

“

**PROPUESTA  
DE ENSEÑANZA  
(2017)**



**Taller de Diseño de la Comunicación Visual**  
(Nivel 2,3 y 4)

**Titular**

Esp. DGCV María Gabriela Macagno

**Asociada**

DGCV María del Carmen Albrecht

**Adjunta**

Lic. Mercedes de los Milagros Nicolini

## PROPUESTA DE CÁTEDRA

### El Diseño, territorio de entrecruzamientos: un acercamiento a posiciones epistemológicas

“ (...) lo proyectual -lugar donde se inscribe el Diseño Gráfico desde que reconoce su cercanía con la Arquitectura y el Diseño Industrial- quiere ser distinto, y de hecho lo es. Sin embargo, creo que esa diferencia ha sido construida discursivamente de modo fallido.

((Devalle, 2009))



Taller de Diseño Macagno  
Nivel 2,3 y 4

Afirma Victor Margolin (2009): “el diseño no tiene temática en el sentido tradicional de otras disciplinas y campos del saber”. En términos epistemológicos, el Diseño de la Comunicación Visual comparte algunos de los problemas derivados de su árbol familiar disciplinario: la arquitectura, el arte y la ingeniería. Sin embargo, como territorio de entrecruzamiento, se configura en torno de preguntas que no pueden abordarse desde un solo campo del saber.

Se dice que el DCV no tiene objeto claro, que su estatuto es un problema epistemológico. Recuperando esa aseveración, sostenemos que la des-objetualidad del DCV es un residuo de fundamentaciones disciplinares (ergo, al decir de Michel Foucault en *El orden del discurso*, de reducciones de discurso) que muestran, más que un estado del conocimiento, un estado de la tensión académica por la inscripción del mismo como objeto de enseñanza y aprendizaje. Estamos entre dos “paradigmas”: la planificación y la significación (Devalle en Arfuch y Devalle, 2009), cada uno de los cuales arrastra teorías de la comunicación disímiles y en varios puntos incompatibles.

El vuelco producido por las teorías del diseño centrado en el usuario, actualmente en boga por su acercamiento a la teoría de la cognición distribuida, ocasionó sustanciales interrogantes que horadaron algunos supuestos elementales del racional-funcionalismo. Bernhard Bürdek (2002) analiza este vuelco en su redefinición de la categoría de contexto: desde contexto como exigencias prácticas, al contexto como conjunto de significaciones disponibles en los espacios socioculturales de usabilidad. Antes, Jordi Llovet en el clásico texto “Ideología y metodología del diseño” aborda la problemática del contexto en relación con la significación. No obstante, asumir la significación cultural como una de las condiciones determinantes del diseño exigió tiempo de desarrollo a la disciplina. De la mano de la semiótica y de las ciencias cognitivas, principalmente, las nociones de “públicos”, “interfases” y “competencias de comunicación”, por nombrar solo algunas, complejizan la tarea de diseñar comunicación visual en tanto que producción de sentido y coherente con la conceptualización del Diseño como zona de entrecruzamiento

disciplinar. La investigación angloamericana en Diseño, generada sobre todo a partir de estudios de doctorado en los que se imbrican organizaciones, empresas y universidades, desde hace tiempo, viene mostrando las confluencias disciplinares en forma de marcos teóricos híbridos y metodologías diversas (Cfr., a modo de ejemplo, Jerrard et al., 2002). Quienes piensan desde esta vertiente aseguran que el diseño como proceso es inacabado, que el diseñador como productor es un consumidor de diseño entre otros, tanto como el consumidor de sus diseños es a la vez un productor de los mismos. Esta visión ha llegado al punto de promover como objeto disciplinar al diseño de situaciones comunicacionales (Frascara, 2000), si bien por un lado problematiza la evaluación en tanto conjetura la recepción, por otro lado abre interrogantes acerca de la producción de visualidades by default.

Si nos atenemos a las teorías que buscaron formalizar el proceso de diseño, tales como la de Karl Gerstner (1979 [1964]), encontramos en ellas una conceptualización del mismo como selección y combinación de elementos de determinación. La teoría del "programa de diseño" rubricada por Gerstner como principio configurador de validez universal, que abrevia a su vez en la noción de "serie" propia del formalismo ruso y que tiene innegables parentescos con su contemporánea teoría chomskiana del lenguaje, propone una operatoria clara para tomar decisiones de diseño lógicamente fundamentadas. Incluso se presentan cuadros de doble entrada para organizar el proceso decisional. Podría sostenerse que la teoría del programa, gestada en los años 60, ha sobrevivido reformulada en la teoría sistémica de los años 80 (Costa, 1987) y en la actual noción de planificación estratégica (Capriotti, 2009), herencia de la comunicación corporativa de los años 90. Aun cuando hayan variado los objetos a partir de los cuales se teoriza, sin embargo en los objetivos y las formulaciones detrás de ellas, puede advertirse la misma intención de mensurar el proceso de diseño, distinguir en él fases discretas y proponer un esquema operativo. En el discurso docente se encuentran sustanciales referencias a esta familia de teorías, prueba de ello el uso de términos en la enseñanza sistema, serie, coherencia, estructura, etc.

Preferimos pensar, entonces, al DCV como espacio de convergencia de conocimientos, y desde aquí nos permitimos interrogar a los saberes necesarios previstos por la currícula. La conceptualización del diseño ha orientado diferentes opciones educativas: si es un arte, su enseñanza se preocupa por el contenido personal y la expresión; si es una ciencia, por la presentación sistemática de información; si es un lenguaje, la preocupación hace hincapié en el receptor y su

lectura e interpretación. Este campo heteroglósico y difícil de asir nos interroga como docentes, a modo de desafío, acerca de los contornos profesionales, las competencias técnicas de la disciplina y las modalidades de saber propias del campo cultural.

### **La práctica de la enseñanza en el DCV, un camino sinuoso**

Difícilmente pueda enseñarse lo que no se sabe si no se dimensiona cuánto se lo ignora. El saber, siguiendo a Jacques Rancière, es una posición antes que un conjunto de conocimientos (vis a vis, la metodología es una construcción personal antes que una receta omnimoda), y si algo debe distanciar al docente del estudiante es el dimensionamiento de su ignorancia. Hay dos cosas que conviene disociar en la relación entre enseñanza y aprendizaje: la relación entre dos voluntades (para evitar el autoritarismo) y la relación entre dos inteligencias (para evitar el explicacionismo). Desde aquí, lo deseable es que el docente afronte un trabajo de diseño con el alumno como un problema indicial: construcción del caso como problema que demanda solución, pistas, recolección de información, chequeo de credibilidad, decisiones provisorias, evaluación y ponderación de conjeturas transversales, discusión argumentada con otros “detectives” de las decisiones tomadas, etc. **Es evidente entonces que el nudo gordiano está antes en el saber como vacío que en el saber como cúmulo.** Enseñan entonces las buenas preguntas que, a la vez, dimensionan su ausencia y lo hacen necesario, y las movidas estratégicas para servirse de saberes. Este modelo edupunk (Piscitelli en Piscitelli et al., 2010) es deseable no solo para evitar el “solucionismo” de problemas de comunicación sino también para seleccionar y hacer hablar los casos que enseñen.

