

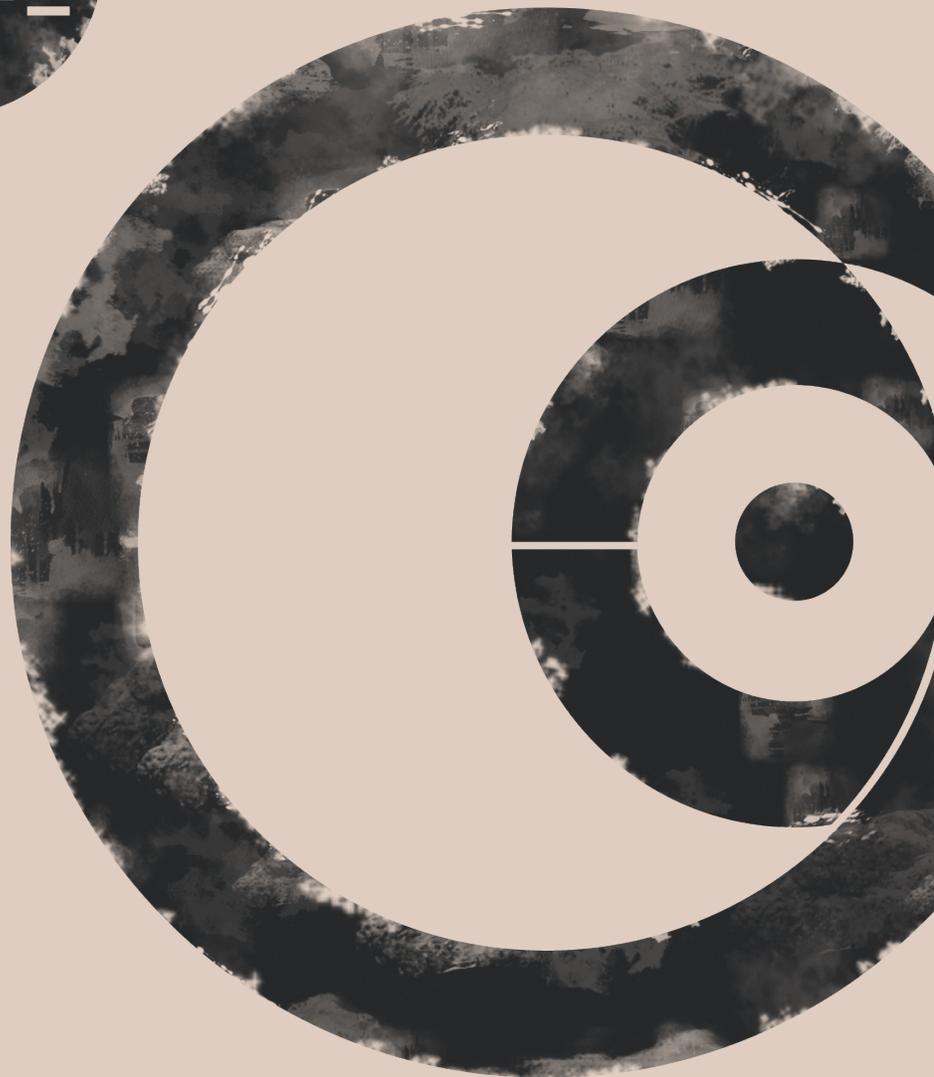
AÑO 6
EDICIÓN
ESPECIAL
BID

JUNIO
2022

ZINCO



GRAFÍA



EDICIÓN ESPECIAL

BIENAL IBEROAMERICANA DE DISEÑO Y ZINCOGRAFÍA

Directorio

Consejo Editorial CUAAD

Dr. Francisco Javier González Madariaga
Presidente

Dra. Isabel López Pérez
Secretario Académico

Dr. Everardo Partida Granados
Secretario Administrativo

Dr. Juan Ángel Demerutis Arenas
*Director de la División de Diseño
y Proyectos*

Dr. Jaime Francisco Gómez Gómez
*Director de la División de Tecnología
y Procesos*

Mtra. Dolores Aurora Ortiz Minique
*Director de la División de Artes y
Humanidades*

Dra. Verónica Livier Díaz Núñez
Coordinadora de Investigación

Mtro. Jorge Campos Sánchez
Experto área editorial

Mtra. Lisset Yolanda Gómez Romo
Secretaria Ejecutiva

Consejo Directivo Zincografía

Mtro. Ernesto Flores Gallo
Director

Dr. Eduardo Galindo Flores
*Coordinador del Comité Editorial
de la revista*

Dra. Cynthia Lizette Hurtado Espinosa
Editora

Dr. Adrián Antonio Cisneros Hernández
Secretario técnico

Dra. Marcela del Rocío Ramírez Mercado
Editora técnica

Comité Editorial Internacional Zincografía

Adrián Horacio Candelmi, DG – Argentina

Alejandra Marcel Romero, Mtra. – Argentina

Cynthia Patricia Villagómez Oviedo, Dra. – Guanajuato

Hernán Berdichevsky, DG – Argentina

Hidélisa Karina Landeros Lorenzana, Mtra. – Baja California

Jorge Alberto González Arce, Mtro. – Jalisco

León Felipe Irigoyen Morales, Mtro. – Sonora

Leonardo Mora Lomelí, Mtro. – Jalisco

M. Àngels Fortea Castillo, Dra. – España

Mara Martínez Morant, Dra. – España

Marco Antonio Marín Álvarez, Dr. – Ciudad de México

María Isabel Núñez Flores, Dra. – Perú

Mónica Del Carmen Aguilar Tobin, Mtra. – Sonora

Oliver Cruz Milan, Dr. - Estados Unidos de América

Ramón Rispolí, Dr. – España

Rebeca Isadora Lozano Castro, Mtra. – Tamaulipas

Teresa Pages Costas, Dra. – España

En este número publican

(por orden de aparición de su artículo):

Edgar Jiménez-León

Diego Contreras-Morales

Candelario Macedo Hernández

Ariadna Fàbregas

Anna Pujadas

Mar Saiz

Juanita Bagés Villaneda

Saúl Pedrosa

Noemí Clavería

Amaya Martínez-Marcos

Montse Noguera Muntadas

Margarida Azevedo

João Lemos

Nataly Opazo Estrada

Jorge Alberto Ávila Castro

Beatriz Helena Rolón Domínguez

Adriana L. Esteve González

Nuria Mendoza Fernández

Raquel Antunes

António Brandão

Almudena Baeza Medina

Verónica Ariza Ampudia

Andrea del Carmen De La Cruz Vergara

María Andrea Izquierdo Manrique

Cecilia Casas Romero

José Chávez Muñoz

Iana Garófalo Chaves

Cibele Haddad Taralli

Diseño editorial de este número:

Anel Cristina Higuera Osuna

Mariana Guadalupe López Gutiérrez

Juan Daniel Ayala Moreno

Traducción:

www.nextlingua-online.com

Zincografía, Año. 6, No. Especial Bienal Iberoamericana de Diseño y Zincografía es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Proyectos de Comunicación, División de Diseño y Proyectos del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Calzada Independencia Norte No. 5075, Huentitán el Bajo, S.H., C.P. 44250. Guadalajara, Jalisco, México. Tel. 3312023000, <http://zincografia.cuaad.udg.mx>, revista.zincografia@cuaad.udg.mx Editor responsable: Dra. Cynthia Lizette Hurtado Espinosa; Reserva de Derechos de Uso Exclusivo: 04-2017-022313551900-203, ISSN: 2448-8437, otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Adrián Antonio Cisneros Hernández del departamento de Proyectos de Comunicación, CUAAD; Calzada Independencia Norte No. 5075, Huentitán el Bajo, S.H. C.P.44250, Guadalajara, Jalisco, México. Fecha de la última actualización: 15 de junio de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Esta es una publicación realizada en común acuerdo con la Bienal Iberoamericana de Diseño, la dictaminación de los temas corresponde a la BID y la revista Zincografía colabora en la difusión de los artículos que pueden ser idénticos o una extensión de lo presentado en la Bienal.

La reproducción de las imágenes de la publicación (portadas y logos) requiere permiso expreso de la Universidad de Guadalajara.

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales.



Índice

- 4** Carta Editorial
Cynthia Lizette Hurtado Espinosa

Referente

- 5** Herramientas visuales para el diseño estratégico de marcas de emprendimiento
Edgar Jiménez-León
- 21** El propósito de las marcas: ¿Publicidad homogenizada en la educación superior peruana?
Diego Contreras-Morales
- 39** Factores clave para el diseño y comunicación de marcas alimenticias sostenibles
Edgar Jiménez-León
- 55** Transformación digital, un enfoque en el portafolio de diseño
Candelario Macedo Hernández
- 72** Pedagogía de la Maravilla aplicada a un taller de producción creativa
Ariadna Fàbregas / Anna Pujadas / Mar Saiz
- 87** Diseño e imprenta. Conectando aulas para una comunicación en presente y futuro
Juanita Bagés Villaneda / Saúl Pedrosa

Comunicación

- 100** El diseño como herramienta de transformación social. Aprendizajes significativos de Diseño social y Diseño inclusivo
Noemí Clavería / Amaya Martínez-Marcos / Montse Noguera Muntadas
- 124** Ancianos activos, días divertidos. Diseño de juegos para personas mayores
Margarida Azevedo / João Lemos
- 139** Juegos persuasivos: diseño y desarrollo de dispositivos lúdicos para la reflexión social
Nataly Opazo Estrada / Jorge Alberto Ávila Castro / Beatriz Helena Rolón Domínguez
- 153** Proyectos de diseño editorial con responsabilidad social
Adriana L. Esteve González / Nuria Mendoza Fernández
- 169** Interpretación plástica de la música en la comunicación - composición gráfica
Raquel Antunes / António Brandão

Pensamiento

- 185** Do it yourself: una investigación metodológica acerca de la representación del movimiento en el artista contemporáneo William Kentridge
Almudena Baeza Medina
- 204** El contacto con el mundo real. Un insumo básico en la formación de diseñadores
Silvia Verónica Ariza Ampudia
- 221** Diseñar lo intangible: patrimonio cultural inmaterial y tipografía
Andrea del Carmen De La Cruz Vergara / María Andrea Izquierdo Manrique
- 227** Posicionamiento autopercebido del alumno con respecto al vulnerable en la enseñanza inmersiva del diseño social
Cecilia Casas Romero / José Chávez Muñoz
- 245** Diseño centrado en el ser humano en Brasil: las impresiones de los académicos
Iana Garófalo Chaves / Cibele Haddad Taralli

Editorial

Una gran sorpresa tenemos en este número especial con la Bienal Iberoamericana de Diseño y el noveno encuentro de enseñanza y diseño realizado en Madrid, España en 2021, en una alianza que beneficia la difusión del conocimiento con temas que fueron dictaminados por la BID y publicados fielmente o con alguna extensión preparada por los autores para nuestra revista.

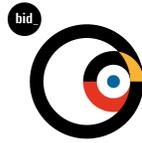
En la sección *referente*, experiencias innovadoras se hacen presentes en torno a dos temas, el primero la marca con los temas de diseño estratégico, su propósito y factores clave; y el segundo el proceso de enseñanza y el aprendizaje basándose en el portafolio de diseño, pedagogía de la maravilla y la conexión de aulas en presente y futuro.

