

La alfabetización académica del diseñador gráfico. La escritura y lectura crítica de imágenes como herramientas esenciales en su formación

Carolina Pérez Puerta

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA- VENEZUELA
carolinapuerta@gmail.com

Omar Guerra Alfonso

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA- VENEZUELA
omar.guerra@ula.ve

Resumen

En este ensayo reconocemos a la 'alfabetización académica' como un proceso de enseñanza que es propio de las instituciones de educación superior, que le permite al estudiante comprender los conocimientos propios de su disciplina con el objeto de generar sus propias propuestas. Admitimos que los conocimientos de una disciplina se deben presentar según los modos que la caracterizan para evitar los posibles problemas de comprensión. Apoyamos la idea de una 'alfabetidad visual' como un proceso de enseñanza para la disciplina proyectual del diseño gráfico y, en particular, apuntamos hacia la 'alfabetización crítica' como el proceso de formación donde el estudiante tendrá la capacidad de usar el lenguaje gráfico para construir el significado de sus propuestas. Proponemos un modelo general de referencia para lograr la alfabetización crítica en el diseño y presentamos una definición de la 'alfabetidad visual' donde proponemos una mirada al lenguaje gráfico, para que coadyuve a la 'Alfabetización Académica' del diseñador gráfico para que éste diseñe las propuestas que le permitirán relacionarse con sus pares y con su entorno.

Palabras clave: Alfabetización académica; alfabetidad visual; alfabetización crítica; diseño gráfico.

The Academic Literacy of the Graphic Designer. Critical Reading and Writing of Pictures as Essential Tools in their Formation

Abstract

In this essay we recognize the 'academic literacy' as a teaching process that is typical of university institutions, which allows the student to understand the knowledge of their discipline in order to generate their own proposals. We admit that the knowledge of a discipline must be presented according to the ways that characterize it to avoid possible problems of comprehension. We support the idea of a 'visual literacy' as a teaching process for the design discipline of graphic design and, in particular, we aim for 'critical literacy' as the training process where the student will have the ability to use graphic language to Build the meaning of your proposals. We propose a general model of reference to achieve critical literacy in design and present a definition of 'visual literacy' where we propose a look at the graphic language, so that it contributes to the 'Academic Literacy' of the graphic designer so that he designs the proposals that will allow you to relate to your peers and your environment.

Keywords: Academic alphabetization; visual alphabetization; critic alphabetization; graphic design.

1. Lo preliminar

Cuando una persona decide ingresar a alguna institución de educación superior con la intención de formarse en un área específica, en virtud de sus intereses, habilidades o formación previa, lo que busca es acercarse y apropiarse de un conjunto de conocimientos que le serán útiles para fortalecer las aptitudes que lleva consigo, lo cual conseguirá a través del fortalecimiento intelectual y cognitivo, y así podrá desarrollar su capacidad crítica y propositiva para ofrecer soluciones (ideas y proyectos) desde su área para la sociedad en la cual esté inmerso. Esto implica, que las instituciones de educación superior reciben a esa persona para incorporarla en la llamada 'alfabetización académica', la cual es entendida "como las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento" (Caldera y Bermúdez, 2007: 248). Es decir, que la 'alfabetización académica' es una fase formativa en la vida de una persona que le permitirá descodificar y codificar el conocimiento recibido y elaborado por ésta para nutrir su área de conocimiento.

Sin embargo, Carlino (2013) propuso una revisión del concepto de 'alfabetización académica' y sugirió que ésta se denomine como:

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (370).

Tal definición, que complementa y acrece las existentes hasta esa fecha, nos dice que las personas que asisten a las instituciones de educación superior deberán formarse y ser formados en la lectura y escritura propia de su área de estudio para poder apropiarse, de manera eficiente, de los conocimientos respectivos para luego concebir y proponer los suyos. Es decir, que el desarrollo de la lectura y la escritura, tal como lo conocemos, son esenciales para las actividades académicas y profesionales y se convierten en el medio ideal para lograr el aprendizaje y pertenecer a las comunidades especializadas que generan y aplican los conocimientos de un área en particular. Por tanto, leer y escribir son el cimiento de la ‘alfabetización académica’, ambos están interconectados y, como expone Montserrat (2008) “Leer y escribir están relacionados fundamentalmente porque son actividades que se refieren a un mismo objeto: el texto escrito” (p. 2), es decir, que no conviene separarlos ya que la relación entre ambos permite la consolidación de la ‘alfabetización académica’.