### **La enseñanza en un taller de diseño: Enseñar *UN* modo o enseñar *EL* modo**

La pregunta parte de una mirada crítica del curriculum de FADU-UNL y apunta a una reconsideración del mismo, esta pregunta busca coser retazos de una práctica docente con retazos de teorías, generando una suerte de palimpsesto: ¿Enseñamos a ejercer un oficio o sus lógicas, sus modos? ¿Enseñamos una racionalidad instrumental -entiéndase proyectual- o los vericuetos de una racionalidad práctica? En otro orden de cosas, no tan istinto: ¿enseñamos a diseñar o a insumir las decisiones para comunicar visualmente? ¿Enseñamos un modo o enseñamos el modo?

En la enseñanza de *un* modo, la proyectualidad -tal como ha sido fundamentada- es nada más que una forma de mirar, *UN* parámetro de evaluación. La cuestión más espinosa es cómo ayudamos al

alumno a representarse esa sociedad para la cual dice que diseña y cómo acercamos el diseño de gabinete o académico a las situaciones-problema que se presentan en el mercado profesional.

Enseñar *el modo* es una posibilidad de recuperar la actividad intelectual en el proceso de diseño, insta a enfocar en los saberes integradores y reguladores de la práctica de diseñar fomentando capacidades estratégicas<sup>1</sup>. Una de las formas que permiten evidenciar una conducta estratégica es la capacidad para percibir y comprender la naturaleza de una tarea, o sea, para reconocer sus requisitos; y, por otro lado, la capacidad para construir de acuerdo a un plan determinado (entendido en un sentido particular como una pauta que rige la conducta o cáscara proyectual) una respuesta apropiada a fin de conseguir un cambio en la situación, entorno o contexto.

Es claro entonces que enseñar *el modo* no puede desembarazarse de la investigación, idea esta que involucra una ruptura de escala importante, como antes se mencionó, entre la representación que tenemos de la profesión en el mercado profesional y en el ámbito académico.

Enseñar *el modo* está entonces en las antípodas de la demanda puntual de piezas gráficas con la que suele estructurarse la situación de enseñanza-aprendizaje en los talleres de diseño. Enseñar *el modo* implica diseñar problemas de comunicación con las coordenadas del paradigma indicial (Guinzburg, 1999; Ford, 1994), de modo que el primer trabajo del alumno consista en representarse el problema.

La segunda característica de la enseñanza del modo está relacionada con el desarrollo de la argumentatividad, con la capacidad de construir una red que soporte las decisiones de diseño, ya sea para mostrar la operatoria con el conocimiento disciplinar en el contexto académico o para persuadir al comitente en el contexto profesional. Para ello, hay que proveerle al alumno un cúmulo de teorías útiles para operar y promover su generación de "teoría en acto", según la feliz expresión de Bourdieu (1986). El alumno será entonces capaz de desarrollar el razonamiento inferencial, quedando a cargo del docente la tarea de asistir el control de las inferencias de acuerdo con los tres principios que concretan el pensamiento estratégico: la relevancia, la economía y la eficacia<sup>2</sup>; gobernados estos últimos, a su vez, por dos macroprincipios: maximizar el efecto por parte del productor y minimizar el coste por parte del público.

La tercera característica de la enseñanza del modo propone la explicitación del sentido común profesional por parte de los docentes. Clifford Geertz (1999) teorizó sobre el "sentido común" en los

<sup>1</sup> Afirma Mariana Cucatto: "El pensamiento humano se caracteriza por su capacidad de modelar actividades cognitivas -situaciones /problemas- confiando primariamente en el reconocimiento de patrones o esquemas (patterns) y en las respuestas a esos patrones o esquemas reconocidos- Cuanta más experiencia posea el sujeto, el pensamiento puede "estirarse" hacia niveles cognitivos más altos y, por ende, más complejos, puesto que podrá ser cada vez más competente." (Cucatto, 2010: 304)

<sup>2</sup> La eficacia se entiende aquí en una triple dimensión: la economía de procesamiento, la fidelidad a los propósitos comunicativos y la creación de condiciones óptimas de interpretabilidad (Cucatto, 2010).

términos de una narrativa que pretende sacudir sus propios fundamentos. Las cuasi-cualidades que él le asigna al mismo son provechosas para repensar el modo en que enseñamos: naturalidad, practicidad, asistematicidad, transparencia y accesibilidad. Mazzeo y Romano (2007: 137-8) se refieren a este mismo problema desde su consideración de los metalenguajes o jergas profesionales que pueden dar lugar a interpretaciones erróneas en la relación docente-alumno, puesto que las significaciones se sirven de múltiples marcos de referencia no explicitados como tales. La detección de tales características contribuye a que los docentes desarrollen conciencia metacognitiva (Anijovich, 2010) sobre sus propios aprendizajes y puedan así comunicar sus esquemas (ejecutivos, accionales y conceptuales, puramente experienciales, intersubjetivos). De tal modo, este ejercicio sobre la historicidad del propio aprender o de la propia acción lo sensibiliza para detectar las necesidades de andamiaje de los estudiantes: lo hace un "sospechante" o sea un sujeto activo capaz de preguntarse y preguntar frente a la situación de diseño y su enseñanza. Se habilita así un territorio para recuperar saberes profesionales (no explicitados) en la docencia del diseño, que tramitan saberes de la práctica profesional transfigurados como insumos didácticos.

Enseñar haciendo visible la estructura sintáctica y sustancial de la disciplina está en el principio de la interdisciplinariedad, aun cuando el Diseño sea un emergente transdisciplinar. Habría que pensar esto para formar esos diseñadores que reclama Norberto Chaves en sus conferencias: el *design manager*. Para poder trabajar en otros campos, con cualquier tema, el diseñador debe clarificar su modus operandi. Esa es su gran máquina de traducción para generar terrenos *inter*, para aprovisionarse de información de modo que pueda trazar una estrategia comunicacional en diálogo con otros campos de conocimiento, tamizándolos en su favor. Se abre aquí un rico y valioso espacio para la investigación. El resto, el resto es enseñar un modo, validado por la tradición académica y menos riesgoso.