En la sección *comunicación*, la responsabilidad y el diseño social son el hilo conductor para una transformación social, el diseño de juegos para personas mayores, el diseño de juegos persuasivos, proyectos de diseño editorial con este enfoque responsable y la interpretación plástica de la música en la comunicación.

En la sección *pensamiento*, la reflexión gira en torno al desarrollo del pensamiento creativo y crítico; la relación entre personas, objetos y entorno; el diseño de lo intangible; la autopercepción del alumno en la enseñanza inmersiva del diseño social; y el diseño centrado en el ser humano desde la vista de los académicos.

Esperamos que este número con temas tan diversos y nutritivos para la comunicación y el diseño gráfico sean de utilidad, en este número en colaboración con la Bienal Iberoamericana de Diseño.

Cynthia Lizette Hurtado Espinosa
Editora 



9º encuentro
bid
enseñanza
y diseño

Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID.

Herramientas visuales para el **diseño** **estratégico** de marcas de emprendimientos

Strategic tools for startup brand design

Edgar Jiménez-León
enjimene@espol.edu.ec
Escuela Superior Politécnica
del Litoral
Guayaquil, Ecuador
ORCID 0000-0001-8448-2809

Dictaminado por BID
Recibido: 04 de abril de 2020
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Este artículo describe la experiencia docente sobre el diseño de una herramienta gráfica que facilita el análisis y diagnóstico de las necesidades de negocios y emprendimientos, para el diseño estratégico de sus marcas tanto en aspectos conceptuales como visuales. Para esto se explicó su uso y se trabajó con estudiantes, equipos multidisciplinarios, emprendedores y empresarios reales en tiempos de pandemia. Esta herramienta fue utilizada para la difusión del conocimiento sobre la importancia del diseño y rol del diseñador para agregar valor, dar identidad y crear diferenciación en nuevas marcas.

Palabras clave: Identidad de marcas, branding, diseño estratégico, canvas, emprendimiento

Abstract

This article describes the teaching experience on the design of a graphic tool that facilitates the analysis and diagnosis of the needs of businesses and enterprises, for the strategic design of their brands, both in conceptual and visual aspects. Its use was explained, and work was done with students, multidisciplinary teams, entrepreneurs, and real businessmen during the pandemic. This canvas was also used to spread knowledge about the importance of design and the designer's role in adding value, giving identity and creating differentiation in new brands.

Keywords: Brand identity, branding, strategic design, canvas, entrepreneurship

Introducción

La crisis sanitaria, económica y social mundial fue escenario para la aparición de negocios emergentes o un replanteamiento de las necesidades de comunicación de empresas en estado de crecimiento y consolidación. Muchos de los negocios en crecimiento se vieron forzados a un proceso de reevaluación buscando una adaptación para nuevas necesidades de los mercados, sin embargo, en algunos casos muchos de estos negocios se vieron forzados a cerrar o pausar operaciones. Muchos negocios también emergieron durante la crisis, en gran parte buscando una supervivencia ya que nacieron sin estrategia de negocios o de branding. Esto fue una oportunidad para la difusión de la importancia del diseño estratégico de marcas (*branding*) como una acción fundamental para el crecimiento de empresas de acuerdo con sus distintos modelos de negocio y economías circulares.



Figura 1. Estado de los emprendimientos
Fuente: Elaboración propia

En este caso, cabe preguntarnos si queda claro el rol de los diseñadores y su capacidad para la generación de valor como parte de este resurgimiento económico. En un escenario ideal, el diseñador debería ser visto

como un profesional capaz de investigar las necesidades verdaderas, involucrarse en los procesos y dar un aporte multidisciplinario y estratégico a los negocios. De manera inicial, se percibe la falta de argumentación y capacidad de comunicación de los diseñadores sobre los alcances e importancia de su trabajo para la generación de valor e impacto social dentro de una visión empresarial.

Esto repercute en la ausencia de claridad y conciencia sobre la importancia del diseño para los negocios, los cuales muchas veces consideran al diseño como un gasto – a veces prescindible- o como una acción de corto plazo con un enfoque meramente estético-decorativo complementario al marketing y publicidad. A esto debe sumarse el hecho de la aparición de herramientas de diseño gratuitas, plantillas y recursos de fácil acceso y bajo costo disminuyen la percepción de la necesidad de contratar profesionales o la disminución de presupuestos de diseño.

Surge la siguiente pregunta ¿cómo se puede otorgar a los diseñadores herramientas para aumentar su rol estratégico y capacidad argumentativa para que su trabajo sea más valorado y diferenciado? Por esta razón se plantean los siguientes objetivos a este trabajo:

- ◆ Diseñar una herramienta de representación gráfica que facilite la construcción de la identidad de marcas.
- ◆ Integrar al diseño estratégico de marcas como factor clave para la generación de valor, identidad y diferenciación en negocios en fase de formación y/o crecimiento.

◆ Consideraciones para el diseño y gestión de marcas para negocios y emprendimientos

Para entender la importancia del diseñador en la gestión de marcas para emprendimientos y para empresas con trayectoria en el mercado se han revisado varios factores que inciden en la creación de valor e innovación mediante el diseño.

La escalera del diseño

Doherty *et al.* (2014) describen la escalera del diseño; esta es una herramienta creada en el 2003 por el Instituto de Diseño Danés que define cuatro fases en que el diseño favorece a la innovación.



Figura 2. Escalera del Diseño

Fuente: Elaboración propia basado en la escalera del diseño creada por Instituto de Diseño Danés

En el primer nivel se encuentra el No Diseño, lo que significaría la ausencia de usos o conocimientos sobre diseño en la creación de empresas y negocios. En esta etapa el diseño muchas veces se considera un gasto innecesario, por lo cual no se contratan profesionales, sino que se resuelven las necesidades de comunicación con recursos mínimos. En el segundo escalón el diseño está netamente enfocado a solucionar problemas de forma o se basa en criterios estéticos, cuyos fines son principalmente decorativos para una marca, pero no cumplen necesariamente funciones estratégicas. En este punto es común que las personas usen recursos de bajo costo o gratuitos que son de muy fácil acceso y uso, aun para público sin conocimientos de diseño. En este escalón encontramos aplicaciones como Canva o páginas web como Freepik que ofrecen de manera gratuita plantillas, presentaciones, fondos, formas vectoriales e incluso logos. Se puede decir que todos estos recursos son commodities, los cuales Porras (2000) describen en su libro la Economía de la Experiencia como recursos sin valor agregado, que constituye un genérico fácilmente reemplazable. Belluccia y Chávez (2003) explican que el genérico es el mayor enemigo del branding, ya que la creación de una marca consiste en identificarla y diferenciarla en el mercado, cosa que no se podría lograr con el uso de un recurso meramente estético, que no procede de un análisis de las necesidades de una empresa.

El valor en el diseño comienza a darse realmente desde el tercer escalón, cuando se integra a los distintos procesos, además de ser en sí mismo un proceso que se mezcla con otras disciplinas e interactúa con ellas. En este punto se consideran importantes las habilidades de investigación, análisis y argumentación, previos al acto de diseñar. El diseño estratégico se considera uno de los pilares de la innovación, ya que desarrolla propuestas deseables para los usuarios. Desde este punto se incide sobre otros factores como la viabilidad y factibilidad, e incluso influye sobre la estrategia de negocios. El escalón cuarto le da mayor liderazgo y participación del diseñador.

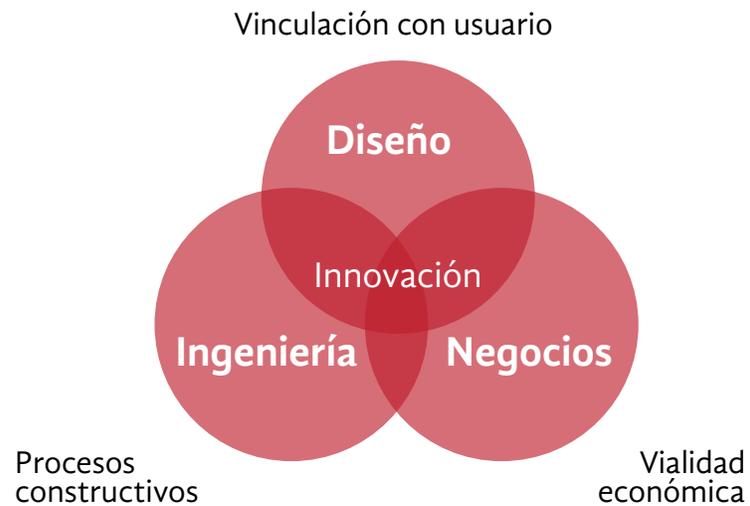


Figura 3. Factores clave para la innovación

Fuente: Elaboración propia basado en los tres pilares la innovación

Estrategias de negocios vs estrategias de marcas

Sterman (2013) indica que toda estrategia de marcas debe proceder de una estrategia de negocios y no viceversa. Por lo tanto, la única manera de crear el posicionamiento correcto para una marca es trabajar a la par con una estrategia de negocios coherente. Entender las actividades de la empresa es de vital importancia para desarrollar una marca pertinente, con la flexibilidad suficiente para todo el sistema producto. Aun así esta estrategia de negocios debería ser constantemente revisada para adaptarse a las distintas situaciones de mercado.

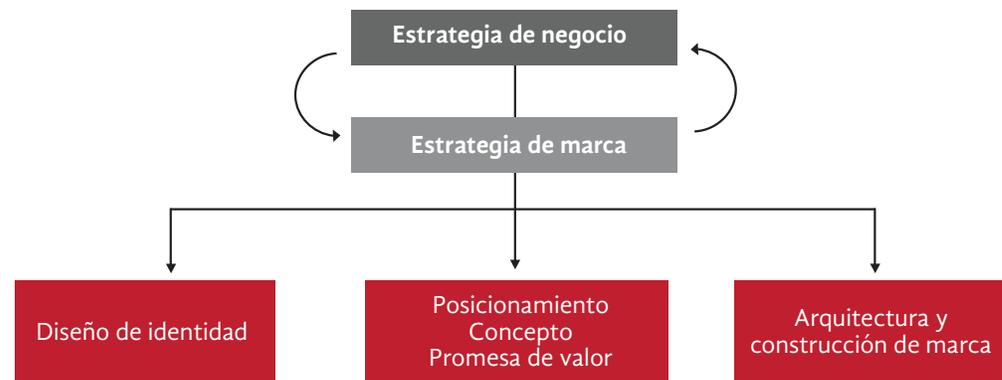


Figura 4. Estrategia de negocio vs estrategia de marca

Fuente: Elaboración propia basado en Sterman (2013)

Para la construcción de la marca se requiere de un sistema de identidad, aspectos conceptuales-perceptivos y el trabajo sobre la arquitectura de la marca. García (2005) indica que el modelo de la marca es un

sistema coordinado, que comienza visualmente con un logo que constituye su identificador principal como punto de partida para la creación de su identidad corporativa o sistema de identidad. Este sistema debe ser diseñado de manera estratégica para cumplir con una intencionalidad y asociaciones mentales de acuerdo con la promesa de valor de la marca. La marca inicia desde su concepto, con un posicionamiento y promesa de marca establecidos, una personalidad y valores comunicables. Adicionalmente, la arquitectura plantea la jerarquía y orden como se estructura la marca, incluso como se relaciona con otras marcas de una misma empresa. Wheeler (2014) explica que ninguna marca debería empezar sin una investigación y una clarificación de la estrategia previos al diseño de la identidad. Un sistema de identidad combina una serie de elementos visuales, espaciales, tangibles y auditivos que están presentes en distintas plataformas. La construcción de la marca no se da de manera automática, más bien se da con la ejecución coherente, gestión de recursos y desempeño de esta a través del tiempo.