Empero, Carlino (2013) exhorta a que se enseñe a descodificar y codificar (leer y escribir) los conocimientos de una disciplina según los modos que la caracterizan para evitar los problemas de comprensión. Recomendación usar los códigos que manejan los estudiantes y que son propios de su disciplina. Se puede inferir que leer y escribir deben verse más allá del acto ejecutivo o procedimental, y deben considerarse como un ideal o arquetipo, es decir, que la ‘alfabetización académica’ se puede entender como un modelo en el cual cualquier disciplina se sustenta y adapta para la formación de sus individuos. Ello se ilustra con el comentario de Barbero (2005) cuando aclara que “hoy leemos y escribimos no sólo libros: Escribimos libros, grafitis, músicas, internet, imágenes” (1).

En virtud de lo anterior, podemos ver a la ‘alfabetización académica’ con un claro y fuerte principio de pluralidad, es decir, se puede concebir una alfabetización matemática, ingenieril, deportiva, política, musical, gastronómica, de las artes -y entre muchas otras- también del diseño, sustentada en los modos de analizar y sintetizar de cada disciplina. En el caso

particular de la disciplina proyectual del diseño, ésta se ha desarrollado a través de la historia mediante la adaptación de teorías, modelos, conceptos y principios de otras disciplinas. Esto le da su carácter multidisciplinar (el diseño como disciplina aglutinante), y por ello, acá presentamos una traducción o adaptación de los principios o fundamentos de la ‘alfabetización académica’ al diseño gráfico. En este punto, cabe preguntarnos ¿Se puede hablar de una ‘alfabetidad visual’ como una aplicación de la ‘alfabetización académica’ para la formación de los diseñadores gráficos?

A propósito en este escrito presentaremos los argumentos para tratar de responder afirmativamente la pregunta. Expondremos así, cómo la lectura y escritura de imágenes (objeto de estudio del diseño gráfico) fue el primer modo de comunicación social que, por conveniencia, fue desplazado por la lectura y escritura de textos; trataremos de explicar cómo la ‘alfabetización académica’ es esencial para el desarrollo y éxito de cada disciplina que la considere y, en particular, el diseño gráfico; asimismo, mencionaremos cómo la ‘lectura crítica’ es esencial en la formación del diseñador gráfico; y propondremos un marco para favorecer el desarrollo de la lectura crítica en los diseñadores en formación, por lo tanto, finalmente presentaremos una definición de ‘alfabetidad visual’ como un marco de referencia para la formación de los diseñadores gráficos con el fin de garantizar que las producciones de éstos se ajustarán a los modos típicos de la disciplina. Todo ello, por analogía con los principios de la ‘alfabetización académica’.

2. La exclusión de la ‘alfabetidad visual’

Vivimos en un mundo codificado; en un mundo, como sostiene el pensador checo Flusser (1997), compuesto por un sistema de símbolos, cuya finalidad es “posibilitar la comunicación entre las personas” (5). Ello implica que las personas crean los símbolos y los ordenan en códigos para relacionarse entre sí y con su medio. Significa, entonces, que el hombre ha de cifrar y descifrar sus actividades para lograr un buen desenvolvimiento en su vida; deberá dominar las actividades de codificación y descodificación de los distintos ámbitos de la vida para lograr su desarrollo social.

Uno de los primeros elementos codificados fue la imagen gráfica. Las pinturas rupestres de nuestros cavernícolas ancestrales representaban escenas de su mundo que les permitían entender, apropiarse y dominar los hechos de su cotidianidad, a la vez, les permitían enseñar a sus descendientes sobre tales hechos con el objeto de desarrollarse y subsistir. Así, el hombre comienza a imaginar su mundo, es decir, según Flusser (1997): “*reducir el*

mundo desde los hechos/situaciones a escenas (Scablagen auf Szenen reduzieren) y, viceversa, descifrar las escenas como reemplazo de las situaciones...” (7). De esta manera, las imágenes se convierten en los símbolos y luego en los códigos que permiten formular y comprender las comunicaciones que le permitirán al hombre relacionarse con sus pares y con su entorno.

En ese devenir de las imágenes, se concibe un nuevo grupo de símbolos gráficos y surge la escritura como un sistema de signos especiales utilizado para representar las ideas o conceptos a través de éstos, los cuales llamamos ‘letras’. Con ello, las comunicaciones comienzan a hacerse con este conjunto de símbolos determinados, que por sí solos no significan algo en específico, pero que ordenados de cierta manera son conceptos que permiten imaginar y conocer un hecho de manera concreta y clara (codificando y descodificando). De esta manera, los nuevos códigos lineales desplazan a la imagen *per se*, y el poder de la imagen como medio de enseñanza y apropiación del conocimiento quedó relegado ante la eficacia y perspicuidad de la escritura (y lectura) que se da por medio del alfabeto. Se instaura, entonces, el ‘sistema de lectura/escritura alfabético’ (que en un principio se usó solamente por la élite política y religiosa del momento) quedando la imagen -como medio de entendimiento- relegada a las masas subordinadas.