### **La enseñanza de Diseño en la Universidad Pública: Docencia /Extensión / Vinculación tecnológica**

La concepción del proyecto como "momento histórico" realizada por Devalle (2009) convoca a pensar la residualidad de teorías y fundamentaciones en nuestras actuales concepciones operativas sobre la práctica de diseñar, y, en consecuencia, las que activamos durante la enseñanza de la práctica. El desafío es repensar las significaciones históricas de conceptos como "funcionalidad" y "eficacia" y sus usos metahistóricos. La fundamentación científica



---

de la proyectualidad, su inscripción académica, nos legó significaciones propias del relato modernista (la funcionalidad como democratización de los usos y la eficacia como economía de los recursos de información) que actualizamos en el marco de una sociedad sin relato (García Canclini, 2010). La comunicación estratégica -cimentada sobre una teoría de los públicos que busca capitalizar la heterogeneidad de las “gramáticas de reconocimiento” y en función de ellas producir comunicación situada- se riñe con la teoría cibernética de la comunicación que está en la base de la articulación entre proyectualidad y comunicación, al menos desde la formulación de Tomás Maldonado. Frente a ello, sostenemos que la enseñanza en el taller debe problematizar la práctica de diseñar como procedimiento semiótico, articulando las tres funciones sustantivas de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Si la prefiguración del habitat ha permitido la institucionalización de la enseñanza de la Arquitectura, la prefiguración de la sociedad y de sus públicos ha permitido la institucionalización de la enseñanza de la Comunicación Visual. El qué, cómo, para quiénes, cuándo y dónde que se dibujan como parámetros comunicacionales, puede que no sea más que los públicos como hipótesis estratégicas. Pensamos que la Extensión Universitaria integrada en la currícula contribuiría a des-hipotetizar en algún grado a esos públicos. En nuestra cátedra trabajamos con “casos locales” para limitar algunas incertidumbres en relación con una especulación sin fronteras, buscando aproximar al alumno, por así decirlo, a un territorio donde el problema de diseño se haga visible. Esto constituye una herramienta de exploración de los límites del saber consagrado para operativizarse proyectualmente.

Acordamos con Camillioni que *“Es primordial poner a los alumnos en contacto con la realidad, porque no van a aprender sólo sentados en las aulas”* (Camiloni:2013) Saliendo a la calle, los alumnos comienzan a interrogarse un poco como el sociólogo, otro poco como el antropólogo y entre muchos otros saberes, a modo de filtro, esta multiplicidad de interrogantes los vuelven permeables para construir sus propios espacios de interpretación y significación.

Al igual que consideramos la extensión como un proceso inherente y capaz de andamiar la enseñanza, la investigación es el otro pilar que converge para validar la enseñanza del proyecto.

Desde el momento que la primera tarea del estudiante es representarse el problema, esto le implica una búsqueda de información sobre el mismo, la construcción de hipótesis desde las cuales

---

contrastar y empezar a proyectar, proponerse una metodología, etc. Estos momentos regulan el proceso proyectual a modo de vigilancia. En estos casos los docentes son los encargados de controlar y refrendar cada uno de ellos, aportando los elementos, conceptuales y prácticos para alcanzar tales fines.

Esta instancia en el Taller puede lograrse gracias a las competencias investigativas que los docentes adquieren en ámbitos específicos de FADU/UNL: CAI+D; PICTO; etc. Cabe aclarar que en relación con la tradición disciplinar del diseño la figura del investigador en este campo se concibe más como la de un docente-investigador que la de un científico-investigador.

La Universidad Nacional del Litoral tiene larga trayectoria en la vinculación con el medio productivo, su compromiso con el sector productivo es conocido en sus diferentes líneas: servicios, emprendedores, incubadoras, etc. La cátedra, a través de sus docentes y alumnos ha tenido participación en varios proyectos como por ejemplo "Quesos de la escuela". Esta experiencia convocó a distintas Unidades Académicas (Agronomía, Ingeniería Química y también Diseño de la Comunicación Visual) el trabajo consistió en el desarrollo de un producto gourmet: el queso de oveja. Otro ejemplo de esta vocación por la articulación con el sector productivo fue el desarrollo de alimentos nutritivos con fines sociales, iniciado desde la Facultad de Ingeniería química y respaldado por el Banco Credicoop. Este proyecto desarrolló una fórmula para asegurar los valores nutritivos necesarios para una buena alimentación. El desarrollo de identidad del producto y toda la estrategia visual se trabajó durante la cursada del Taller IV con todos los alumnos. De los proyectos desarrollados se seleccionó uno que fue implementado.

### **Consideraciones didácticas**

El trabajo docente en el taller prefigura un proceso proyectual modélico, dentro de él identifica situaciones de atascamiento que suelen producirse y busca informarlas con reflexiones teóricas y opciones metodológicas para promover diferentes niveles de representación de los problemas particulares a resolver por los alumnos (lo que Perkins (2010) refiere como "trabajar sobre las partes difíciles").

### **Usos de la Imagen para la enseñanza en el Taller de diseño**

Nuestro taller trabaja un abordaje de la enseñanza del DCV desde una interrogación sobre la lectura de las imágenes; más precisamente, de lo que llamamos construir "claves de lectura", planos de



consistencia para interrogar a las imágenes intentando desentrañar su “comunicabilidad”. Su apuesta por la cognición distribuida apunta a la relación entre sujeto y herramientas en términos de flujos de información, esto es, entre diseñador e imágenes, multiplicar las lecturas posibles.

Suponemos que la forma de narrar del diseñador frente a la imagen moviliza sus representaciones sobre el proceso de producción de la misma; esto es, a partir de considerar las claves de lectura convocadas tenemos pistas para pensar sus representaciones acerca del tema de enseñanza: el proceso de diseño como práctica (proyectual), como constructo metodológico y como “filtro” del saber posicional para su conversión en procedimental.

No nos interesa la pertinencia del concepto en relación con la imagen referente, porque eso nos obligaría a indagar la suerte de la transfiguración entre dos sistemas semióticos diferentes: el lingüístico y el visual. Esta sería una deriva posible pero no es la que aquí escogemos. Nos incumbe lo que deja ver y oculta el concepto en relación con el efecto de verdad que ejerce la selección de imágenes en la conformación del corpus-material didáctico en virtud del cual los conceptos se operacionalizan y testifican. Desde aquí entendemos, siguiendo a Pea (cf. Salomon, 2001), al corpus de imágenes como “estructura mediadora”, atendiendo a cómo se construye el “artefacto” desde el cómo es recuperado mediante la circulación de la palabra en el aula. En tal sentido, entonces, se entiende que problematizar las claves de lectura va en beneficio de ampliar los marcos para la construcción de materiales didácticos.

#### **Leer la imagen:**

*En el Taller estos usos son:*

1. **Imágenes de obras y autores consagrados en el Arte y el Diseño.**(Margolin (1997) asegura que el ejemplo es la clave del aprendizaje, siempre y cuando el mismo se integre en una narrativa histórica del objeto que dé cuenta de las circunstancias y las posibilidades de su ocurrencia).

2. **Imágenes que circulan en el contexto cultural contemporáneo** (conocimiento de valores estéticos vigentes y disponibles, y de regularidades en forma y contenido)

3. **Imágenes producidas por el diseñador/docente en su ejercicio profesional** (la voz del autor, quien hace explícito el propio proceso de diseño).

4. **Imágenes que resuelven similares problemas de comunicación de maneras diferentes.** La imagen invita a pensar el prob-

lema desde múltiples puertas de entrada (dimensionar la complejidad de las variables y la pertinencia de las decisiones respecto de la formulación del problema)

5. Imágenes con resoluciones adecuadas de signos plásticos (ejemplos de “know how” técnico)

6. Imágenes producidas por los alumnos y socializadas por el docente (mostrar problemas comunes y hacer una evaluación conjunta con los estudiantes, para identificar hallazgos y problemas, valorizando el error como instancia de aprendizaje).