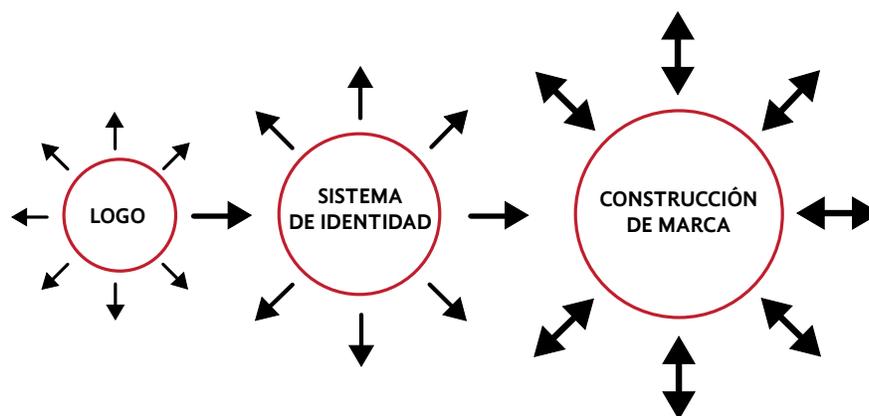


Figura 5. Evolución de la Construcción Marcas
Fuente: Elaboración propia

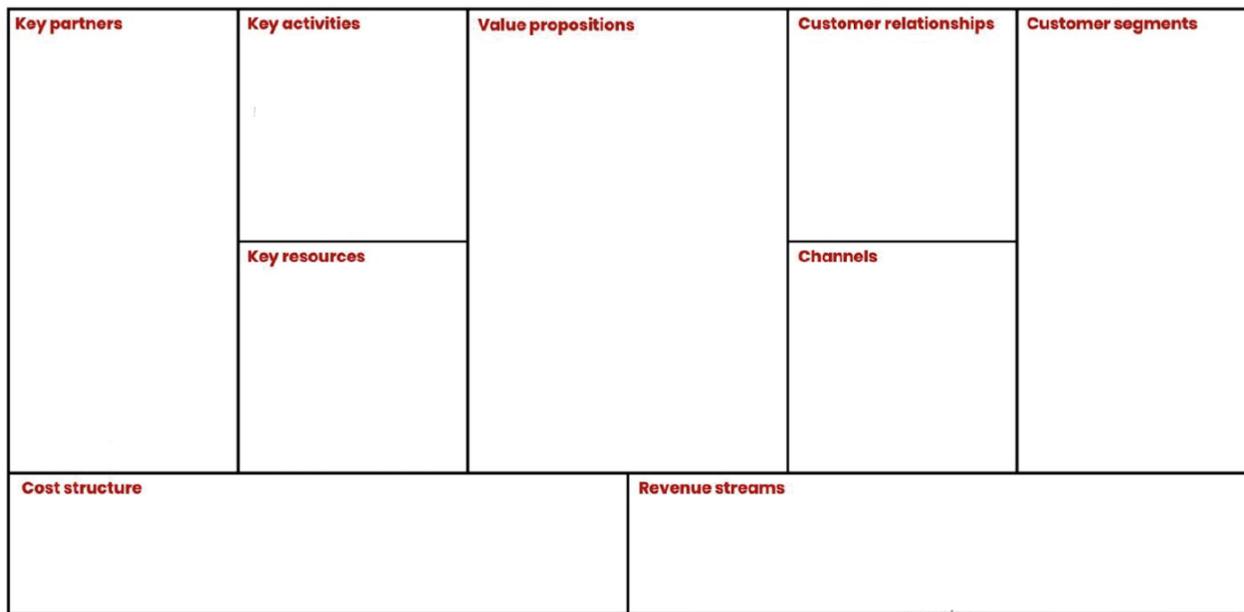
Visual Thinking

Visual Thinking es una herramienta metodológica que sirve para organizar y representar pensamientos de manera visual para mejorar una comprensión estructurada de cada parte (Unir.net). Esta herramienta permite mostrar la información de una manera global, ayudando a las personas que la están utilizando a trabajar en colaboración para el desarrollo presentaciones o proyectos. Además, ayuda a organizar las ideas de forma lógica y clara, promoviendo la reflexión sobre cada punto.

En muchas disciplinas se utilizan herramientas gráficas o canvas para visualizar de manera integral y sintetizada las necesidades de acuerdo con cada caso de estudio, por ejemplo, el BMI Canvas o *Business Model Innovation Canvas* es ampliamente utilizado para desarrollar modelos de negocios de empresas nuevas (www.businessmodelsinc.com). Esta

herramienta define muchos elementos clave para la factibilidad y viabilidad del negocio; y factores claves para iniciar el proceso de diseño como son la definición de usuarios, canales y medios de comunicación.

BMI • Business model canvas



Business Models Inc © www.businessmodelgeneration.com

Figura 6. BMI Canvas

Fuente: www.businessmodelsinc.com

Se había buscado si existía una herramienta similar para el desarrollo de marcas, y existe el Visual Branding Canvas desarrollado por Javier Montañés en el 2020. que constituye un excelente punto de partida para desarrollo de logos, sin embargo, hay una serie de aspectos en que puede ser ampliado y optimizado para la construcción de una marca de una manera más global.

◆ Diseño de herramienta

Para facilitar el trabajo de los diseñadores y emprendedores se plantea una herramienta de visual thinking que plantea varias etapas. De acuerdo con Del Vecchio uno de los factores que agregan valor a los diseñadores es la capacidad de análisis y dar un diagnóstico de las necesidades previa al diseño. Por esta razón se dividió la tabla en 3 partes o fases: la primera fase de análisis, la segunda para toma de decisiones para la marca y la tercera para la ejecución.

Brand Construction Canvas

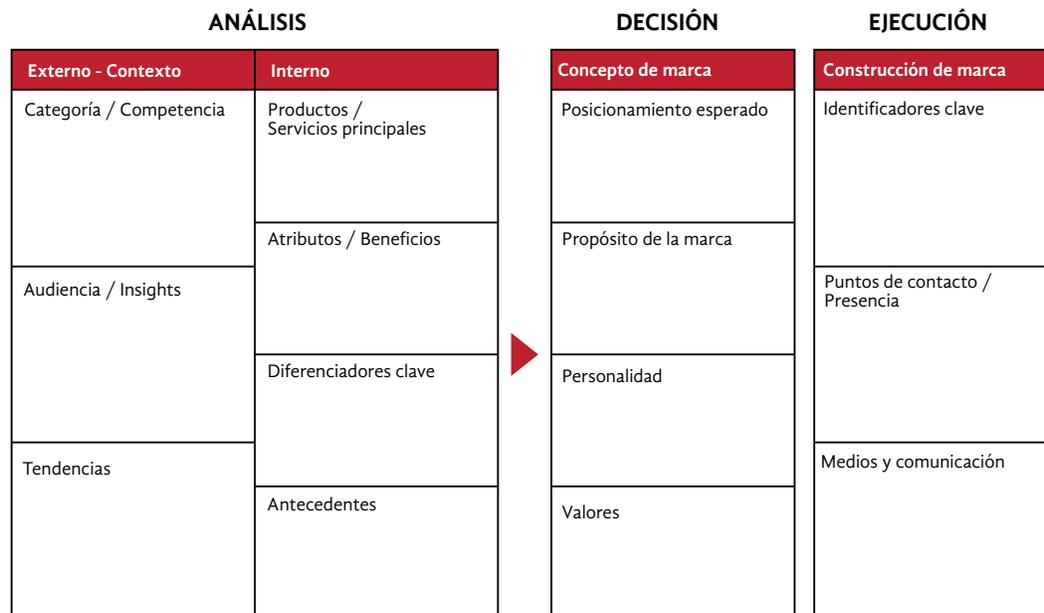


Figura 7. Brand Construction Canvas / Plantilla para Construcción de Identidad de Marcas
Fuente: Elaboración propia

Análisis

Se plantea una fase de análisis externo para identificar la situación del mercado y una fase de análisis interno para evidenciar cuales son las circunstancias de la empresa.

Dentro del Análisis Externo o del Contexto se coloca

- ❖ **Categoría/ Competencia:** Se quiere entender la categoría del producto para entender el mercado competitivo. El tener claro cual es el entorno competitivo permite analizar el tipo de marca que se necesita y sobre todo cómo se va a diferenciar a nivel gráfico y conceptual. Podemos realizar preguntas como: ¿Quién es la competencia? ¿Se trata de una marca de consumo masivo o un nicho de mercado? ¿Hay saturación de competencia o es un mercado nuevo? ¿Qué tan homogénea es la competencia?
- ❖ **Audiencia/ Insights:** Se quiere entender a la audiencia no sólo en aspectos demográficos, sino también psicográficos y estilo de vida para poder desarrollar una marca pertinente con sus audiencias. Debemos saber: ¿Qué es importante para ellos? ¿Qué valoran? ¿Cómo son sus comportamientos y preferencias? Al entender a las audiencias podremos desarrollar

la gráfica y comunicación más adecuada para crear una relación más sólida.

- ❖ **Tendencias:** Después de los dos puntos anteriores, entender las tendencias es importante para saber hacia donde se dirige el mercado. Debemos preguntarnos ¿Cómo es la cultura de consumo? ¿Hacia dónde va la comunicación de las marcas en alguna categoría? ¿Qué aspectos pesarán en el desarrollo de marcas en un futuro cercano? ¿Cuáles son los nuevos valores sociales? ¿Qué está pasando en mercados internacionales? Es importante no querer apuntarle a las modas temporales sino a las tendencias de mediano y largo plazo en el mercado, no sólo para el desarrollo de las marcas sino también para una revisión del modelo de negocios.

Para el análisis interno contemplamos a la empresa

- ❖ **Productos o Servicios principales:** Este punto va de la mano con el casillero de la Categoría. Se quiere entender cuáles son las principales líneas de productos/servicios que se ofrecen, la amplitud, variedad y formatos. Dónde quiere estar presente el negocio o dónde se quieren ofrecer. Este punto también es útil para el desarrollo de la arquitectura de la marca, porque se puede organizar la marca y analizar si se requerirá el desarrollo de submarcas.
- ❖ **Atributos y Beneficios:** cuales son los principales atributos de la compañía, sus productos o servicios y los beneficios comunicables para sus usuarios. Esto nos ayuda a revisar los puntos sobre los cuales se va a desarrollar la comunicación de marca y diferenciar de la competencia. Es importante el desarrollo de una marca acorde con el tipo de atributos en relación con sus usuarios, por ejemplo, debemos entender que se trata de una marca popular o de status, masiva o selectiva. ¿El público recibe un beneficio funcional o emocional a partir del uso o consumo de esta? ¿El proceso de fabricación incide en la visión de la marca?
- ❖ **Diferenciadores clave:** este casillero va de la mano con el anterior, incluso puede fusionarse si se requiere. Se quieren determinar cuáles son los factores que la diferencian de su competencia y son más valorados por su público. Toda marca debe pensar cuál es su valor agregado, tangible o intangible.
- ❖ **Antecedentes:** Las marcas no empiezan de cero, suelen construirse sobre algo, por ejemplo, la marca personal de sus creadores, pasado o incluso empresas previas. El entender cual es su antecedente sirve para determinar el valor acumulado

en caso de un rediseño de la marca. También podemos determinar, en el caso de que se esté desarrollando una marca dentro de una familia de marcas, cuál es la jerarquía o relación con éstas. Estos factores a veces no se consideran, pero dan una gran ventaja para un plan de branding más elaborado. Adicionalmente el entender el contexto de la marca dentro de una familia de marcas ayuda a definir aspectos gráficos para una mayor homogeneidad o congruencia dentro de un sistema de marcas.

