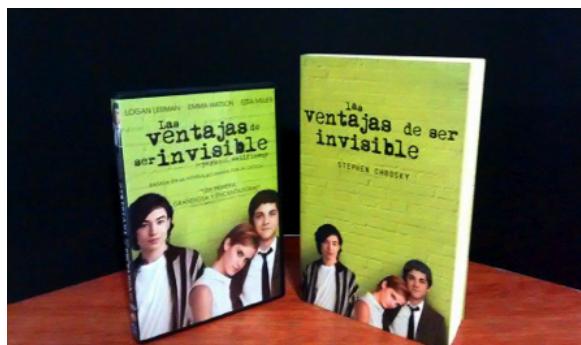


Imagen 3. Sandra Lucía Rosete.
Se muestra una misma obra en formatos narrativos distintos.

El último caso relacionado en este documento es el de Julio César Durán Silva. El estudiante en su imagen ha improvisado una bolsa de plástico con un popote (pitillo), vaciando un refresco o gaseosa en su interior (imagen 4). Con esta imagen se hizo referencia a una práctica de antaño cuando se adquirían bebidas en las tiendas de abarrotes y se pedían para llevar, sin necesidad de pagar también por el envase de vidrio. Estos modos sin duda eran comunes antes del auge del PET (politereftalato de etileno), presente en los envases de refrescos actuales, lo que hace innecesario improvisar otros envases para llevar el producto como el que aparece en la fotografía. Al realizar esta imagen, el estudiante vinculó la lectura a experiencias propias, y la ha situado también en un entorno con el que el resto del grupo se puede identificar por su sincronía cultural.

El ejercicio al mismo tiempo incorporó, a través de la ausencia, uno de los envases más icónicos de refrescos, pues si hay un producto en el cual se materializa el concepto de identificación global es la botella de Coca-Cola. El envase de este refresco es medio y mensaje al mismo tiempo, pues es el vehículo en el que se envasa el producto, al mismo tiempo que es el medio sobre el cual se imprime el

logo (mensaje) de la marca; sobre todo, la forma del mismo envase del producto (medio) es y ha sido también el mensaje de la marca.

Aunque existen muchas marcas de refrescos de cola, ninguna ha logrado incorporar su envase (medio) como parte del discurso de su marca (mensaje), al menos al nivel que Coca-Cola lo ha hecho en el mercado internacional por tanto tiempo. Si bien este es un ejercicio en el aula, no se puede desconocer que el envase de Coca-Cola es un ícono de las marcas y del diseño, lo que ha dejado al margen del análisis la pluralidad simbólica, social y económica que de él se desprende; con todo, este abordaje enfrenta un modelo consolidado y algunas formas de adquisición de productos que fueron comunes años atrás en algunos entornos mexicanos.

Retomando, entre las marcas de refresco de Cola que se pueden encontrar en México, además de Pepsi, es posible identificar tres más: Big Cola, Lulú Cola de refrescos Pascual y MXCN Cola de la tradicional Jarritos. Aun así, Coca-Cola sigue siendo la marca líder en la categoría, así como la que insiste en conservar su envase, medio y mensaje a la vez como plataforma comunicativa. Con la imagen del refresco en bolsa y popote, el estudiante hace evidente que el medio es el mensaje al mismo tiempo que lo presenta en un contexto cercano con el que muchos se pueden identificar, puntualizando también que el fenómeno discutido en la lectura irrumpe en la vida cotidiana.



Imagen 4. Julián César Durán Silva.
Sin mostrar el mensaje emblemático de Coca-Cola, se refiere a su capacidad de ser medio y mensaje al mismo tiempo.

Conclusiones

Aunque sólo se presentan cuatro imágenes de las 27 entregadas para este ejercicio particular en la clase de Introducción a la Publicidad, éstas permiten ver el impacto positivo que tiene esta actividad. Realizar este tipo de ejercicios, introducir la entrega de reportes visuales en la clase colabora en el desarrollo de dos habilidades que se combinan: la alfabetidad visual y el pensamiento crítico. Sin duda, en el contexto educativo de las disciplinas del diseño, el desarrollo de estas capacidades debería ser uno de los objetivos que se persiguiera, tanto a través del plan de estudios como en la práctica docente dentro de las aulas.

El pensamiento crítico, como habilidad fundamental para afrontar los retos del mercado laboral de ahora, debe integrarse de manera adecuada en los procesos de cualificación profesional. Quizá en algunos procesos y ejercicios realizados en los talleres de diseño de alguna manera se pretenda conseguir este objetivo; sin embargo, la mayoría de las veces llega sólo hasta comprensión de lectura, de modo que una cosa es que eso suceda de manera automática o natural por las dinámicas de clase y otra muy distinta que haga parte de una estructura curricular que corresponda a la filosofía institucional.