### Las Claves de lectura como marco de acceso

¿Cuáles son las claves de lectura de la imagen que estarían en esta tónica? ¿Cuáles nos apartan de considerar la imagen solo como resultado y nos envían a la doble faz del diseño: como proceso cognitivo y como constructo metodológico? Pensamos la lectura de imágenes como una actividad en el sentido propuesto por la inteligencia distribuida: como una articulación entre medios y fines para ver su funcionamiento en tanto que dispositivo, ya expresamente configurado o ya convertido en tal en medio de una situación didáctica. De esta manera, se pueden advertir sustanciales diferencias (el menos hipotéticamente) entre el material que el docente construye para su clase y el material ofrecido por el alumno, transformado por el docente en material de enseñanza para contribuir a resolver los problemas que detecta. Las claves de lectura nos darían una entrada al hueco entre la intención y la especificación, y viéndolas desde la noción de *actividad* no serían un *a priori* omnímodo sino el resultado de la identificación de contingentes problemas de avance en el grupo-clase.

En otro sentido, además, las claves de lectura podrían pensarse desde la hipótesis de acceso equivalente de Perkins (Cf. Salomon, 2001), en tanto permiten generar conocimiento relevante a partir de la imagen, y cuando decimos relevante estamos refiriendo al paso desde el ejemplo particular de una imagen a su inscripción en una lógica de funcionamiento al interior del conjunto al que pertenece, y en relación con el saber disciplinar (o conocimiento de orden superior) y el sentido común profesional. Las claves de lectura como marcos de acceso ponen el acento en la operacionalización de saberes recuperados y refigurados, en los niveles de representación que se multiplican en ese juego de la recuperación y la refiguración, y en la productividad de la indagación en relación con el objetivo de conocimiento: andamiar el proceso de diseño, o, en otras palabras, promover transacciones de la función ejecutiva. Las cuatro facetas del marco de acceso (el conocimiento necesario, representaciones accesibles, caminos de recuperación eficaces y

ámbitos constructivos) sirven de apoyo para hacer las cosas y estructurar ideas. Se supone entonces que la lectura de imágenes contribuirá a distribuir la función ejecutiva para que los alumnos gestionen sus propios procesos de diseño. Puesto que "práctico -dice Cols (2011: 70)- no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico."

### Las claves

**1. Una lectura de la significación:** la denotación-connotación y la teoría del lenguaje comunicativo del producto. El análisis (descripción e interpretación) desde esta clave permite, por lo que respecta al primer par conceptual, especular acerca de las operaciones ideológicas de los textos visuales. Siguiendo a Barthes (1971: 93), la ideología atañe a la forma de los significados de connotación y la retórica a la forma de los connotadores. Eco (2000: 93-96), por otra parte, se refirió a la denotación como el efecto inmediato en la significación, y a la connotación como una superelevación del código ya establecido por la primera.

Asimismo, enfoca en el código que se presupone conocido para que la interpretación, la comprensión y la aplicación -en términos hermenéuticos- devengan comunicación.

**2. La articulación sistémica.** Los criterios de evaluación de un sistema de comunicación se inspiran en la Teoría General de Sistemas (Johansen, 1993), con múltiples derivaciones en los desarrollos teóricos de Identidad Corporativa y Sistemas de Comunicación Institucional (Costa, 1987; Chaves, 1994; Amado Suárez, 2008; Capriotti, 2009). Las variables de lectura sistémica (o de la estructura como sistema codificante, al decir de Eco (1986: 46 y ss.)) de la imagen corporativa son: coherencia, interdependencia, secuencialidad, flexibilidad y autorreferencialidad. Estas variables funcionan como sustrato a la hora de tomar decisiones de diseño para la comunicación institucional, e incluso algunos autores (Cf. Samara, 2008) consideran que lo sistémico califica a una lógica visual que gobierna toda práctica de diseño. Este modo de lectura de la imagen apunta a analizar las producciones en relación con (al menos) dos de los objetivos primarios de todo sistema de comunicación: el reconocimiento instantáneo del emisor y la pregnancia-memorabilidad de la propuesta diseñada.

**3. La lectura técnica.** Esta lectura pone especial atención en la resolución técnicamente correcta de las imágenes, con base en

---

las leyes de la percepción y en la codificación del “buen diseño” legada por el modernismo (v.g. “caja morfológica del tipograma” de Gerstner (1979), quien, absteniéndose de criterios semánticos, propone una forma de racionalizar el proceso de diseño mediante la selección y combinación de elementos para definir un programa en términos de constantes y variables; o la batería terminológica de D. Dondis en *La sintaxis de la imagen* (1976)). Mediante esta lectura pueden apreciarse cuestiones morfológicas que operan como relaciones formales para lograr el “aire de familia” de un sistema de comunicación visual particular. Esta clave de lectura representa un problema cuando coloniza a las demás claves, cuando presupone a la imagen exclusivamente como signo plástico (Joly, 2009) o cuando está exclusivamente gobernada por las teorías empiristas de la percepción (Ledesma y López, 2009: 26-7).

**4. La lectura en el marco del proyecto.** Esta lectura es la que, quizás, mejor permite la especulación sobre las decisiones de diseño en registro metarreflexivo: elecciones, alternativas y argumentaciones acordes con el razonamiento “disciplinar”. La historicidad del proyecto es el enmarcado para evaluar condiciones y posibilidades del mismo: atributos semánticos, pertinencia y viabilidad. En el marco del proyecto se pondera la consistencia de la investigación soporte y la argumentación que explicita el pensamiento de diseño. Este modo de lectura hace inconducente la evaluación de un sistema de comunicación solo como signo plástico, porque coloca al mismo en el marco de la necesidad de comunicación definida por su creador e invita a explicitar la dimensión ético-política del sentido en el acto de diseñar, para comprender la intencionalidad del diseñador, que no siempre se corresponde con la posición del emisor en el modelo comunicativo clásico.

**5. La lectura comunicacional.** El productor de diseño es a su vez un consumidor de comunicaciones, y en tanto tal moviliza representaciones que necesitan ser explicitadas para poder ser solicitadas, intervenidas, rectificadas. Las competencias comunicacionales (cognición), la diversidad de públicos (intereses), presupuestos e implicaturas, encuentran en esta lectura la posibilidad de ser explicitados. “Analizar qué dice una pieza de diseño implica desplegar los discursos sobre los cuales se apoya y a los que refuta” (Bentivegna y Palací en Ledesma y López, 2009: 32) Desde la teoría de la enunciación, podría decirse, esta clave de lectura abre un espacio conjetural en el hiato entre el nivel enuncivo y el enunciativo, donde la dimensión ético-política adquiere un nivel de

representación diferente en relación con el punto anterior.

**6. La lectura lateral.** Busca narrar la resolución de un problema de comunicación visual similar para promover una nueva representación del tema en cuestión. El abordaje narrativo de ejemplos descubre analogías que multiplican los niveles de representación del problema, construyendo un razonamiento abductivo que aquí entendemos –siguiendo a Cross (2006)– como el modo apropiado para el design thinking.