Decisiones

En esta etapa se toman decisiones en conjunto con los dueños de la marca, entendiendo qué es lo que la marca quiere transmitir. Se toman decisiones para diseñar estratégicamente la marca de manera conceptual de acuerdo con los planes y modelo de negocio

- ❖ **Posicionamiento esperado:** Cómo queremos que la marca será reconocida o diferenciada por su audiencia en relación con su competencia. Al entender el posicionamiento tendremos claro otros factores como la notoriedad, calidad percibida, asociaciones mentales que queremos lograr. Si una marca no tiene claro este objetivo, su posicionamiento se dará al azar o simplemente no se dará.
- ❖ **Propósito de la marca:** Quizás se escuche más el término en inglés *brand purpose* o se habla de la promesa de la marca. Este punto define la intención clara de la marca ¿Cuál es su razón de ser? ¿por qué existe? ¿por qué debería ser preferida por su público? Finalmente, cuando la marca esté en ejecución, será el mercado quien juzgue si se está cumpliendo con esta promesa implícita para mantener su fidelidad o afinidad.
- ❖ **Personalidad:** Toda marca debe mantener una personalidad en relación con la categoría y su audiencia para establecer a su vez el tono de comunicación. Debo decidir en este punto ¿Cuál es el estilo de la marca? ¿Cómo se comunica? ¿Cómo queremos que sea percibida? ¿Cuáles son sus niveles de formalidad? Etc. El tener una marca con una personalidad incorrecta, puede causar confusión en su audiencia meta e incluso rechazo.
- ❖ **Valores:** La marca debe escoger una serie de valores sobre los cuales basa su accionar y su comunicación. Esto nos ayudará a determinar qué hace a la marca irremplazable y si cómo pueden transmitirse estos valores en su gráfica.

Ejecución

En esta sección se toman decisiones más tangibles sobre la marca y se transmiten a través del diseño. En este punto se establecen las dimensiones reales del proyecto y elementos a diseñar.

❖ **Identificadores Clave:** Se deben determinar qué aspectos visibles utilizamos para que la marca sea identificada y diferenciada respecto a su competencia. El principal identificador es el logo, se debería determinar que tipo de logo se necesita para lograr la diferenciación, claridad y visibilidad requerida. Este logo debe responder a requisitos estéticos, técnicos y conceptuales que ayuden a la creación de una identidad sólida. Debemos escoger cuáles colores van a representar a la marca y qué otros aspectos ayudarán a la diferenciación, por ejemplo, el packaging, personajes, estilo gráfico, etc.

❖ **Punto de contacto o presencia:** Se debe considerar dónde se va a encontrar y aplicar la marca, para el desarrollo gráfico coherente y coordinado optimizando el impacto, extensión y homogeneidad. Debemos preguntarnos ¿dónde existe primordialmente la marca, en entornos físicos digitales? ¿Qué tipos de locales o puntos físicos requiere? ¿Cómo se venden los productos? ¿Cómo es el contacto humano con la marca? ¿En qué tipo de canales de distribución se encuentra? ¿Cómo son los formatos de exhibición de los productos? Esto nos da una visión de la extensión del proyecto, lo cual ayudará en el desarrollo del manual de marca.

❖ **Medios y comunicación:** Se definen mediante que medios se va a promocionar la marca. ¿En qué tipo de medios se va a mencionar la marca? ¿Qué tipo de materiales necesita para su promoción y difusión? ¿Qué tipo de recursos impresos o digitales requiere?

Cabe recalcar que para nuevas marcas que nacen, se venden y se comunican en entornos digitales como *Marketplace* de redes sociales se debe considerar que el punto de contacto y medio de comunicación son los mismos, sin embargo, la entrega es física; la marca y su experiencia estará presente en todo este trayecto.

❖ Enseñanza y validación de herramienta gráfica

Para validar la herramienta fue utilizada con diseñadores y emprendedores en dos modalidades diferentes. La enseñanza de esta contribuye a la difusión de la importancia del diseño entre empresarios, buscando disminuir la brecha entre diseñadores, academia y clientes.

Trabajo con emprendedores

En una primera instancia se capacitó a estudiantes de la materia Diseño de Marcas para trabajar colaborativamente con estudiantes y profesores de economía, contabilidad y marketing para la creación de estrategias de negocios y el diseño de marcas. Mediante un proyecto de vinculación llamado Emprende-Tributa se ayudó a aproximadamente 100 emprendedores reales en el lapso de dos años (4 semestres).

Cabe recalcar que el rol tradicional de los diseñadores en este tipo de programas era de carácter estético por lo que solían ser incluidos al final, teniendo poca influencia en las decisiones relevantes para los negocios. Sin embargo, las marcas se desarrollaron junto con los modelos de negocios.

Para esto se les impulsó al uso del canvas como una herramienta de visual thinking como herramienta de análisis, toma de decisiones y planificación del diseño; la cual se llenó en coordinación con los emprendedores. Este canvas que incluía al diseño dentro de la estrategia de branding dio facilidad y sentido holístico al negocio previo a las propuestas gráficas.

A continuación, se muestran algunos trabajos realizados por los estudiantes usando esta herramienta. Cabe recalcar que la misma fue evolucionando en el proceso para mejorar la comprensión de cómo debería ser llenada.

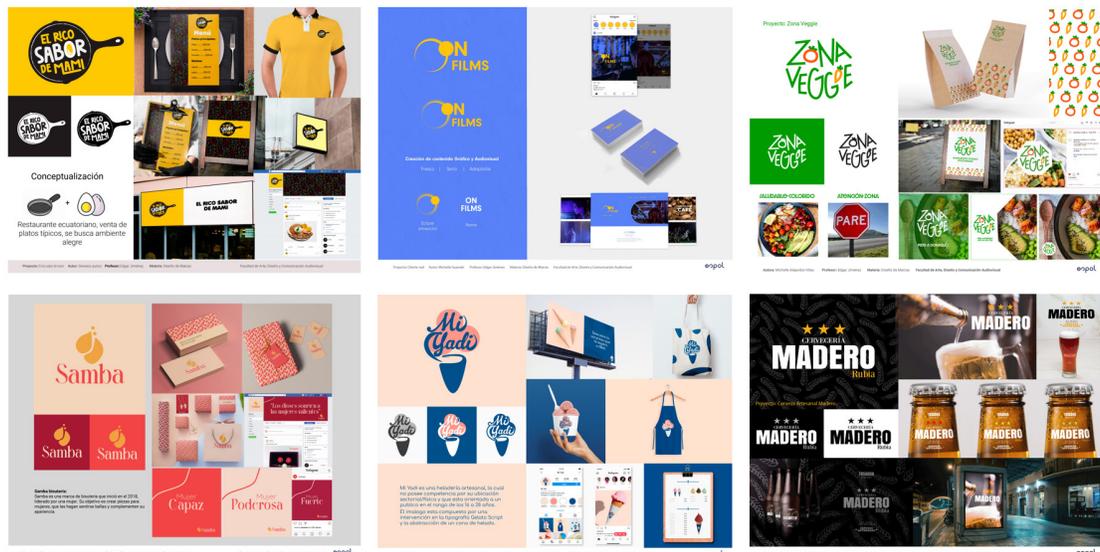


Figura 8. Muestras de trabajos
 Fuente: Collages de trabajos elaborados por estudiantes de Facultad de Diseño, ESPOL 2020-2021

Esta labor ha sido socializada con emprendedores y autoridades universitarias, mostrando la importancia de además de tener un modelo de negocios claro, se requiere una estrategia de marca clara.

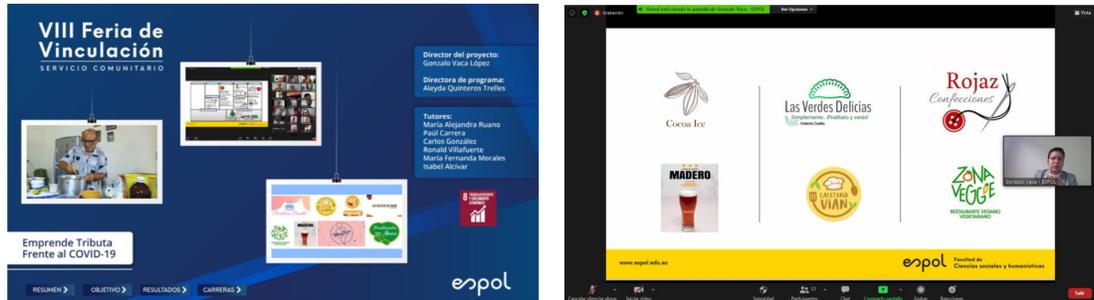


Figura 9. Socialización de resultados

Fuente: Capturas de pantalla de reporte de vinculación de programa *Emprende-Tributa* de ESPOL 2021

Capacitación a emprendedores y empresarios

En paralelo con un equipo multidisciplinario y la empresa pública para la competitividad, se dio de manera particular la capacitación a emprendedores y profesionales, explicando la importancia del diseño estratégico de sus marcas. Se capacitaron 675 emprendedores en un lapso de 8 meses, utilizando una versión simplificada del canvas previamente descrito. La capacitación y uso de la herramienta gráfica tuvo amplia aprobación entre emprendedores de nivel socioeconómico bajo y medio, quienes la usaron para evaluar la situación actual de sus marcas. Al llenar esta plantilla podrían trabajar en colaboración con diseñadores para tener marcas más adecuadas con su estrategia de negocios.

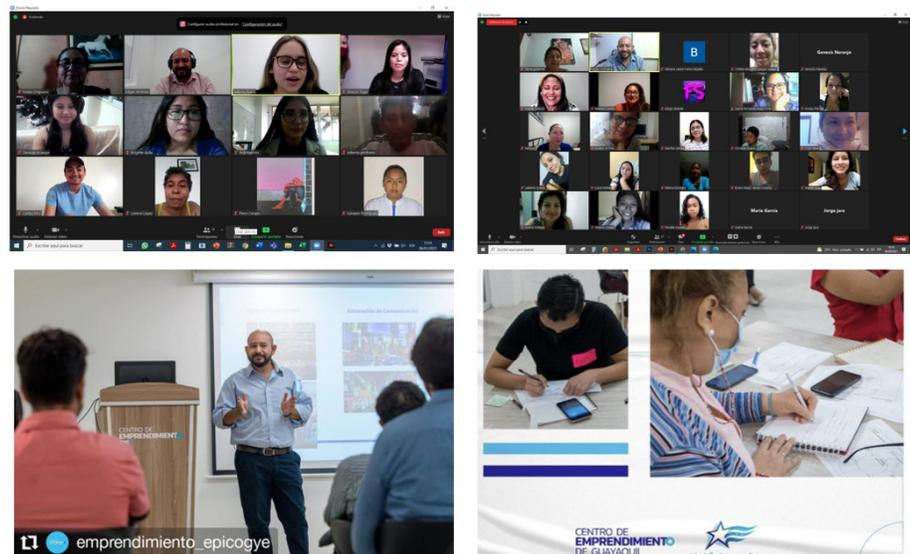


Figura 10. Capacitación de emprendedores y empresarios

Fuente: Capturas de pantalla y fotografías de clases virtuales y presenciales con emprendedores de programa *Épico*.