Luego de la revolución de Gutenberg, una parte de esa masa sometida comenzó a alfabetizarse en la medida que la escritura se extendía y una nueva concepción humana e histórica se instauraba en esas personas. Posteriormente, con el advenimiento de la Revolución Industrial del siglo XVIII, que implicó un nuevo ordenamiento social, científico y tecnológico (entre otros órdenes), la escritura se consolidó como un código universal de entendimiento que permitió la consolidación de ese nuevo orden. Así, en las escuelas se instauró el ‘sistema de lectura/escritura alfabético’ para formar a las nuevas personas que se insertarían, sin inconvenientes, en las distintas áreas del nuevo modelo de desarrollo, quedando entonces en evidencia, la supremacía del texto (sobre la imagen) como medio de desarrollo psicosocial que se da en los recintos académicos, con el objeto de generar los conocimientos que permitirán construir de manera armoniosa la sociedad. Y quizás, ese hecho puede incidir en la dificultad de comprensión que se presenta en algunos diseñadores en formación cuando se enfrentan a los contenidos académicos de sus disciplinas.

3. La inclusión de la ‘alfabetidad visual’

El conocimiento sobre el cual se erige la sociedad está bastante atomizado hoy en día; las personas asisten a los recintos académicos con

la intención de buscar su desarrollo psico-social, incorporándose a los espacios particulares de conocimiento donde entenderán y luego aportarán al desarrollo desde esa área. Surge entonces, en el ámbito de la educación superior, la especialización del conocimiento o las carreras universitarias, que se sustentan en el 'sistema de lectura/escritura alfabético'.

Así, llegamos a la mencionada 'alfabetización académica' definida anteriormente por Carlino, dejando claro que las personas que asisten a los recintos académicos deberán formarse y ser formados en la lectura y escritura propia de su área para poder apropiarse y luego concebir el conocimiento respectivo. Por lo tanto, leer y escribir, tal como lo conocemos, son actividades esenciales para las labores académicas y profesionales y se convierten en el medio ideal para lograr el aprendizaje y para pertenecer a las comunidades especializadas que generan y aplican los conocimientos de un área en particular.

La 'alfabetización académica' forma dentro de los recintos académicos al profesional que, insertado en la sociedad, trabajará para su propio desarrollo y el de esa sociedad también. Significa que el profesional le retribuirá a los recintos académicos los conocimientos que surjan de su ejercicio. Y esos conocimientos surgidos se ajustarán a los principios de la 'alfabetización académica' para la formación de las nuevas generaciones, y así sucesivamente, con lo cual se garantiza la sustentabilidad del proceso y la pertinencia de la 'alfabetización académica'.

Ahora bien, la misma autora Carlino (2003) sostiene que "la escritura es central en la formación universitaria" (414), pero también advierte que "es necesario introducir en el proceso de escritura el punto de vista del destinatario" (411), es decir, que el estudiante debe aprender a escribir (y leer) según los códigos de su área de conocimiento, para evitar que surjan las dificultades en el aprendizaje con la consecuente desmotivación y deserción, o bien, con las deficiencias profesionales. Así, leer y escribir académicamente es un objetivo específico dentro de los recintos académicos y, como tal, se convierte en una cultura académica que comprende unos modos, costumbres, prácticas, juicios, grados de desarrollo, entre otros, muy particulares, y cuyo dominio puede garantizar la generación del conocimiento.

No obstante, Carlino (2013) asoma su preocupación ante la supuesta dificultad de algunos estudiantes en la práctica de la lectura y escritura académica que muestran. La autora indica que los recursos ofrecidos y exigidos a los estudiantes (de escritura y lectura) no están adaptados al conocimiento previo de ellos, es decir, no están estructurados en el lenguaje del estudiante, y ello incide en la falta de comprensión, o rechazo, de esos recursos. Y

en ese sentido, la autora exhorta a que se enseñe a procesar y generar (leer y escribir) los conocimientos de una disciplina según los modos que la caracterizan para evitar los problemas de comprensión. La recomendación está en apoyarnos en los códigos que manejan los estudiantes, para que se apropien de los códigos de su disciplina.

Valga, entonces, todo lo anterior para reflexionar -en particular- sobre la alfabetización académica del licenciado en diseño gráfico; un profesional que, en esencia, trabaja en gran medida con la imagen gráfica.

Al respecto el Consejo Internacional de Asociaciones de Diseño Gráfico (2011), define al diseño gráfico como “una actividad intelectual, técnica y creativa, preocupada -no sólo por la producción de imágenes- sino también con el análisis, la organización y los métodos de presentación de soluciones visuales a los problemas de comunicación”. La definición enmarca la actividad del diseñador en el mundo de las imágenes gráficas; en la solución de problemas de comunicación visual a través de la generación de imágenes. Significa que el diseñador gráfico entenderá, se apropiará y dominará los hechos de su cotidianidad a través de la creación de imágenes gráficas. En palabras de Flusser (1997), “el diseñador reducirá el mundo desde los hechos/situaciones a escenas y, viceversa, descifrará las escenas como reemplazo de las situaciones” (7). En el quehacer diario del diseñador gráfico, las imágenes se convierten en los símbolos, y luego en los códigos que permiten formular y comprender las comunicaciones que le permitirán relacionarse con sus pares y con su entorno y así aportará al desarrollo social.