### Evaluación

“Podríamos pensar en el conocimiento más generativo como una cuestión de comprensiones de amplio alcance, sistemas de conceptos y ejemplos que incorporan la idea del juego completo y que generan percepciones e implicancias en diversas circunstancias”

(Perkins, 2010:86)

Entendemos que hacer hablar a las imágenes, en el juego completo del diseño, implica al menos tres órdenes de problemas a explicitar: la categorización del problema en tanto que tal (evitando el “solucionismo”), la multiplicación de variables en juego (cognitivas, perceptuales, estéticas, presupuestarias, etc.) y su incardinación criteriosa, y la progresión de decisiones sedimentadas, coherentes con los criterios adoptados y resistentes a posibles objeciones. Se entrevé, por tanto, que el desarrollo de la capacidad argumental es consustancial al proceso de diseño, y esto como objeto didáctico reviste importancia porque des-absolutiza el resultado deseable en relación con el cual se sostiene el juicio evaluativo. Dicho de otro modo, descentrar la enseñanza del DCV de la ansiedad del resultado puede hacerse mediante la valorización de aquél como hecho argumental.

Lo que buscamos entonces, es dinamitar el *telos* del resultado, poniendo bajo sospecha las decisiones en función del problema construido y de otras múltiples decisiones posibles. Tal como afirma Jorge Wagensberg (2008), las formas de conocer son básicamente dos: responder preguntas o reponer las preguntas implícitas que habitan el conocimiento empaquetado.

Esto implica que si el docente no puede prefigurar el resultado más que conjeturalmente (sin considerar aquí los cánones de corrección de la buena forma), el docente no es más que un participante en el trabajo del estudiante, con la única diferencia, quizás, de que puede (o, más bien, tiene la obligación de) realizar

---

preguntas que apuntan a la conciencia metacognitiva (Anijovich, 2010), pero de ambos: docente y estudiante. Decimos que, en oposición a una enseñanza del resultado, en el Taller el objeto de enseñanza es la gestión de un proceso de diseño, para que el aprendizaje no sea episódico.

*“En el Taller de Diseño se producen dos tipos de evaluaciones formativas: una centrada en la acción y la otra en la transferencia. Respecto de la primera, mediante el seguimiento del proceso de diseño se pondera el desarrollo de estrategias de comunicación visual en relación con la idea matriz que las sostiene, prestando especial atención a las búsquedas de información y de respaldos teóricos con las cuales los alumnos argumentan sus propuestas y a la originalidad de las mismas en el conjunto de propuestas presentadas. De alguna manera, aparecen aquí algunos aspectos de la “evaluación responsiva” (House, 1994: 41), puesto que si bien los trabajos prácticos construyen un problema único para todos, las estrategias para resolverlo varían considerablemente, y en consecuencia también varían los saberes convocados. Esta sensibilidad al contexto que delimita cada proyecto abre instancias de negociación y obliga a ajustar los criterios de evaluación generales en relación con cada uno. La validez y fiabilidad de cada evaluación dependerá, de acuerdo con Eisner, de la “corroboración estructural” (coherencia entre planos de referencia) y la “adecuación referencial” (pertinencia) de las observaciones, con vistas a desbaratar todos los posibles “desajustes” que el proyecto presente.*

*Respecto del segundo tipo de evaluación formativa, se evalúa el resultado de las prácticas en términos de la historicidad del proyecto: esto es, los saltos cualitativos observados (para lo cual el docente a cargo desarrolla una bitácora), los ajustes realizados en relación con las retroalimentaciones de docentes y compañeros y la presentación del trabajo como trabajo profesional, aunque se promueve que los alumnos dispongan los materiales en el portfolio de presentación para dar cuenta de sus aprendizajes realizados (organización secuencial, insert de comentarios, bocetos desechados, etc.” (Macagno y Peralta, 2012)*



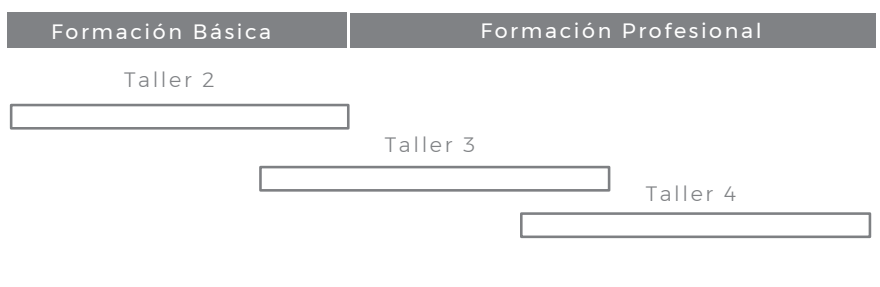
### **Inserción de la asignatura en el Plan de estudios. El taller como “Ciclo continuo de formación integrada”. Áreas /ciclos.**

El diseño curricular de Fadu, a partir de la transformación curricular presenta “características fundamentales: integración y síntesis, interdisciplina, extensión, investigación y flexibilidad.” (FADU-UNL, 2001). El mismo está organizado como una “estructura tramada compuesta por dos ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimiento, sistema que coordina horizontalmente y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas.” (Polis, 2004: 50).

#### **Ciclos de Aprendizaje**

El Ciclo Básico tiene la característica de ser “introductorio, define la pertinencia a la disciplina, la formación general y básica disciplinar” Y entre sus objetivos principales destacamos los siguientes: “Introducir al alumno en la problemática del diseño gráfico y la comunicación visual; Iniciar al alumno en el conocimiento de las tres áreas de la carrera: Tecnología, Diseño y Ciencias Sociales. Favorecer actividades de integración interdisciplinaria. Introducir al alumno en el manejo de los medios de representación y comunicación.” (Polis, 2004: 50).

El Ciclo Superior en cambio es “de formación, aborda el núcleo central disciplinar, la formación profesional e integrada. Define la pertinencia disciplinar.” Y entre sus objetivos principales destacamos los siguientes: “Proporcionar la formación profesional que caracteriza a la profesión de Diseño en Comunicación Visual; Instrumentar la labor teórico-práctica en el máximo nivel de complejidad y profundidad de la disciplina; Posibilitar el ejercicio del pensamiento crítico y creador a los efectos de sortear situaciones concretas y objetivas en relación con las amplias problemáticas contemporáneas de la disciplina; Reforzar la interdisciplinaria a los fines de preparar al alumno para la solución de problemas concretos; y Orientar al futuro egresado dentro de las perspectivas laborales y de especialización de la profesión en la región.” (Polis, 2004: 51).