Para este propósito se presentó una variación de la plantilla con contenidos simplificados. En lugar de presentar tres fases en forma de columna se llena de manera concéntrica.

Construcción de identidad de marcas

Canvas diseñado por Edgar Jiménez

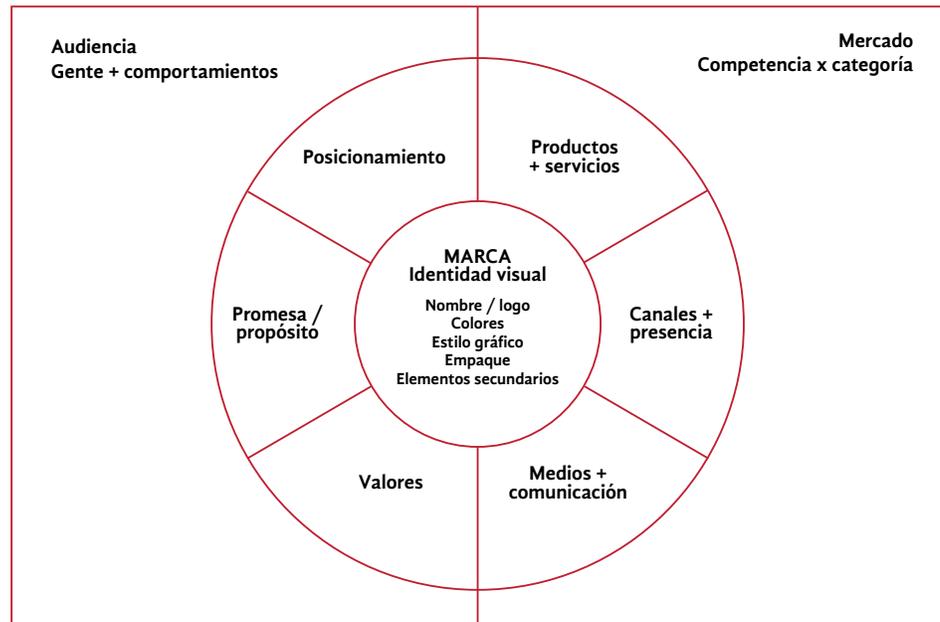


Figura 11. *Brand Construction Canvas / Plantilla alternativa para Construcción de Identidad de Marcas*
Fuente: *Elaboración propia*

Adicionalmente, como parte de un programa internacional, junto con capacitadores de distintas áreas, se asesoró a 50 empresarios en etapa de expansión, los cuales buscaban favorecer su identificación, diferenciación y vinculación con su audiencia.

Conclusiones

El rol del diseñador ha cambiado, por lo que cada vez debe alejarse más de hacer un trabajo de enfoque meramente estético por diseñar de manera estratégica. Es fundamental la difusión la importancia del diseño estratégico de marcas y el rol de diseñadores, no solo entre diseñadores sino hacia afuera, en otras áreas como marketing, administrativas, comerciales, etc. Es importante que los diseñadores se involucren en los distintos procesos especialmente mediante colaboraciones multidisciplinarias y no solo en las etapas finales

El uso de herramientas visuales ayuda a la misión del diseñador como un generador de valor y gestor del cambio social y económico. Cabe recalcar que el uso de una herramienta gráfica para la construcción de

la identidad de marcas no garantiza la calidad final del trabajo. A mayor la capacidad del diseñador mejor será el uso de la herramienta de visual thinking presentada. 📌

📌 **Agradecimientos** Se agradece a los alumnos y docentes de programas de vinculación universitaria de la ESPOL por su trabajo para la creación de marca de los emprendimientos. Agradezco a los programas municipales por la oportunidad de capacitar emprendedores mediante la enseñanza sobre fundamentos de branding. Agradezco a mi universidad ESPOL por el apoyo para la presentación de esta ponencia a nivel internacional.

📌 **Referencias** Belluccia, R., & Chavez, N. (2003). *LA MARCA CORPORATIVA: GESTIÓN Y DISEÑO DE SÍMBOLOS Y LOGOTIPOS* (1.a ed.). PAIDOS IBERICA.

Del Vecchio, F. (2021). *Cómo vender diseño y otras notas* (1.a ed., Vol. 1). Economía Naranja. <http://fernandodelvecchio.com/varios/CVD.pdf>

Doherty, R., Wrigley, C., Matthews, J., & Bucolo, S. (2014, 2 septiembre). *Climbing the design ladder: step by step* | QUT ePrints. <https://eprints.Qut.Edu.Au/74853/>. Recuperado 20 de marzo de 2022, de <https://eprints.qut.edu.au/74853/>

Llorente, S. (2020, 12 febrero). *¿Cómo crear una imagen de marca de forma eficaz? Así es Visual Branding Canvas*. Gráfica. <https://graffica.info/como-crear-una-imagen-de-marca/>

Martín, M. (2005). *Arquitectura de Marcas* (1.a ed., Vol. 1). ESIC.

Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (2001). *La Economía de la Experiencia*. Grancia, Ediciones, S.A.

Sterman, A. (2013). *Cómo Crear Marcas que Funcionen* (1.a ed., Vol. 1). Ediciones de la U.

Unir.net . (2021, 24 agosto). *Visual Thinking: dibujando el aprendizaje*. Recuperado 20 de abril de 2022, de <https://www.unir.net/educacion/revista/visual-thinking-dibujando-el-aprendizaje/>

<https://www.businessmodelsinc.com/es/bmibusiness-model-canvas/> Recuperado 2 de marzo de 2022, de <https://eprints.qut.edu.au/74853/>

Wheeler, A. (2014). *Diseño de Marcas* (4.a ed.). Ediciones Anaya Multimedia.

 Sobre el autor *Edgar Jiménez-León*

Edgar Jiménez es consultor de marcas, publicista y diseñador gráfico, fundador y director de Lúdica Studio Creativo. Ha trabajado con Corporaciones, PYMES y ONGs en Ecuador y emprendimientos en EEUU en áreas de diseño estratégico, sistemas de identidad y comunicación integral de marcas. Máster en Diseño y Gestión de Marcas, Licenciado en Publicidad, Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones. Profesor universitario y en Maestrías en áreas de diseño, branding y marketing. Actualmente es Docente, Coordinador General de Posgrados y Coordinador de Carrera de Diseño de Productos, en la Facultad de Artes, Diseño y Comunicación Audiovisual de ESPOL. Coordinador de proyectos editoriales, autor de artículos sobre diseño y director de múltiples proyectos de tesis de maestría. Capacitador y conferencista en eventos, seminarios, cursos y talleres en áreas de branding, diseño estratégico, design thinking y storytelling dirigidos hacia estudiantes, profesionales y emprendedores. Ponente, expositor y jurado en concursos y bienales de diseño a nivel nacional e internacional.



9º encuentro
bid
enseñanza
y diseño

Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID

El *propósito* de las marcas: ¿Publicidad homogeneizada en la educación superior peruana?

Brand purpose: Homogenized advertising in peruvian higher education?

Diego Contreras-Morales
dcontreras@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

ORCID: 0000-0002-7085-8497

Dictaminado por BID

Recibido: 22 de marzo de 2022

Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Simon Sinek (2009) propone un nuevo concepto para la dirección empresarial, que ha tenido un impacto en la construcción discursiva publicitaria, lo que en los años sucesivos se ha venido llamando el propósito de las marcas¹. El presente artículo analiza cualitativamente cómo se ha manifestado este concepto en las narrativas publicitarias de ciertas instituciones educativas de educación superior en el Perú. A grandes rasgos, las piezas audiovisuales publicitarias comparten muchos elementos en común, protagonistas ideales, objetivos futuros, discursos ético morales, entre otros. Esto es aparentemente contradictorio, ya que parece producir un efecto contrario a otras herramientas publicitarias como el posicionamiento (Ries y Trout, 1981), cuyo objetivo es destacar la diferencia de determinada marca con otras. El argumento central del artículo es que este propósito en el Perú termina produciendo un efecto homogeneizador en la comunicación publicitaria y que responde no a un marco delimitado por el producto, servicio o marca, sino a una percepción ideológica del mundo, basada en valores que Ronald Inglehart (1977) llama post-materiales y a la percepción de un emprendedor neoliberal, dando forma a un nuevo discurso de eficiencia publicitaria².

Palabras clave: Propósito, publicidad, emprendedor, neoliberalismo, post-materialismo

Abstract

Simon Sinek (2009) proposes a new concept for business management, which has had an impact on advertising discourses. In subsequent years has been called Brand Purpose [1]. This article qualitatively analyzes how this concept has manifested itself in advertising narratives of certain educational institutions of higher education in Peru. Broadly speaking, the advertising spots share many elements in common, ideal protagonists, future objectives, ethical and moral discourses, among others. This is apparently contradictory, since it seems to produce a contrary effect like other advertising tools such as positioning (Ries and Trout, 1981), whose objective is to highlight the difference between a certain Brand and others. The central argument of the articles is that this purpose in Peru ends up producing a homogenizing effect in advertising communication and that it responds not to a framework delimited by the product, service or Brand, but to an ideological perception of the world, based in post-material values (Inglehart, 1977) and the perception of a neoliberal entrepreneur, shaping a new discourse of advertising efficiency [2].

Keywords: Purpose, advertising, entrepreneur, neoliberalism, post-materialism

¹ O simplemente propósito.

² El argumento, reflexiones y algunos datos encontrados del presente artículo se basan en mi tesis de maestría en antropología visual (Contreras-Morales, 2021).

◆ Introducción

Simon Sinek (2009) nos propone la siguiente pregunta: ¿Por qué una empresa “hace lo que hace”? Esta es la génesis del *propósito de las marcas*. Muchas empresas en su comunicación y decisiones corporativas en los últimos 10 años (o más) adoptaron este concepto como parte de su estrategia de marca y ha ganado visibles defensores en el mundo empresarial. En esa transformación, varias compañías han dado un giro en sus discursos hacia valores post-materiales, (Inglehart, 1977) en consonancia con ese *propósito*. Por otro lado, históricamente, la publicidad ha tenido un foco en crear diferencias entre marcas, prueba de ello es la permanente vigencia de un concepto como el posicionamiento (Ries y Trout, 1981). Esto hacía que parte de los esfuerzos de los departamentos de marketing estuvieran orientados a comunicar el beneficio diferencial de su marca. La forma de aproximarse a esta diferencia tiene diferentes vías, materiales u objetivas, experienciales y, recientemente, enfocadas en valores post-materiales.

En esta investigación, el análisis aborda la perspectiva de Ronald Inglehart, buscando articular una resumida biografía cultural del *propósito de las marcas* contrastándolo con la *búsqueda de la diferencia*. Para esto, trabajé con el concepto del *propósito* de las marcas de Sinek (2009). Luego, expongo los matices que las empresas peruanas le han dado a la narrativa de propósito con un caso paradigmático. Este sería el punto de partida para establecer las relaciones discursivas entre cinco instituciones educativas. Luego analizo los casos de diferentes instituciones de educación superior peruanas. Todas han evidenciado la presencia del *propósito* en su comunicación publicitaria y están fuertemente relacionadas con la figura del emprendedor.