El desarrollo de los ejercicios dentro del estudio demostró que en el proceso el estudiante pudo aplicar habilidades de pensamiento crítico como análisis, síntesis, conceptualización, observación teniendo como referencia su experiencia, etc., pero resultó aún más efectivo discutir dichas imágenes en clase y pedirle a cada estudiante que expusiera su entrega y explicara por qué había seleccionado esos elementos para representar la lectura. La diferencia de lo anterior radica en varios puntos, el primero es que de entrada cada estudiante llegó a la clase con un argumento, con un punto de vista particular que podía compartir y que le ayudó a sentirse más seguro y confiado para participar en la clase. Segundo, que aunque hubo entregas similares, como el hecho de que muchos hayan recurrido a los teléfonos móviles para ejemplificar el ejercicio, también hubo entregas distintas que ayudaban a proyectar o enfatizar otros aspectos de la lectura que quizá pasaron desapercibidos por el resto del grupo en su primera revisión. Tercero, que la discusión de la lectura fue distinta, pues el punto de partida en clase ya eran interpretaciones particulares que los estudiantes habían hecho de la lectura y la habían traducido o acercado a conceptos más familiares a su entorno. El caso de los teléfonos y dispositivos móviles también ayudó a comprender que esa apropiación existe, pues aunque en la lectura se habla de tecnología no se mencionan estos dispositivos que aún en ese tiempo no se habían democratizado. En otras palabras, de alguna manera los planteamientos conceptuales de la lectura pudieron ser encontrados

en ejemplos actuales, lo que significó un ejercicio de pensamiento crítico propiciado por la intención de generar una imagen que represente los mismos.

Asimismo, es importante destacar que no todos los resultados fueron positivos. Así como hubo casos en los que bastaba sólo mirar la imagen para entender el concepto que se buscaba reflejar de la lectura, hubo otros en los que se requería de una explicación más amplia por parte del estudiante. Este aspecto subraya el contraste no solo entre el tipo de actividad académica (teórica y práctica), sino la preferencia de los estudiantes; se puede concluir, a este respecto, que estos casos que no lograban expresar tan claramente el concepto, motivaban la discusión dentro del grupo; sin embargo, también se tiene que considerar que siendo ya estudiantes de diseño gráfico del tercer año, traducir un concepto verbal a uno visual debería ser una de las capacidades que dominan. Lo anterior quizá no sea un punto de alarma, sino un ítem que enfatiza la necesidad por hacer explícitas las actividades que pueden promover el desarrollo de la alfabetidad visual, con la intención de que el estudiante las haga conscientes y sea más efectivo a la hora de desarrollar sus piezas comunicacionales.

El objetivo del proyecto se cumplió, acercar a los estudiantes a la reflexión sobre el rol que tienen los medios de comunicación en las prácticas publicitarias. Partir de imágenes permitió ejercitar varias habilidades como el análisis, la síntesis y la discusión, promoviendo la participación de todo el grupo, así como también colaboró con la apropiación de conceptos, es decir, que los estudiantes logaran hacer propias las ideas que se discutían en el texto, de manera que consiguieran otorgarle un mayor valor a un tema fundamental en el área de publicidad y lo que éste representa para su desempeño como profesionales del diseño.

Finalmente, si bien los procesos investigativos que aluden al diseño alcanzan grandes dimensiones, el aula es un escenario propicio para conocer algunos

aspectos relacionados con su enseñanza, didáctica y concordancia con la realidad laboral que oferta el entorno.

Referencias

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Los Angeles: University of California Press.

Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books.

Burn, A. & Durran, Ja. (2007). *Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.

Center for Ecoliteracy. Recuperado de: <https://www.ecoliteracy.org/about>

Chamorro-Koc, M. Scott, A. & Coombs, G. (2015). Bombs Away: Visual thinking and students' engagement in design studios contexts. *Design and Technology Education: an International Journal*, 20(1).

De la Cuesta, C. y Otálvaro, C. (2015). La reflexividad y la autocritica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Salud Pública*, 33(1).

Dussán, C. et al. (2016). Perspectiva de los egresados sobre la pertinencia académica del Programa de Diseño Visual. *Revista Kepes*. 13(13), pp. 9-28.

IVLA. (2012). What is Visual Literacy? *International Visual Literacy Association*, Recuperado de <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>

Kincheloe, J., McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *The Sage Handbook of Qualitative Research*: California: Thousand Oaks, 303-342.

López-León, R. (2015). Primera aproximación al concepto de *visual literacy* y su importancia en la educación del arte y diseño. En C. Villagómez & J. Saldaña, *Estudios Críticos en Arte y Diseño*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Martínez, C. (2015). El compromiso interpretativo, un aspecto ineludible en la investigación cualitativa. *Salud Pública*, 33(1).

McLuhan, M. (1996). El medio es el mensaje. *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

NCREL & METIRI, (2003). *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*, North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group: California. Recuperado de <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> el 10 diciembre 2014.

Riddle, J. (2009). *Engaging the Eye Generation, Visual Literacy Strategies in the K-5 Classroom*, Stenhouse Publishers. Recuperado de <http://booksgreatchoice.com/getbook/p306781/?id=30>

Scriven, M. & Paul, R. (1987). *Defining Critical Thinking. The Critical Thinking Community*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Steiner, C. & Perry, P. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.

Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 1(1). Recuperado de <http://ejite.isu.edu/Archive.html>

Taboada, M. & Coombs, G. (2013). Liminal moments: designing, thinking and learning. In J.B. Reitan, I. Digranes, & Nielsen (Eds.), *DRS Cumulus 2013: Design Learning for Tomorrow – Design Education from Kindergarten to PhD*. Oslo: LM.

Taylor, S.J. & Bogdán, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Villa, G. et al. (2016). Perspectiva de los empleadores sobre la pertinencia académica del Programa de Diseño Visual. *Revista Kepes* 13 (13), pp. 29-49.

Cómo citar este artículo: López, R. & Villa, G. (2017). Alfabetidad visual y pensamiento crítico: ejercicio reflexivo al interior del aula de diseño. *Revista Kepes*, 15, 173-194. DOI: 10.17151/kepes.2017.14.15.7