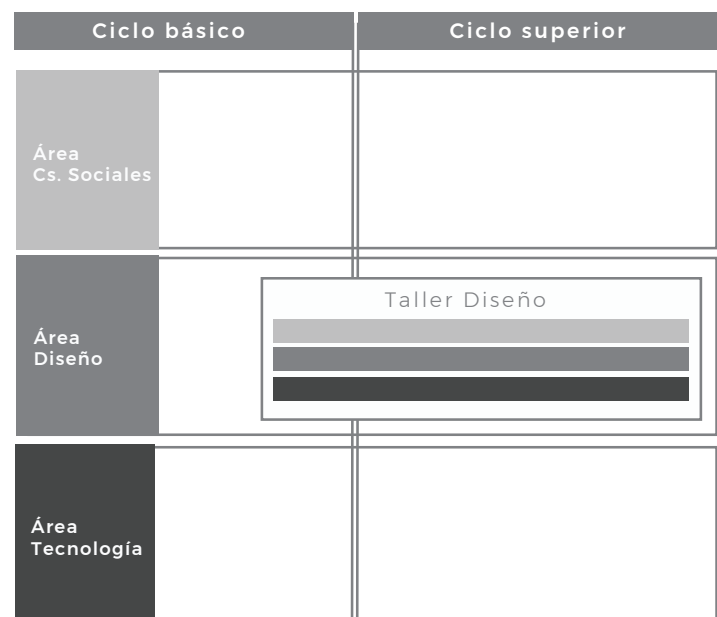


### Áreas de Conocimiento

Estas Áreas están pensadas “como unidades epistemológicas, configuran los distintos agrupamientos del saber de la Carrera. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad, articulando el conjunto de manera diacrónica.” (Polis, 2004: 51). Son: Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología, y las mismas presentan objetivos generales que vinculan la globalidad del Área y particulares que presentan una red de relaciones a los dos ciclos presentados anteriormente.

El Taller Vertical, entendido como “ciclo de formación integrada” se ubica Área de Diseño, recorre los dos ciclos y se propone: “Conocer los sistemas de representación y comunicación involucrados en los procesos y definición del diseño de la comunicación visual en los diversos grados de complejidad; Conocer los métodos y procesos de diseño, y los modos de operar de los mismo en orden a la resolución de problemáticas específicas; Utilizar al diseño como herramienta inherente del diseñador, mediante la cual se opera en la construcción, transformación y dignificación del hábitat humano; y Desarrollar las capacidades necesarias para un desempeño idóneo en el proyecto, como acción nutrida por las condiciones de contexto regional y nacional y por los desarrollos mundiales que aporten a la formación de un profesional de vasta cultura y solvencia disciplinar.” (Polis, 2004: 51).

Los Talleres son concebidos en el diseño curricular como espacios para una participación constructiva y un desarrollo crítico autónomo del estudiante al confrontar situaciones-problema mediante la complementación y aplicación de los conocimientos teóricos y el despliegue de experiencia en el desarrollo curricular.



## EL TALLER

---

**Carrera:** Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

**Plan de estudios:** 2001

**Nivel:** Grado

**Modalidad de cursado:** presencial

**Carácter:** Obligatorio

**Régimen de cursado:** Anual

**Carga semanal:** 8h

**Carga total:** 240h

**Créditos:** 16

## Asignaturas

---

### Taller de Diseño de la Comunicación Visual II

**Ciclo:** Básico

**Área:** Diseño

**Nivel:** Segundo

### Taller de Diseño de la Comunicación Visual III

**Ciclo:** Superior

**Área:** Diseño

**Nivel:** Tercero

### Taller de Diseño de la Comunicación Visual IV

**Ciclo:** Superior

**Área:** Diseño

**Nivel:** Cuarto

## REQUISITOS MÍNIMOS DE CURSADO (en %)

---

**Asistencia:** 75%

**Trabajos prácticos entregados:** 100%

**Trabajos prácticos aprobados:** 75%

## ESCALA DE CALIFICACIONES

---

**Insuficiente** (1,2,3,4 y 5)

**Aprobado** (6)

**Bueno** (7)

**Muy bueno** (8)

**Distinguido** (9)

**Sobresaliente** (10)

## EQUIPO DOCENTE

**Cantidad:** 11

**Titular (1) Dedicación semi**

**Asociado (1) Dedicación semi**

**Adjunto (2) Dedicación semi / a cargo de nivel**

**Jefe de trabajos prácticos (4) Dedicación semi (2) Simple**

**Ayudante alumno (1) Dedicación semi**

## CONTENIDOS POR ASIGNATURA

---

### TALLER 2

#### **La Imagen:**

- *El signo:* definición. El signo visual. Formación de significado. Lectura del signo. Los elementos de un signo. Diagrama, fonograma y pictograma. Producción, usos y pertinencia comunicacional.
- *Los lenguajes visuales:* Concepto de Imagen. Producción, uso y pertinencia comunicacional. Estructura y composición: percepción, campo visual, módulos, capas, retículas. Planos bidimensional, tridimensional y digital.
- *Tipografía:* Clasificación. Tipografía como signo expresivo, informativo y organizador de información.

#### **Objetivos:**

- *Proporcionar al alumno los elementos básicos de la teoría, métodos y expresión visual del diseño.*
- *Integrar conceptos y conocimientos de otras disciplinas o áreas disciplinares.*
- *Desarrollar programas de diseño en sus aspectos cualitativos y cuantitativos.*
- *Comunicar y comunicarse la con recursos bidimensionales en distintas escalas de representación.*

#### **Sistemas de Comunicación visual**

- *Sistema:* Definición. Relación entre las partes y el todo: coherencia, interdependencia, secuencialidad, flexibilidad y autorreferencialidad. Dimensiones: semántico/conceptual, sintáctico/formal y pragmático/funcional.
- *Medios de comunicación visual.* Función de identificar, persuadir e informar. Estrategias comunicacionales.
- *Tipologías:* Concepto y funciones. Piezas gráficas, espaciales y digitales.

#### **Objetivos:**

- *Abordar la resolución de problemas concretos, en contextos regionales, y plantear soluciones integrales apropiadas al nivel formativo del ciclo.*
- *Resolver problemas de diseño con intencionalidad y propósito previo, detectar analizar y utilizar información relevante.*
- *Indagar y afianzar el conocimiento de los procesos metodológicos de diseño.*
- *Desarrollar una actitud crítica sobre el medio natural, cultural, social, y sobre el propio proceso de diseño.*

### TALLER 3

- *Comunicación Visual de las organizaciones* (Diseño de identidad) Conceptualización. De la identidad a la Comunicación Corporativa. Tipos de organizaciones (Sociales, políticas, Culturales, Empresariales). La institución como sistema múltiple de comunicación (comunicación persuasiva, informativa y organizativa). Análisis estratégico: Perfil del emisor, análisis y definición. Los públicos (Perspectiva relacional organización-individuo). Contexto (análisis de la competencia). El programa gráfico como sistema de actuación, apertura, desarrollo, normalización.

#### **Objetivos:**

- *Proporcionar los recursos teóricos, técnicos y metodológicos involucrados en el conocimiento y evaluación de estructuras institucionales complejas, su sentido, estrategias comunicacionales y sus relaciones con el diseño.*

- *Desarrollar capacidades de comprensión y categorización de los sistemas complejos de comunicación visual.*

#### **- Diseño de información:**

Del Isotype a la infografía. Isotype: Otto Neurath, Marie Reidemeister y Gerd Arnz. El científico, el transformador y el artista visual. Los datos sociales complejos como forma pictórica para su comprensión. Nigel Holmes, padre de la infografía moderna: el periodismo visual. La infografía en la web 2.1

Organización de la información: contenidos, conceptualización y categorización (unidades de sentido, textos), jerarquización. Caja de herramientas para la producción visual. Tipologías. Funciones.