El centro de esta sección está en el análisis de notas de prensa, publicaciones en redes sociales y comunicación publicitaria, enfocado en similitudes y diferencias en el discurso de estas instituciones. En las campañas publicitarias siempre se desprende un sujeto ideal para estas narrativas, *una persona que quiere cambiar el mundo* y que también se encuentra relacionado con el concepto del *emprendedor de sí mismo* (Foucault, 2007). Estos elementos sirven para presentar la problemática desde la academia del diseño y sus demandas de comunicación y creatividad, en

los que el concepto del *propósito* resulta productivo, pero a la vez problemático, contrastando la conformación de este discurso a partir de las contradicciones presentes en el Perú y su función *homogeneizadora*.

❖ Metodología y Marco Teórico-conceptual

En esta investigación trabajé con una serie de herramientas cualitativas, en el que se entrecruzan la etnografía digital, la biografía cultural, la observación participante en algunas presentaciones de personajes clave en el *propósito* de las marcas y la revisión de documentos, libros relacionados al tema, junto con notas periodísticas que contrasten los discursos de las personas acá citadas. Todo esto se somete a un análisis interpretativo a través de una serie de conceptos de las ciencias sociales y otras disciplinas.

Para el desarrollo de este artículo se precisan algunas definiciones básicas con las que trabajo. La pieza angular es el *propósito* de las marcas, el concepto propuesto por Simon Sinek (2009) parte de ciertas preguntas ¿Por qué existe una marca/empresa? ¿Qué aporte significativo hace una marca/empresa en el mundo? La respuesta más sencilla, quizás más estereotipadora, sería el ganar dinero. Sin embargo, Sinek nos propone algo más sutil e interesante:

Resulta ser que hay un patrón: al parecer, todos los grandes líderes que inspiran y las organizaciones en el mundo, se trate de Apple, de Martin Luther King o de los hermanos Wright, todos piensan, actúan y se comunican exactamente de la misma manera. De manera opuesta a todos los demás. [...] Lo llamo "El círculo de oro". ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Qué? Esta pequeña idea explica por qué algunas organizaciones y algunos líderes pueden inspirar mientras que otros no. [...] Y cuando digo "por qué" no me refiero a "ganar dinero". Eso es un resultado. Siempre lo es. Con "por qué" quiero decir: ¿cuál es el *propósito*? ¿Cuál es la causa? ¿Cuál es la creencia? ¿Por qué existe la compañía? ¿Cuál es la razón para levantarse cada mañana? ¿Y por qué debería importarle a alguien? (Sinek, 2009)

Es decir, este *propósito* es tanto una ideología, como una motivación. Ideología en un sentido no marxista, en una forma de hacer las cosas. En ese sentido, Sinek nos habla de un "círculo dorado" que finalmente revierte a la sociedad aquello que hace de forma positiva. Pero, el foco de Sinek no está alejado en lo que hace la empresa, es decir, el *propósito* va de la mano con las prácticas de la empresa y no es una idea ajena a la empresa que es acogida. Esta idea, no está muy alejada de las reflexiones de Peter Drucker en 1977, sobre una serie de disturbios estudiantiles en 1968, en que la universidad de Columbia en Nueva York no había tomado responsabilidad social directa de la comunidad de Harlem. En ese sentido, concluye que para que las empresas sean realmente eficientes deben generar mecanismos de responsabilidad social que impacten a las comunidades que las soportan (Drucker, 1977, pp. 289-340).

Otro término que bien vendría a definirse es publicidad. La Asociación Peruana de Agencias de Publicidad la define como:

[...] toda forma de comunicación pública que busca fomentar, directa o indirectamente, la adquisición de bienes o la contratación de servicios, captando o desviando las preferencias de los consumidores. No se considera publicidad comercial a la propaganda política ni a cualquier forma de comunicación carente de contenido o efecto comercial.” (APAP, s. f.)

Como muestro más adelante, el *propósito* cambia la forma de producir publicidad y, ciertamente, propone una reevaluación de entender esta definición, ya que el *propósito* provoca que muchas piezas publicitarias parezcan más una propaganda política que una pieza publicitaria. Dentro de las ciencias sociales, encontramos investigaciones sobre los efectos de la publicidad y cómo entenderla. Reproducen los estereotipos o ideologías de las culturas que los contienen (Goffman, 1979) (Komisar, 1972), se basan en reproducir la sociedad a través de sus ritos (Goffman, 1979) (Signoretti 2017), construcción industrial, pero aparente, de las diferencias (Baudrillard, 1991, p. 95) e inclusive, entenderla como un fenómeno político (Berger, 2000, p. 169). Entender esto es importante en el giro narrativo que han tenido ciertas empresas con sus campañas publicitarias.

Ronald Inglehart (1977) propone que los sectores de la población de ciertos países, que han tenido aseguradas la satisfacción de sus necesidades materiales más elementales, reclaman que la sociedad se oriente hacia lo que Inglehart define como valores post-materiales. Estos valores están asociados a libertad de expresión, igualdad de género, autoexpresión y protección del medio ambiente (Inglehart, 2008). La presencia de estos valores se ha hecho bastante notoria en la comunicación publicitaria de la segunda década del siglo XXI a nivel global. Este concepto es útil, nominativamente para la orientación de discursos en la publicidad peruana que cuenta con un *propósito* de marca.

Otro concepto importante a tener en cuenta es el «emprendedor de sí» de Michel Foucault (2007) en que cada individuo se hace responsable de su propio bienestar, en un tipo de régimen en el que el estado minimiza su intervención en el mercado. En el trabajo de Michel Foucault se refiere en particular a los emprendedores dentro de un régimen neoliberal. Al respecto, Dieter Plehwe nos da una síntesis de cómo es visto el neoliberalismo en las ciencias Sociales, "When social scientists discuss neoliberalism, they usually refer to the transformation of welfare state capitalism and the rise of the competition state, to marketization and intensified globalization." [Cuando científicos sociales discuten sobre neoliberalismo, suelen referirse a la transformación del capitalismo del estado de bienestar y el auge del estado de competencia, a la mercantilización e intensificación de la globalización.]

(Plehwe, 2018, p. 85, traducción propia) Byung-Chul Han, retoma el concepto de Foucault y lo profundiza:

El sujeto del rendimiento neoliberal “ese empresario de sí mismo” se explota de forma voluntaria y apasionada [...] La técnica del régimen neoliberal adopta una forma sutil. No se apodera directamente del individuo. Por el contrario, se ocupa de que el individuo actúe de tal manera que reproduzca por sí mismo el entramado de dominación que es interpretado por él como libertad. La propia optimización y el sometimiento, la libertad y la explotación coinciden aquí plenamente. (Han, 2014, p. 25)

En este sentido, el emprendedor y el régimen neoliberal van de la mano y resultan útiles para dar forma al sujeto ideal que crean las instituciones de educación superior con sus piezas publicitarias. José Matos Mar (1986, pp. 90-91), sin mencionarlo directamente, introduce al emprendedor de origen migrante, que viaja de las provincias a la capital peruana, en los estudios de ciencias sociales en el Perú. Este tipo de emprendedores, basado en la autogestión colaborativa de las personas, se organizan para obtener servicios básicos como agua, electricidad o telefonía, debido a la inoperancia del estado peruano. Rolando Arellano, un investigador de mercado reputado en el Perú, actualiza y propone un discurso que resalta a este personaje en la economía, “¿Qué más podía esperar un pequeño productor, con ideas y ganas de trabajar, que un mercado sin control gubernamental donde, además, no existían competidores internos o externos?” (Arellano, 2010, p. 42). De esta manera, en la génesis y comprensión del emprendedor, tenemos a un sujeto neoliberal.

Finalmente, el concepto de ideología es importante. Encontramos su articulación con el pensamiento de Slavoj Žižek, (2003, p. 55) “La definición más elemental de ideología es probablemente la tan conocida frase de *El capital* de Marx: ‘*Sie wissen das nicht, aber sie tun es*’- ‘ellos no lo saben, pero lo hacen’.” Pero, para Žižek no se encuentra asentado únicamente en el campo de la creencia, sino en la práctica, en el hacer:

El problema es que en su propia actividad social, en lo que *hacen*, las personas, las personas *actúan* como si el dinero, en su realidad material, fuera la encarnación inmediata de la riqueza en tanto tal. Son fetichistas en la práctica, no en teoría. Lo que “no saben”, lo que reconocen falsamente, es el hecho de que en su realidad social, en su actividad social -en el acto de intercambio de mercancías- están orientados por una ilusión fetichista. (Žižek, 2003, p. 59)

Finalmente, se puede entender a la ideología como una suerte de sistema de creencias que sirve para producir significados e ideas, o una manera de hacer cosas en el mundo (Williams, 2000, p. 71). Como se verá

más adelante, el *propósito* funciona como un mecanismo para construir ideologías, pero que se basan en una ideología del emprendedor, de aquella persona que cambia al mundo, y esto es lo que de alguna forma, termina homogeneizando los discursos publicitarios en la educación superior peruana. Aunque el foco constitutivo del emprendedor peruano siempre ha tenido algún índice de precariedad o desamparo estatal.

◆ Conociendo el *propósito*

A principios del año 2019 vi un spot publicitario que llamó fuertemente mi atención, "Ciudadanos del Mañana" (MiBanco, 2019a). El mensaje central del spot era un reclamo de cierto desarrollo incongruente en el Perú. El Perú creció económicamente, pero nos mostraban un lado negativo de la sociedad peruana, encarnado en jóvenes adolescentes. Esta puesta en escena que nos invitaba a ser mejores peruanos y combatir la corrupción, los feminicidios, la violencia en general. Se trataba del spot publicitario de una entidad bancaria, ofreciendo préstamos a emprendedores que trabajan vendiendo útiles escolares y de oficina. El centro discursivo no estaba en persuadirnos para adquirir este préstamo a través de alguna característica del mismo servicio, sino en transmitirnos un mensaje con tintes políticos o hasta ideológicos. Años anteriores, MiBanco desarrolló spots similares. Tenemos "Emprendedores, 50 años en el poder", (MiBanco, 2017) en que el discurso se enfoca en ensalzar los emprendimientos de personas migrantes a la capital peruana, combinado con frases famosas de candidatos a la presidencia peruana, buscando demostrar que a pesar de la ausencia del estado peruano los peruanos pueden lograr cualquier cosa.

Tenemos también, "Escolares Útiles" (MiBanco, 2018) cuyo tono político era muy similar a "Ciudadanos del Mañana". Y, finalmente, "Tigres de la honestidad" (MiBanco, 2019b) en el que construye un discurso de honestos emprendedores que están en contra de la corrupción. Probablemente todo esto se deba a que el *propósito* de Mi Banco es... "Transformamos la vida de las personas, comprometidos con su inclusión financiera y progreso, aportando juntos al crecimiento del país" (MiBanco, s. f.). Flavio Pantigoso, fundador de la agencia de publicidad Zavalita Brand Building, muestra el rol importante que tiene el *propósito* en construir marcas, cuando ganaron varios premios Effie en el Perú con las campañas que hicieron para MiBanco:

Sobre el reconocimiento, Pantigoso expuso que es enormemente significativo que el mercado reconozca la propuesta diferenciadora de Zavalita, "que pasa no por fabricar avisos, sino por construir el propósito de las marcas mediante un esquema colaborativo, modular y nada complicado de coworking", expresó. [...] Por último, añadió que lo interpreta como un premio a la consistencia y la evidencia de que tener un propósito da resultados. (Adlatina, 2018, párr. 5)

Y es que este *propósito* no opera únicamente en el Perú, sino que es una práctica global de las empresas, y tiene un impacto en la creatividad publicitaria y en la forma en que se hacen los negocios. Alan Jope, siendo CEO de Unilever, proponía que las marcas sin *propósito* tendrían que dejar de existir pero que también eran una gran oportunidad para la creatividad y los negocios. (Alan Jope en Bednarski, 2019). En otra entrevista otorgada por Jope, encontramos que no solo ayuda a la creatividad, sino que se le atribuye a este *propósito* una forma para cambiar la sociedad, y por ende, es político (Alan Jope en Srivastava, 2019).