Ello implica, dentro del ámbito académico (dentro de la alfabetización académica) que el estudiante de diseño gráfico debería leer y escribir según los códigos que se manejan en su disciplina. Sin embargo, este estudiante, proveniente de la deficiente educación media (al menos en el entorno venezolano), también muestra incompreensión y rechazo ante los recursos académicos que se le presentan y exigen en su formación. Este estudiante, en su camino académico universitario, se enfrenta a un tipo de lectura y escritura que tiene muy poco que ver con el contexto de su disciplina netamente visual.

El mismo Flusser (1997), critica la supremacía del texto sobre la imagen cuando expone que:

Aún seguimos siendo programados por textos, es decir, para la historia, para la ciencia, para un programa político, para el ‘arte’. Nosotros ‘leemos’ el mundo, por ejemplo, lógica y matemáticamente [...] La escritura es un paso más allá de las imágenes, pues permite disolver las imágenes en conceptos. Con este paso se perdió la ‘creencia en las imágenes’ (18).

En el mismo sentido, Dondis (2012), manifiesta que:

Los sistemas educativos evolucionan con lentitud monolítica, y todavía persiste en ellos un énfasis en el modo verbal con exclusión del resto de las sensibilidades humanas y prestando muy poca atención, si es que se presta alguna, al carácter aplastantemente visual de la experiencia de aprendizaje del niño [estudiante] (22).

Nuestra postura no es desconocer la importancia de la lectura y escritura académica basada en el alfabeto. Nuestra posición está en reconocer que la alfabetización académica del diseñador gráfico no puede recaer de manera exclusiva en el contenido verbal que se lee y escribe. La imagen, entendida como representación visual de un hecho, es una forma de lenguaje que se construye a través de un sistema de signos que también se utiliza para representar las ideas o conceptos.

Al respecto, Dondis (2012) claramente define al lenguaje como:

Un recurso comunicacional con que cuenta el hombre de modo natural y ha evolucionado desde su forma primigenia y pura hasta la alfabetidad, hasta la lectura y escritura. La misma evolución debe tener lugar con todas las capacidades humanas involucradas en la previsualización, la planificación, el diseño y la creación de objetos visuales (10).

En el mismo sentido, la autora también nos dice ahí que “el modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad” (11).

Estas ideas apuntan a que la imagen es una forma de comunicación visual que constituye un lenguaje, al punto que la propia Dondis (2012) habla de la ‘Alfabetidad Visual’ y plantea que si un medio de comunicación se puede descomponer en elementos y estructuras, ¿por qué no va a serlo el otro? (21) En esa misma perspectiva, la autora expone que “todos los sistemas de símbolos son invención del hombre. Y los sistemas de símbolos que denominamos lenguaje son invenciones o refinamiento de lo que en otro tiempo fueron percepciones del objeto dentro de una mentalidad basada en la imagen” (21).

De esta manera, la concepción y elaboración de imágenes gráficas se hace sobre la base de un conocimiento específico que comprende el ordenamiento o disposición de elementos (y grupos de elementos) particulares (formas, colores, tamaños, posiciones, principios, reglas, entre muchos otros),

por lo tanto, la relación entre esos elementos son igualmente necesarios para la formación del diseñador. Es decir, las imágenes también se escriben y se leen, pero con códigos especiales; el diseñador en formación debe aprender a escribir y a leer imágenes gráficas. Por ello, en la formación del diseñador gráfico, se hace necesaria una ‘Alfabetidad Visual’ como complemento de la ‘alfabetización académica’, o bien, como una solución a ciertos recursos ofrecidos y exigidos a los estudiantes (de escritura y lectura) que no están adaptados al conocimiento previo de ellos, es decir, no están en el lenguaje propio de la disciplina del estudiante, y generan la incomprensión y el rechazo que plantea Carlino.

4. La crítica como herramienta esencial para la formación del diseñador

Llegados a este punto, nos ceñimos a una particularidad de la ‘alfabetización académica’ que es la llamada ‘alfabetización crítica’; Serrano y Madrid (2007), la conciben “como un proceso de formación del hombre con capacidad de usar el lenguaje oral y escrito en sus diversas manifestaciones, para desempeñar las funciones sociales e individuales que le corresponden como miembro de una comunidad e inserto en una cultura” (59), es decir, que las manifestaciones o producciones de las diversas disciplinas –dentro del marco de la ‘alfabetización académica’- se apoyan en la crítica como herramienta de creación. Y operativamente, las autoras mencionan a la ‘lectura crítica’ como una dimensión de la ‘alfabetización crítica’ definiéndola como “la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos (...) para producir otros nuevos” (59).