#### **Objetivos:**

*Proporcionar el conocimiento y aplicaciones fácticas de los códigos y lenguajes visuales del mensaje gráfico en diversos medios y soportes de comunicación.*

#### **- La orientación en el espacio:**

Señalética. Análisis del entorno. Canal, Sendero, mojón, (ver Kevin Lynch). Categorización del espacio, identificación de puntos dilemáticos, recorridos del usuario. Escala. Planimetría. Información: palabras claves, códigos, legibilidad, etc. Soportes, materiales, estructuras, anclajes etc.

#### **- Diseño Virtual:**

Concepto. Principio de los nuevos medios: Representación numérica, modularidad, automatización, variabilidad, transcodificación. La interfaz gráfica. Diseño y usabilidad. Diseño de dispositivos: La pantalla y el usuario. Arquitectura de la información. Jerarquías

de información. Lenguajes visuales de las Interfaces gráficas: grillas, capas, estructuras, colores, iconos y tipografía.

**Objetivos:**

- *Transferir, profundizar, sintetizar y resignificar los conocimientos adquiridos.*
- *Expresarse correctamente mediante la comunicación verbal, escrita y gráfica.*
- *Valorar la confrontación y el disenso, la duda, la reflexión crítica, la formulación de hipótesis y de conjeturas para resolver las distintas problemáticas a enfrentar.*

#### **TALLER 4**

**Cultura del diseño / Ciencia del diseño:**

La práctica del diseñador en foco. El contexto contemporáneo del Diseño desde la mirada de la práctica.

**Objetivos:**

*Reconocer en el contexto contemporáneo, el medio para operar y desarrollar el ejercicio de la práctica proyectual.*

**La función social del diseño:**

su capacidad de comunicación y su participación en la configuración de los contextos culturales. La tensión entre el mercado y el diseño social. Hacia la construcción de la dimensión ética.

**Objetivos:**

*Desarrollar una práctica de diseño comprometida con la situación socio-cultural en la que se inserta.*

**Un territorio de cruces:**

El diseño gráfico en comunicación visual y su vinculación con otras disciplinas, exploración de los límites de la especificidad. El problema de diseño y la definición de su objeto. La práctica del diseño, entre pliegues y superposiciones. Exploración del campo, posibilidades y territorios fronterizos.

**Objetivos:**

*Operar en la transformación del conocimiento, reelaborando críticamente sus propias estructuras, en la búsqueda de un marco referencial a través del cual interpretar e intervenir en un contexto*



*determinado. La estrategia de Comunicación Visual:*

El proceso de diseño como metodología multidireccional, como estrategia pautada de abordaje de problemáticas complejas, superpuestas: Desarrollo de diseños de sistemas de alta complejidad, a nivel resolutivo de proyecto y de pertinencia profesional. *Configuración de un pensamiento proyectual integrado*

**Objetivos:**

*Desarrollar, a nivel de síntesis. El diseño, la planificación y organización de estrategias de proyectos complejos de comunicación visual.*

*Desarrollar actitudes comprometidas con la propia gestión del proceso de diseño y consolidar las capacidades de autocrítica*

## BIBLIOGRAFÍA

- Aicher, O, (1993) .Sistemas de Signos en la Comunicación Visual. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Alvarez Junco, M (2009) El Diseño de lo incorrecto: La configuración del Humor gráfico. Buenos Aires, La Crujía
- Amado Suárez, A. (ed.) (2008). Auditoria de comunicación. Buenos Aires: La Crujía.
- Arfuch, L. et al. (1997). Diseño y Comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. y Devalle, V. (comp.as) (2009). Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global. Buenos Aires: Prometeo.
- Baines, P y Dixon, C (2004) Señales. Rotulación en el entorno. Barcelona, Blume.
- Baldwin, J y Roberts, L. (2007) Comunicación visual. De la teoría a la práctica. Barcelona, Parramon Ediciones.
- Berger, J. (2000) Modos de Ver. Paidós. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Blackwell, L, Tipografía del siglo XX, Barcelona, Gustavo Gili, 1998.
- Bonsiepe, G (1993) Del diseño a la interfase: mutaciones de diseño. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Infinito.
- Bonsiepe, G. (1992). Las 7 columnas del diseño. México: UAM.
- Bergström, B (2009) Tengo algo en el ojo. Barcelona, PromoPress
- Bürdek, B. (1994). Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial. Barcelona: Gustavo Gili.
- Cairo, A, (2008) La infografía 2.0. Visualización interactiva de la información en prensa. Madrid, España, Ed. Alamut.
- Capriotti, P. (2009). Branding corporativo. Fundamentos para la gestión estratégica de la Identidad Corporativa. Santiago de Chile: Andros Impresores.
- Carpintero, C. (2009). Dictadura del Diseño. Buenos Aires: Wolkowicz Editores.
- Chaves, N. (1994). La imagen corporativa. México: Gustavo Gili.
- Costa, J, (1987) Señalética. Barcelona, España, Enciclopedia del Diseño.

- Costa, J, (1987) La Imagen Global. Barcelona, España, CEAC.
- Costa, J, (1998) La Esquemática: visualizar la Información. Barcelona, España, Paidós Iberica.
- Costa, J, (2004) La Imagen de Marca: un fenómeno social. Barcelona, España, Paidós Iberica.
- Costa, J, (2007) Señalética Corporativa. Barcelona, España, Costa Punto Com. S.L.
- Crow, D, (2008), No te creas ni una palabra. Una introducción a la semiótica. Sevilla, España,
- Cucatto, M. (2010). La competencia estratégica o el lenguaje como "sospecha inteligente": Comunicación, racionalidad y eficacia. Buenos Aires: Prometeo.
- de Buen, J (2011) Introducción al estudio de la tipografía. Guadalajara, Ed. Universitaria Guadalajara
- De Pontis, J. (2012) Diseño industrial y comunicación visual en Argentina. Entre la Universidad, la empresa y el estado (1950-1970) Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Devalle, V. (2009). La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del Diseño Gráfico (1948-1986). Buenos Aires: Paidós.
- Dondis, A, (1973) Sintaxis de la Imágen. Introducción al alfabeto Visual. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Fisher, C. (2000) Rediseño de la imagen corporativa. Mexico Gustavo Gili.
- Frascara, J. (1988). Diseño Gráfico y Comunicación. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2000). Diseño Gráfico para la gente. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2006). El Diseño de Comunicación. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2006). El Poder de la Imagen. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2011). ¿Qué es el Diseño de Información? . Buenos Aires: Infinito.
- Frutiger, A, (1981) Signos, Símbolos, marcas, señales. Elementos, morfología, representación, significación.. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Frutiger, A, (2002) En torno a la tipografía. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Gálvez Pizarro, F. (2005) Educación tipográfica, una introducción a la Tipografía. Buenos Aires, Argentina, tpG|Ediciones.
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Barcelona: Grijalbo.
- Gerstner, K. (1979 [1964]), Diseñar programas. Barcelona: Gustavo Gili.
- González Ruiz, G. (1994). Estudio de Diseño. Buenos Aires: Emecé.
- Julier, G (2008) La Cultura del diseño. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Kandinsky, V, (2003), Punto y línea sobre plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Kane, J, (2012) Manual de Tipografía. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Kinross, R. (2008) Tipografía Moderna. Un ensayo histórico crítico. Valencia. CampGrafic
- Landow, G (2006) Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización. Barcelona, España, Paidós Iberica.
- Lankow, J; Crooks, R y Ritchie, J (2000-2003) Infografías. El poder del Story-telling Visual. Barcelona, España, Ed Gestión
- Ledesma, M, (2003), El Diseño Gráfico, una voz pública. Buenos Aires, Argentina, Argonauta.
- Ledesma, M; Chaves, N y Arfuch, L., (1997), Diseño y comunicación, teorías y