Cuando Sinek propone el concepto del *propósito* busca de alguna forma destacar un elemento diferenciador de la empresa con otras, es decir, qué hace esta empresa diferente de las demás y cómo está en sus prácticas. En el Perú, parece haber un entendimiento tácito, por parte de algunos publicistas, que el *propósito* es hablar de problemas sociales y hacer una declaración al respecto. Tal es el caso del Papel Higiénico Súper "en el Perú hay mucho por limpiar" (Súper Papel Higiénico, 2021) lanzando un spot que muestra un Perú que convive constantemente con la corrupción, la violencia urbana, la violencia contra la mujer, etcétera y que nos invitan a combatir esas problemáticas. Si bien es cierto que las reacciones de internautas en la plataforma YouTube fueron positivas, felicitando el mensaje positivo de la marca, esto no quita el que la relación entre un papel higiénico y "limpiar al Perú" puede percibirse como forzada.

Desde la perspectiva de Vanina Farber (2019) o Daniel Olivares (2019) el *propósito* no implica que la empresa deba "salvar al mundo", sino que es una decisión de negocios que surge en la forma que las empresas trabajan y hacen una diferencia en el mundo, es decir, que sea relevante. Esto es importante, ya que el origen mismo del *propósito* no es muy diferente de herramientas previas en la publicidad, hacer que una marca sea diferente de las otras. Y por otro lado, Rajendra Sisodia (2013) nos invita a poner a este *propósito* en el centro de las decisiones de la empresa, ya que no solo produce ganancias, sino que tiene un impacto positivo en el mundo y lo pone dentro de lo que él llama «Capitalismo Consciente». Desde la perspectiva de Sisodia, el empresario ha sido visto históricamente como un personaje negativo o como un villano, este *propósito* es usado para poner en valor al empresario como un héroe y protagonista de los cambios sociales que traerán bienestar a la sociedad. Algo que se verá en líneas sucesivas, con la propuesta de las instituciones de educación superior y sus heroicos emprendedores.

Para cerrar esta sección ¿Por qué resulta ser tan deseable trabajar con un *propósito*? Sinek y otros autores concluyen que se desprenden tres beneficios básicos al usar este concepto: 1) Aumenta la reputación de marca, 2) Menor rotación de equipos y 3) Más ventas. Esta suerte de arquitectura de marca se sostiene en que tanto marca, trabajadores y consumidores comparten las mismas creencias y valores. Es como si el *propósito* en sí mismo, fuera la ideología de la empresa:

El objetivo no es hacer negocio con todos los que necesitan lo que uno tiene. El objetivo es hacer negocio con la gente que cree en lo que uno cree. Esa es la mejor parte. [...] Yo siempre digo, ya saben, si uno contrata gente sólo porque puede hacer un trabajo, entonces trabajarán por el dinero, pero, si uno contrata gente que comparte nuestras creencias, entonces trabajarán poniendo sangre, sudor y lágrimas. (Sinek, 2009)

En este sentido, Sinek propone este *propósito* como una ideología, de una forma totalmente transparentada y directa, como lo que propone Slavoj Žižek (2003), una forma de hacer cosas en el mundo, pero que también se manifiesta como armoniosa. Este *propósito* ha sido no solo reconocido en el mundo de los negocios, sino en ciertos certámenes de publicidad como lo es el Effie Perú “en esta tercera edición, el análisis ha sido dividido en cinco grandes ejes: contexto, propósito, audiencia, estrategias y resultados” (Flavia Maggi en Effie, 2019, pág. 5). De esta forma, el propósito también es un mandato dentro del mundo de los premios y certámenes como un indicador de excelencia.

❖ Explorando el *propósito* en la educación superior peruana

En el año 2013, la Universidad de Ingeniería y Tecnología UTEC, junto con la agencia de publicidad Mayo³, iniciaron una campaña que se destacó claramente de otro tipo de formas de comunicación vistas en el Perú. Implementaron un panel publicitario que producía agua y fue difundido a través de redes sociales, con un fuerte trabajo de relaciones públicas y menciones en medios. En el spot publicitario (Mayo Group, 2013) se daba a entender que era la forma en que la ingeniería podía dar soluciones a la crisis mundial del agua. Bajo la consigna de que Lima es la segunda ciudad más grande del mundo establecida en un desierto, pero que cuenta con un 98% de humedad en el aire, desarrollaron un panel publicitario que aprovechaba esta humedad y producía agua potable para una comunidad que se encuentra en la zona sur de Lima el kilómetro 88 de la Panamericana Sur y que no contaba con una conexión con la red de agua potable. En la zona en cuestión, al 2013, la forma de acceder al agua potable era a través de un tanque cisterna o pozo. De alguna forma, si bien es innegable que Lima está en un desierto, el que esta comunidad en particular no tenga agua es más producto de un tema más de logística y atención por parte del estado, que producto de la crisis del agua por sí sola.

Percibo que, en el discurso de UTEC, es importante señalar esta crisis global, asociada al medio ambiente y que se propone tanto a un valor post-material, y lo que entendemos como un *propósito*. En los años sucesivos, UTEC enfocó su publicidad a diferentes problemáticas relacionadas a la sociedad y el medio ambiente. De esa forma hicieron campañas asociadas a desarrollar lámparas que usan el proceso de fotosíntesis

³ Algo importante a destacar es que Flavio Pantigoso trabajó en la agencia Mayo, alrededor de esos años.

(UTECH, 2015) o que el emprendimiento sea estelar y desarrollar una plataforma digital para recibir las ideas para mejorar el mundo, de posibles postulantes a la universidad (UTECH, 2017) o que se ponga en valor de las mujeres en el mundo de las ciencias y la ingeniería (UTECH, 2019). En ese sentido, es revelador como la campaña del 2017, "Buscamos Cómplices", crea una plataforma para convocar a quienes quieren transformar la realidad. La página empieza con un Manifiesto:

Somos Lifehackers, somos los nuevos ciudadanos, los que transformamos la nueva realidad cada día. No le tenemos miedo al mundo, porque sabemos cómo funciona y podemos cambiarlo a nuestro antojo. Nos motivan los problemas, por eso resolverlos está en nuestro ADN. Nuestra forma de competir, es colaborando. No somos autodidactas, tenemos millones de maestros del otro lado de la pantalla. Necesitamos nuevas habilidades y nuevos talentos. Necesitamos transformadores, maximizadores, contra atacantes. Tener un impacto positivo en el mundo es la única forma de ser parte de él, por eso estamos cambiando la realidad para hacerla más simple. Porque eso es lo que hace un lifehacker, simplificar la vida. ¿Quieres cambiar la realidad? Empieza ahora. Sé un lifehacker. (UTECH, s/f)

Acá encontramos de forma más clara y evidente esa referencia al *propósito*, "Tener un impacto positivo en el mundo es la única forma de ser parte de él, por eso estamos cambiando la realidad para hacerla más simple" (UTECH, s. f.). Esta campaña es implementada por otra agencia de publicidad, Copiloto, cuyo slogan dice: "Comunicación con propósito" (Copiloto, s. f.). Daniel Olivares, el director de experiencias de la agencia y co-fundador de la misma, dio una charla el 2019 a un grupo de alumnos en la Universidad Científica del Sur. De esa charla podemos ver algunas citas clave sobre cómo implementaron este *propósito* en la comunicación publicitaria de la UTECH, e inclusive cómo es que perfila esta herramienta como una suerte de delimitador de la creatividad, "porque para construir un propósito, tienes que investigar, tienes que tener una metodología, no es de los 'geniecillos' creativos" (Olivares, 2019). Vemos cómo, desde la perspectiva de Daniel Olivares, el *propósito* no solo es una forma de hacer publicidad, sino que además, es una manera de comunicar de forma más eficiente y profesional, sobreentendiendo que el «geniecillo creativo» no necesariamente investiga:

No todo el mundo corre tabla, pero todo el mundo vincula el surfing a algo interesante, divertido, "cool" en todo caso. Y es algo que los chicos valoran. [...] Y lifehackers se convierten en una etiqueta que ya empieza a ser relevante. [...] Y construir un *propósito*, como les decía, es una idea de negocio. Entonces, para que valdes que tu *propósito* funcionó tienes que ver los resultados. (Olivares, 2019)

Lo que nos propone Olivares sobre el *propósito* tiene que ver con el rol central que se le da en el negocio y tiene que dar resultados comerciales (más ingresos, ventas, clientes). La campaña Lifehackers de UTECH viene

acompañada de un spot en el que alumnos de la universidad crean una tabla de surf a partir de ichu, un tipo de pasto altoandino, buscando reducir el uso de la fibra de vidrio.

Después de que la agencia Copiloto terminara su relación comercial con la UTEC, fue responsable de la campaña publicitaria del Instituto Toulouse Lautrec el año 2019, un instituto de educación superior no universitario que se enfoca fuertemente en carreras orientadas a lo que Iván Duque y Felipe Buitrago (Buitrago y Duque, 2013) definen como economías naranjas. Se ofrecen carreras como diseño gráfico, diseño de modas, comunicación audiovisual, publicidad, entre otras. Esta campaña nos proponen hacer *Creatividad en serio* (Instituto Toulouse Lautrec, 2019) en la medida que la creatividad debe producir un progreso económico, bienestar, seguridad ciudadana, combatir el bullying y la contaminación ambiental. Como parte de esta campaña, se diseña una plataforma digital para acoger postulantes que propongan ideas para mejorar al Perú:

Soluciones nuevas, porque las antiguas fracasaron. Soluciones cien por ciento reales, "Not Fake" Si quieres ser parte de nuestro movimiento, regístrate en nuestra red. Conocerás nuestros nuevos proyectos y serás parte de un nuevo movimiento que pondrá a prueba tu talento. Estudia en Toulouse Lautrec y únete a las mentes creativas. Porque tú no eliges los problemas, pero sí las soluciones. (Instituto Toulouse Lautrec, 2019)

Este mensaje no es tan distinto de lo que la misma agencia propuso con "Buscamos cómplices" de UTEC (2017), y en este caso, cómo el anterior, emerge un perfil que implica crear algo nuevo y emprender. Es decir, proponen que sus futuros estudiantes se conviertan también en emprendedores. En el caso de UTEC, la orientación estaba hacia mejorar al mundo a través de la ciencia, en el caso de Toulouse Lautrec, con la creatividad, pero la motivación tenía con cambiar algo en el Perú y quizás todo el planeta, y estos cambios están orientados en valores relacionados en su mayoría al post-materialismo de Inglehart. Esto puede atender también a un sesgo generacional:

A nivel social, los latinoamericanos muestran un alto nivel de preocupación en temas sociales comparado con los norteamericanos. Existe casi un 20% de diferencia en los puntajes otorgados a casi todos los aspectos evaluados. A los millennials latinoamericanos les preocupan los temas relacionados a educación, corrupción, contaminación, calentamiento global, efectos del medio ambiente y pobreza. (Ipsos, 2018, pág. 7)

Más allá de las claras similitudes, ya que podemos decir que es producto del rango etario del público objetivo, tengamos en cuenta que estos mensajes ya no van dirigidos a los millennials, sino a la siguiente generación. Sin embargo, esto no quita que el uso del *propósito* cambia el centro

discursivo y persuasivo del mensaje publicitario, lo aleja del producto o servicio y lo enfoca hacia valores post-materiales.