Esa dimensión cobra mucha importancia para el ámbito del diseño ya que éste –por naturaleza– es propositivo, es decir, su objetivo es crear nuevas propuestas o soluciones para un problema determinado. El diseño es una disciplina creativa, y por tanto, en la formación de los futuros diseñadores debe fomentarse esa capacidad crítica, o bien, la ‘lectura crítica’.

La formación del análisis crítico en los estudiantes debe consolidarse con fuerza en las instituciones de educación superior ya que la criticidad, según Lipman (1997) (citado por Díaz, Bar y Ortiz, 2015), es “un procedimiento al que deben habituarse los estudiantes al operar con la información. Una de las finalidades de la educación universitaria es, precisamente, el fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo por su inserción en los procesos socioculturales” (141). Esta sentencia nos indica

-según sugiere el autor- que los estudiantes se podrán convertir en proactivos analizadores de la información que está frente a ellos con el fin de sintetizarla en sus propuestas.

Para entender qué es la lectura crítica, Smith, 1994 (citado por Serrano de Moreno, 2008), establece que “la lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita” (p. 508). Y tal disposición, según indican Oliveras y Sanmartí (2009), tiene como objetivo que el lector/estudiante lleve a cabo un proceso de negociación entre el texto y sus conocimientos para poder construir su propia interpretación. Traducido esto al ámbito del diseño, significa que un diseñador gráfico fortalecido en la lectura crítica de imágenes podrá examinar, identificar, comprender e interpretar, explicar y argumentar con adecuación y pertinencia la significación y las diversas connotaciones de las propuestas gráficas que se exponen ante la sociedad, para luego hacer uso de esas mismas capacidades en su propuesta gráfica, ya que, el diseño siempre se apoya en los conocimientos previos para la creación de las nuevas propuestas, y si ello se hace con adecuación y pertinencia se garantizará la eficiencia y efectividad del diseño.

En el mismo sentido, lo que se busca con el fomento de la lectura crítica en los estudiantes es, en palabras de Serrano y Madrid (2007), que éstos desarrollen el pensamiento analítico “estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción” (60).

En nuestra versión para el diseño, significa que el diseñador en formación, frente a una propuesta gráfica cualquiera, deberá descomponerla en sus dimensiones básicas o elementos constitutivos simples a fin de comprenderlos para crear y relacionar ideas o juicios en su mente de manera lógica (no emocional) sobre la totalidad de esa propuesta, con miras a re-significarla según sus conocimientos previos para luego presentar su propuesta. Esa ‘lectura crítica’ de la imagen gráfica implica que el futuro diseñador haya consolidado las capacidades -de manera lógica- para descomponer el todo en sus partes elementales (develar la estructura de la propuesta), buscará la coherencia de los diversos elementos que la componen, indagar sobre la verdad de los argumentos presentes en la propuesta y hacer inferencias y cuestionamientos sobre las evidencias, todo ello según su perfil profesional y sobre la base de sus conocimientos con el objeto de corregir o advertir los posibles desaciertos presentes, o bien, para formular, construir o reconstruir

una nueva propuesta (nuevos argumentos) y, para ello, deberá hacer uso de un lenguaje oral, escrito y gráfico con rigor metodológico y racional para garantizar que su propuesta está plenamente fundamentada.

Adicional a ello, Cassany (2004) (citado por Serrano y Madrid, 2007) exhorta a que en el proceso de la 'lectura crítica' se comprenda, además de los implícitos de los enunciados, la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y la construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto (p. 61). La recomendación está en hacer la crítica teniendo en cuenta los aspectos que van más allá del texto o la propuesta per se, es decir, aquellos aspectos que condicionaron o motivaron el uso de los elementos constitutivos; y eso, tal como señalan las autoras, "permitirán al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías e intencionalidades subyacentes" (2007, 61).

5. Cómo formar a un diseñador crítico

Nuestras jóvenes escuelas venezolanas de diseño han dado muchas vueltas para consolidar el sentido de la formación, y al contrario de lo que pudiera parecer, eso es algo realmente bueno. Es provechoso que nos hayamos equivocado muchas veces en el camino, porque esto nos ha hecho valorar, no el gran descubrimiento que hemos hecho, sino el camino que actualmente estamos transitando, que sabemos es mucho más ventajoso porque está basado en las personas y no en las teorías. Desde la comunidad científica se someten a discusión nuevas teorías que promueven distintos modelos también sujetos a ser criticados y examinados. Conocer esta evolución y estar abiertos a nuevas propuestas es parte de la alfabetización académica.