- enfoques críticos. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Ledesma, M. (2003). El diseño gráfico, una voz pública. Buenos Aires: Argonauta.
- Ledesma, M. (2004) "¿Oficio, profesión, disciplina?". Polis, Edición Especial, Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 24-27.
- Ledesma, M. y López, M. (comp.) (2009). Comunicación para diseñadores. Buenos Aires: Nobuko - FADU.
- Levy, P (1999) ¿Qué es lo virtual? Barcelona, España, Paidos
- Lupton, Ellen y Cole Phillips, Jennifer (2009) Diseño Gráfico: Nuevos fundamentos, Barcelona: Gustavo Gilli, 247 pp.
- Magariños de Morentín, J. (2008). La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica. Córdoba: Comunicarte.
- Manovich, L, (2012) El Software toma el mando. Catalunya, España, UOC
- Manovich, L, (2015) El Lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la Imagen en la era Digital. Barcelona, España, Paidos Iberica.
- Margolin, V. (2002). The Politics of the Artificial. Essays on Design and Design Studies. EE.UU.: University of Chicago Press.
- Martínez, S. (2011) Arte, diseño y poder. Córdoba: Amerindia.
- Memelsdorff, F. (2011) Estrategias y Diseño. Diálogo entre empresas y diseñadores. Florida. Wolkowicz Editores.
- Mijksenna, P, Una introducción al diseño de la información, México, Gustavo Gilli
- Moles, A y Costa, J. (1999) Publicidad y Diseño. Buenos Aires. Infinito
- Müller-Brockmann, j, (1982) Sistemas de retícula. Un manual para diseñadores gráficos. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Neurath, M y Kinrooss, R. (2009) The Transformer. Principles of making Isotype Charts. London. Hyphens press
- Norman, D. (1987). Perspectivas de la Ciencia Cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Pelta, R. (2011). "El diseño en la era de la información". Revista ddiseño, N° 8 (Enero de 2011), Universidad de Málaga. Consultado en septiembre de 2012 en Promotora de Prensa Internacional.
- Royo, J, (2004) Diseño Digital. Barcelona, España, Paidos
- Samara, T, (2004) Diseñar con o sin Retícula. Barcelona, España, Gustavo Gili.
- Samara, T, (2008) Los Elementos del Diseño: manual de estilo para Diseñadores Gráficos.
- Vitta, Maurizio (2003) El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas, Barcelona: Paidós,
- Vossoughian, N. (2011) Otto Neurath. The Language of the Global Polis. Rotterdam. NAI Publishers
- Wildbur, P y Burke, N. (1998) Infográfica. Barcelona, España, Gustavo Gili.

## BIBLIOGRAFÍA

---

### citada en la propuesta educativa:

- AMADO SUÁREZ, A. (ed.) (2008). Auditoria de comunicación. Buenos Aires: La Crujía.
- ANIJOVICH, Rebeca [compiladora]. La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós, 2010. 206 pgs. ISBN: 978-950-12-1529-8
- ARFUCH, Leonor y DE VALLE, Verónica [comp.]. Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global. Buenos Aires: Prometeo, 2009. 198 pgs. ISBN: 978-987-574-306-9
- BARTHES, Roland (1971) Elementos de semiología. Madrid, Ed. Comunicación,
- BOURDIEU, Pierre (1986): El oficio de sociólogo. México: Siglo XXI.
- CAMILLIONI, A. (2013) La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. en Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender .Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- CAPRIOTTI, P. (2009). Branding corporativo. Fundamentos para la gestión estratégica de la Identidad Corporativa. Santiago de Chile: Andros Impresores.
- CHAVES, N. (1994). La imagen corporativa. México: Gustavo Gili.
- COLS, E. (2011) Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Rosario: Homo Sapiens.
- COSTA, J. (1987). Imagen global. Barcelona: CEAC.
- CROSS, N. (2006). Designerly ways of knowing. Berlin: Springer.
- CUCATTO, Mariana (2010) La competencia estratégica o el lenguaje como "sospecha inteligente": Comunicación, racionalidad y eficacia, Buenos Aires: Prometeo.
- DEVALLE, Verónica. La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del Diseño Gráfico (1948-1984). Buenos Aires: Paidós, 2009. 442 pgs. ISBN: 978-950-122729-1
- DONDIS, Donis A. (1992): La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona, Gustavo Gili S.A.
- ECO, U. (2000 [1976]). Tratado de semiótica general. Barcelona: Lumen.
- FRASCARA, J. (2000). Diseño Gráfico para la gente. Buenos Aires: Infinito.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor: Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad
- Salomon, G. (2001) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- GEERTZ, Clifford (1999): Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas. Barcelona, Paidós.
- GERSTNER, K. (1979 [1964]), Diseñar programas. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUINZBURG, Carlo (1999) Mitos, emblemas e indicios. Barcelona: Gedisa.

- HERNÁNDEZ, A.M. en SANJURJO, L. [coord.] (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- JERRARD, R. et al. (2002). Design Management. Case studies. London: Routledge.
- JOHANSEN, O. (1993 [1982]). Introducción a la Teoría General de Sistemas. México: Limusa.
- JOLY, Martine (2009) La imagen fija. Buenos Aires: La Marca editora.
- LEDESMA, M. y LÓPEZ, M. (comp.) (2009). Comunicación para diseñadores. Buenos Aires: Nobuko - FADU.
- MACAGNO, M.G. y PERALTA, S. (2012). Lo evaluable del proyecto. En Arquisur Revista. Año 3. N°4 Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur. Disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ARQUISUR/article/view/4431/6728>
- MARGOLÍN, V. (2009). "La educación doctoral en diseño: Problemas y posibilidades". Revista Elisava TdD, N° 26, Barcelona. Consultado en septiembre de 2012 <<http://td.d.elisava.net/coleccion/26/margolin-es>>
- MAZZEO, C. y ROMANO, A. M. (2007). La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires: Nobuko.
- PERKINS, D. (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.
- PISCITELLI, A. et al. (2010). El Proyecto Facebook y la posuniversidad [en línea]. Buenos Aires: Ariel Telefónica. Consultado en octubre 2013 <<http://www.proyectofacebook.com.ar>>
- RANCIERE, Jacques (2010) El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial
- REVISTA POLIS, Edición Especial, Santa Fe, Ediciones UNL, 2004.
- SAMARA, T. (2008). Los elementos del diseño. Barcelona: Gustavo Gili.
- WAGENSBERG, J. (2008). Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Barcelona: Tusquets.