Apuntalados hacia la consideración de las ideas de Serrano y Madrid (2007) que entienden que la formación debe estar "centrada más en la capacidad crítica y ética que instrumental" (63). En tal sentido, conviene definir (como lo plantean las mismas autoras) que se delimiten cuáles son las competencias de lectura crítica y qué papel han de jugar en el proceso de construcción de interpretaciones y de significados (63). Por su parte, Serrano (2008) expone que "una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo de la lectura crítica debe considerar, entre otros componentes esenciales, las competencias que se refieren a qué tiene que saber hacer el lector/diseñador crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como tal" (509). Y en un intento de categorización de las competencias requeridas para comprender críticamente, la autora presenta un modelo fundamentado en la propuesta de Freebody & Luke (1997) que ordena los componentes de la alfabetización crítica en cuatro dimensiones:

1. descifrar el código de los textos escritos;
2. participar en la comprensión y composición de significados;
3. usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales;
4. analizar críticamente y transformar su significado.

Ese modelo propuesto (Freebody & Luke, 1990 y Luke & Freebody, 1997, en Serrano Moreno, 2008) se sustenta en que el texto (propuesta de diseño en nuestro caso) es un punto de vista del autor ante un hecho determinado y, por tanto, están cargados de valores, actitudes e ideologías que influyen en el receptor final para condicionar el uso respectivo, o bien, para condicionar la crítica del analizador.

Adaptando los aportes y referencias de Serrano y Freebody perfilaremos una propuesta al campo del diseño, proponemos un modelo de alfabetización crítica en diseño, basado en la comprensión crítica como una herramienta necesaria y transformadora del diseñador en formación, o bien, una propuesta para la formación de los diseñadores. Al respecto, formulamos una estructura curricular -bastante general- siguiendo el orden armónico, sistémico y coherente establecido en el modelo original. A la luz de esa formación del diseño “centrada más en la capacidad crítica y ética que instrumental”, proponemos, entonces, nuestro modelo que puede ser considerado para la discusión de las reformas curriculares en nuestras escuelas de diseño. Consideramos en ello, el tránsito general de un estudiante desde su llegada al recinto académico hasta su salida al campo profesional; seguimos el orden numérico trazado en el modelo de Freebody y establecemos cuatro fases formativas, con lo cual, queda establecido nuestro modelo general que puede servir de referencia para la alfabetización crítica de los diseñadores gráficos (Ver cuadro 1).

Cuadro 1.-
Alfabetización crítica en diseño Adaptación de Pérez y Guerra (2018).

ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN DISEÑO Estructura Curricular General			
Fase 1 Descifrar el código	Fase 2 Comprensión y composición de significados	Fase 3 Usar las propuestas funcionalmente en variados entornos culturales y sociales	Fase 4 Analizar críticamente y transformar su significado
Comprende las asignaturas que permitan entender los códigos visuales fundamentales para descifrarlos y componer con ellos las propuestas de diseño (Asignaturas como: Fundamentos del Diseño bi- y tridimensional)	Engloba las asignaturas que permiten comprender y emprender proyectos de diseño de diversa índole (Asignaturas como: Talleres de diseño editorial, web, empaques, marcas, etc.)	Abarca asignaturas que permitan la socialización de los diseñadores en formación con la sociedad y la industria (Prácticas laborales, proyectos comunitarios, etc., insertándose en proyectos donde el diseño esté presente, o insertándose en proyectos de diseño)	Implica la demostración de las competencias desarrolladas con la realización de un proyecto personal e innovador de diseño (Proyectos de Grado).
TIEMPO >>>>>			

Nuestra propuesta del modelo general para lograr la alfabetización crítica pretende que el diseñador en formación, en primer lugar, debe conocer y dominar el alfabeto del lenguaje visual a través del análisis de

propuestas existentes y de la generación de las suyas; una vez que controla los elementos básicos de su lenguaje, es el momento de componer o presentar sus propuestas dentro de los diversos ámbitos de acción del diseño, con el fin de determinar (o descubrir) su perfil como diseñador; luego, debe involucrarse en los entornos donde su actividad se corresponde (sociedad e industria) para conocer cabalmente el lenguaje que se usa en tales lugares, a fin de garantizar la pertinencia de sus propuestas; finalmente, llega a la antesala de su ejercicio profesional, y allí debe demostrar el dominio del código aplicado en su ámbito de interés para comunicar a los miembros de una sociedad determinada (y través de un proceso industrial) una solución o generar una conducta que eleve su calidad de vida.

Aquí, vale comentar y adaptar el planteamiento de Sanmartí y Jorba (1995) (citados por Oliveras y Sanmartí, 2009), y podemos decir que cuando se presenta una imagen gráfica como parte central de una actividad de aprendizaje, antes de iniciar la decodificación es importante compartir con el alumnado su propósito, cuál es el producto final esperado y el proceso para llegar a él, así como las razones de todo ello. Sin este conocimiento es difícil que los que aprenden puedan regular su aprendizaje, ya que les es imposible encontrar sentido a todo aquello que se les pide que lleven a cabo. Ello nos indica que es necesario contextualizar la imagen gráfica que es objeto de estudio antes de iniciar el proceso; presentar el contexto del emisor (diseñador y/o empresa), activar los conocimientos previos de los estudiantes y explorar las ideas iniciales de éstos sobre el contenido de la propuesta, son esenciales para que surjan y fluyan los puntos de vista (las críticas) y, en el grupo, puedan ser comparadas, discutidas y reguladas. El propósito de la lectura crítica es que se puedan generar conjeturas o teorías sobre la razón de ser de la propuesta gráfica y, con miras a la generación de las nuevas ideas, que se puedan comprender los problemas, plantear preguntas y las posibles soluciones desde puntos de vista diferentes (de manera no convencional o desde una nueva perspectiva), ya que uno de los fines supremos del diseño es la ‘generación crítica’ de ‘soluciones utilitarias’ a los problemas cotidianos de las personas en un entorno determinado.

6. ...La alfabetidad visual

El puente que existe entre el elemento que decodifica el diseñador en formación y la propuesta final (el proceso), quizás es de los elementos más relevantes de la alfabetización académica, en nuestro caso, la alfabetidad visual.

Conceptualizamos la idea de una alfabetidad visual, entendida como un proceso que comprende actividades y estrategias de lectura y escritura de imágenes que favorecerá el acceso de los diseñadores gráficos, en constante formación académica, a la cultura de su disciplina en la medida que éstos aprendan a explicar, demostrar, simplificar, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, entre otros, para llegar al fin supremo de la profesión: comunicar, con el objeto de informar o persuadir a una audiencia determinada.

En otras palabras, proponemos una mirada a la imagen gráfica, a la lectura y escritura original, al refinamiento del sistema de símbolos originario, para que coadyuve a la 'Alfabetización Académica' del diseñador gráfico y le permita formular y comprender las comunicaciones que le permitirán relacionarse con sus pares y con su entorno. Respalamos un coprotagonismo de la imagen junto con la lectura y la escritura de textos como elementos esenciales en la formación académica de los diseñadores. Sugerimos que la formación del diseñador enfocada en la 'escritura y lectura de imágenes' moldeará la personalidad profesional de éste, no obstante, la formación integral se hará con base en la alfabetización académica ya que ésta, por sí sola, le permitirá llevar el mensaje o aporte de su disciplina a la sociedad en general, además, que le permitirá apropiarse de su propia disciplina en la medida que traduzca los principios de la alfabetización académica a la alfabetidad visual.

Para finalizar, y en relación a la alfabetidad visual, nos enmarcamos en un espacio donde la alfabetización académica sustenta a la visual, y en sinergia permiten el desarrollo del diseño gráfico. Nos ceñimos a una formación académica enfocada en la 'escritura y lectura de imágenes', esta lectura y escritura a partir de un conocimiento de la imagen, o alfabetización en la imagen, debe realizarse en función del manejo teórico propio de la disciplina o disciplinas que aportan contenidos para el diseñador gráfico. Y esta reelaboración semiótica de la imagen ocurrirá si el diseñador tiene las herramientas para leer, interpretar y producir ideas acerca de la imagen, con propiedad teórica y crítica, es recursivo este proceso.

Para moldear la personalidad profesional del diseñador, no obstante, la formación integral se debe hacer con base en la alfabetización académica, ya que ésta, por sí sola, le permitirá llevar el mensaje o aporte de su disciplina a la sociedad en general que no está formada en la lectura y escritura de imágenes a través de publicaciones por diversos medios, además, de la lectura y escritura tradicional que se requiere para tareas tan importantes dentro de los espacios de formación y del ejercicio profesional, tales como el

proyecto de grado, o bien, el ‘brief de diseño’ (el inicio de un proyecto) y la memoria descriptiva (el final del proyecto), entre muchas otras actividades.

En tanto, de esa alfabetización académica deviene la ‘alfabetización crítica’, es decir, el diseñador como un productor de soluciones a problemas de comunicación visual gráfica, capaz de analizar pormenorizadamente los elementos que generan una situación problemática para valorarlos según los principios propios de la generación (o escritura) de imágenes. Y ello es así, porque -cuando se trata de crear algo- primero debemos pensarlo, analizarlo, valorarlo, o bien, criticarlo para luego proponerlo, y no al revés.

Esta forma de actuación en el rol de diseñador gráfico implica en el ámbito de la alfabetización académica, manejar la alfabetización crítica, particularmente, en la ‘lectura crítica’, que Madrid y Serrano (2007) indican que “consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos (...) para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento” (59). Esa definición lleva implícita la necesaria deconstrucción de los conceptos que se presentan a la sociedad como una actividad que llevará de manera eficiente a la construcción de los nuevos significados. Y dentro del cuadro de la ‘alfabetidad visual’ nos referimos a la formación crítica del diseñador como una herramienta fundamental que le permitirá desmontar los conceptos, propuestas comunicacionales o diseños gráficos que se presentan a la sociedad para la generación de sus propios diseños que tendrán, como otro fin supremo, el desarrollo psico-social de los individuos.

En relación con los estudiantes, Oliveras y Sanmartí –en el marco de la 8ª convención nacional y 1ª internacional de profesores de ciencias naturales (México, 2009)– presentaron el análisis de algunas actividades aplicadas a estudiantes de química de secundaria, y expusieron que la lectura crítica, en general, se orienta a profundizar en el rol científico y en el rol comunicador de los estudiantes. Y al respecto explicaron que:

Desde el rol científico se promueve que piensen cómo se plantearía el problema un científico, cómo planificaría la búsqueda de soluciones o comprobaría las tesis del autor o autora del artículo, qué conocimientos que [sic] se necesitan para poder elaborar la producción final y cómo encontrar la información necesaria. Desde el rol comunicador, se discuten las características del tipo de texto o modo comunicativo elegido, cómo planificar su realización y los criterios de evaluación [sic] que han de posibilitar valorar la calidad del producto final (236).

Ello quiere decir que a través de la formación en lectura crítica, el diseñador debe desempeñar una función o realizar unas actividades de investigación (desarrollo de proyectos) y, además, debe proponer y desarrollar la forma gráfica que tendrá su propuesta (el acto de diseñar). Y al menos en el ámbito del diseño, la primera actividad contiene a la segunda, es decir, el acto de diseñar es una fase del desarrollo de un proyecto.

Y en relación con los docentes de diseño, recae sobre estos una interesante y valiosa responsabilidad, ya que para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del diseñador en formación (otorgadas por la lectura crítica) el rol (pensamiento) del docente es trascendental ya que su desempeño, en palabras de Porlán (1993) (citado por Serrano, 2008):

Orienta y dirige la actividad educativa. Dicho pensamiento se organiza en torno a los esquemas de conocimiento que posee y que abarcan tanto el campo de las creencias, teorías personales e ideologías sobre los alcances de la formación del educando, el cómo se aprende, la naturaleza del objeto a conocer, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza (510).

Sirva lo anterior para que los profesores se animen a formar lectores/diseñadores críticos, guiándolos hacia el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias. Ello, como un proceso que permitirá la eficiencia y efectividad de sus labores académicas y luego profesionales.

Referencias bibliográficas

- Martín-Barbero, J. (2005). "Los modos de leer" [entrevista realizada por Omar Rincón]. Extraída el 20/V/2014 desde http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Los_modos_de_leer.pdf
- Caldera, Reina y Bermúdez, Alexis (2007) "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos". En: *Educere* [en línea] 2007, 11 (abril-junio): [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710> > ISSN 1316-4910
- Carlino, Paula (2013) "Alfabetización académica diez años después". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2013, 18 (Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> > ISSN 1405-6666
- Carlino, Paula (2003) "Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". En: *Educere* [en línea] 2003, 6 (enero-marzo): [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008> > ISSN 1316-4910

- Díaz, Juan Pablo; Bar, Aníbal R. y Ortiz, Margarita C. (2015) “La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios”. En: *Revista de la Educación Superior* [en línea] 2015, XLIV (4) (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60443089006> > ISSN 0185-2760
- Dondis, D. (2012) *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Flusser, V. (1997) *El mundo codificado* [Die kodifizierte Welt; 1978]. Medienkultur [en línea] [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2017] Disponible en <http://www.magmamater.cl/flusser/FLUSSER-WEB/.../mundo-codificado-trad.onetto.pdf>
- Fons, M. (2008). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ICOGRADA (2011) *Icograda Design Education Manifesto*. Canada: Ico-D Secretariat. [en línea] Disponible en http://www.ico-d.org/database/files/library/IcogradaEducationManifesto_2011.pdf
- Oliveras, Begoña, & Sanmartí, Neus. (2009) *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. En: *Educación química*, 20 (Supl. 1), 233-245. Recuperado en 11 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es.
- Serrano de Moreno, Stella. (2008) “El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica”. En: *Educere*, 12(42), 505-514. Recuperado en 12 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=es&tlng=es.
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007) “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”. En: *Acción pedagógica* (Revista en línea), Nº 16, pp.58-68.