En marzo de 2019, la Universidad de Lima lanza su campaña de admisión con un spot publicitario que propone que el camino hacia el futuro implica hacer empresa responsablemente:

Hola, millennial, centennial o ennial que te toque. ¡Qué agotador ser millennial!, ¿no? ¡Qué agotador ser todo lo que se supone que eres! O, mejor dicho, lo que el mundo, sin consultarte, ha decidido que eres. ÚNICO, INNOVADOR, TOLERANTE, SOCIAL, INDEPENDIENTE, MULTITASKER. Y como si después de todo eso, aún te sobraré el tiempo, puedes [...] Cuidar el medio ambiente. Inventar apps y liberar tortugas atrapadas en el plástico. [...] Si lo que tú quieres no es salvarlo, sino crear otro. Un mundo nuevo. Una empresa nueva. Que celebre tu independencia. Pero de los viejos modelos, formas y estructuras. Porque lo que era último ha pasado a ser lo primero. Como la transparencia. La flexibilidad. La diversidad. El medio ambiente. Una vida balanceada. Todo eso que antes no importaba. La nueva empresa quiere que rompas esquemas. Porque a diferencia del mundo que ha decidido qué eres, queremos que seas tú quien lo decida. Somos la Universidad de Lima. Venimos entendiendo a Millennials, Centennials, Baby Boomers, Generaciones X, Y y Z, desde hace 57 años. Y hoy inspiramos al país con las nuevas maneras de hacer empresa. Universidad de Lima. (Universidad de Lima, 2019)

El foco discursivo es similar, no solo va dirigido a aquel potencial estudiante que ingresará a la Universidad de Lima, sino que va dirigido a aquella persona que tiene en sus manos el cambio del mundo, que debe hacerlo por sí mismo. Pero además de eso, el mensaje de este spot, podría entenderse como una declaración política y del desarrollo de un nuevo tipo de ciudadano. Un ciudadano que, finalmente, sería un “emprendedor de sí mismo” o un sujeto neoliberal (Foucault, 2007, p. 264). Y por otro lado, es ideológico, cómo lo podría describir Bailes, en que la ideología siempre está presente y es política, que no existe verdad absoluta y todos tienen una ideología, tengan o no un interés en asuntos sociales, ya que sus creencias y acciones apoyan tácitamente o rechazan el orden social existente (Bailes, 2020, p. 6).

Con el discurso de la Universidad de Lima, nos deja ver claramente que este *propósito*, en el fondo, es la manifestación de una postura política en el mundo, de la empresa o institución que la declara, ya que está relacionada con las preocupaciones sociales y políticas de su público objetivo. Sin embargo, como se está dando en el Perú, persiste una consistente homogeneidad, que se articula alrededor del emprendedor y que a través de sus talentos (Foucault, 2008) obtendrá por sí mismo su bienestar y que le permiten superar problemas asociados a los valores post-materiales. Porque desde la perspectiva de Michel Foucault (2007), este sujeto neoliberal, este “emprendedor de sí mismo” es

aquella persona que tiene que obtener su propio bienestar, dado que el estado neoliberal no interviene en este tipo de procesos.

La Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, UPC (2019), una universidad cuyo discurso central como institución gira en torno a la innovación, presenta un spot publicitario que pone en valor la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, de experimentar lo que podríamos llamar empatía hacia otras personas. Esta empatía se pone en el centro de la innovación. Pasando una serie de rostros atribuibles a diferentes culturas o minorías, nos indica con un discurso positivo e incluyente, que *sin los otros* no existe innovación. Aparentemente, es la campaña más alejada en cuanto a manifestar directamente al personaje del emprendedor. Sin embargo, el emprendimiento por sí solo, implica siempre un nivel de innovación, y por lo mismo, sumado a la trayectoria de la universidad, podemos decir que tanto innovación, como emprendimiento e inclusión van de la mano, desde el discurso de la UPC.

El último caso es la Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP (2021) nos presenta un spot cuyo título es "Veo, veo", en que se representan a los estudiantes o egresados de esta casa de estudios viendo las soluciones a problemas del mundo como el calentamiento global, la desertificación, la inclusión social, la crisis del agua o el hambre mundial. Esta campaña fue dirigida por la agencia de publicidad Boost, de Luciana Olivares, hermana de Daniel Olivares. En una entrevista que le hicieran en el portal LatinSpots, menciona:

Era crucial para la campaña desarrollar una estrategia que destile bien, qué es lo que hace única a la Pucp y va más allá de sus atributos funcionales. Así llegamos a la transformación consciente. Se habla mucho de capitalismo consciente en el mundo y a su vez de la importancia de la tecnología entonces creíamos que toda esa innovación y tecnología en la pucp tenía un rasgo interesante y es la profunda consciencia y compromiso por cambiar las cosas. (Luciana Olivares en LatinSpots, 2021)

Después de lo visto en los mensajes publicitarios de otras universidades, parece no ser tan diferente o nueva la propuesta para la PUCP. Luciana Olivares es una empresaria relacionada al mundo de los medios, la banca y la publicidad, una gran defensora y promotora del *propósito*:

Todas las marcas deberían tener muy claro su *propósito* y responderse por qué todos los días mucho antes del qué o el cómo. Muchas de ellas [las empresas] ya lo están haciendo, y es muy fácil reconocerlas. En el Perú, la palabra "*propósito*" comienza a estar con más frecuencia en las conversaciones y estrategia de las marcas; [...] (Olivares y Arellano, 2019, pág. 36)

Por lo que puedo entender, es que esta construcción de discurso, más que encontrarse en el centro de cada institución educativa, está en el

centro de las preocupaciones de los consumidores. El año 2019, Accenture Strategy (2019), descubrió a través de una encuesta, que el 62% de clientes alrededor del globo quieren que las empresas adopten una postura sobre temas y problemáticas como la sostenibilidad, la transparencia y el empleo justo. Asimismo, sería óptimo para cada empresa es que su *propósito* se aproxime más a las creencias de sus clientes, en ese sentido no sería problemático el que la comunicación de estas instituciones se parezca, pero al momento de decidir dónde estudiar ¿A cuál institución se postula? ¿Qué podría terminar definiéndolo? ¿Cuál sería la verdadera labor de la publicidad en el mundo empresarial en el siglo XXI?

◆ Reflexiones finales

Como apunto al principio de este artículo, la publicidad ha tenido una orientación histórica hacia la diferenciación de marcas, a través de sus herramientas y conceptos, como el posicionamiento, el público objetivo, la segmentación de mercado e inclusive, como lo apuntan sus defensores, el *propósito*. Sin embargo, hemos visto una serie de casos en los que la propuesta discursiva de ciertas instituciones de educación superior peruanas es muy similar. Esto puede deberse a diferentes razones: 1) Lo relativamente nuevo que es el *propósito* y que aún los publicistas peruanos no comprenden a cabalidad el concepto. 2) La promesa de retorno económico que comentan sus expertos y orientarlo a estos valores post-materiales lo que haría que el mensaje use instrumentalmente estas problemáticas, las luchas sociales y ambientales en pro de la empresa privada. 3) Que la comunicación publicitaria debe ser delimitada a las demandas e intereses del público objetivo supeditando el mensaje a estos intereses. 4) Que la representación del público objetivo por parte de las instituciones hubiera sido sumamente estereotípica y superficial, entre muchas otras. Estas son posibilidades que deberían ser estudiadas en años sucesivos. Lo que se ve de forma manifiesta es que la presencia de este *propósito*, ha producido que los mensajes publicitarios en la educación superior peruana se homogenicen, un efecto contrario a lo que se espera de esta herramienta y este efecto no se restringe únicamente a este rubro.

En general, tenemos discursos que convergen en cuestiones fundamentales. Declaraciones, a veces con matices de documental, otras de video-ensayo o spot político y, que pueden tener o no, una estética publicitaria, pero que su tema central podría definirse como problemáticas urgentes a ser atendidas por las nuevas generaciones. Los sujetos ideales de estos mensajes en sus tipos de formación desembocan en algún tipo de emprendedor, ya sea en ingeniería, negocios o artes aplicadas, finalmente es con su capacidad de emprender y resolver estas problemáticas que solucionarán estos problemas.

Por otro lado, la presencia del *propósito* ha dado un cariz más político e ideológico a la publicidad, acercándola más a un aparato que reproduce ideologías como lo es la propaganda política, alejándola de su

definición más clásica. Si antes, la publicidad ya transmitía una serie de valores asociados a esta dimensión, ahora lo hace de una forma mucho más directa. Sumado a esto, el tipo de ciudadano ideal que se encuentra en el centro de sus mensajes es un emprendedor enmarcado en un régimen neoliberal. En ese sentido, las mismas campañas son invitaciones a emprender y esto resulta problemático, porque 9 de cada 10 emprendimientos fracasa en el Perú (Gestión, 2019) y al 2018 el 24.6% de la población adulta peruana se encuentra involucrado en algún emprendimiento en fase temprana colocando al Perú como el 3er país en el mundo con más emprendimientos (Esan, 2018).

En resumen, emprender en el Perú parece una reacción ante su propia crisis de empleabilidad y no una solución económica viable, ¿Por qué las instituciones de educación superior lo promueven si no parecen haber condiciones de viabilidad en el Perú? En este sentido, la respuesta tentativa a esta pregunta es que las y los publicistas reproducen la ideología que domina en la sociedad peruana, lo que podría llamarse la cultura del emprendedor o de los sujetos de rendimiento, una forma de ser no sólo en términos profesionales o económicos, sino también de ciudadanía.

Finalmente, la publicidad y el diseño gráfico peruanos, con pretensiones persuasivas y de comunicación masiva o no, se delimitan creativamente por lo que es el *propósito* de las marcas, empujados por una suerte de ideología empresarial que sostiene que este concepto es no solo redituable, sino que es beneficioso para la sociedad y la empresa. 📍

📍 Referencias

Accenture. (2019). From Me to We: The rise of the Purpose-Led Brand. Recuperado el 21 de marzo de 2022 de https://www.accenture.com/_acnmedia/thought-leadership-assets/pdf/accenture-competitiveagility-gcpr-pov.pdf

Adlatina. (2018, junio 8). "Flavio Pantigoso y Laura Villanueva: 'Tener un propósito da resultados'". *Adlatina*. Recuperado de <https://www.adlatina.com/articulo.php?slug=/publicidad/flavio-pantigoso-y-laura-villanueva-%E2%80%9Ctener-un-prop%C3%B3sito-da-resultados%E2%80%9D>

APAP. (Asociación Peruana de Agencias de Publicidad). <https://apap.org.pe/>

Arellano, R. (2010). *Al medio hay sitio. El crecimiento social según los estilos de vida*. Lima: Planeta.

Bailes, J. (2020). *Consciousness and the neoliberal subject. Theory of ideology via Marcuse, Jameson and Zizek*. Londres: Routledge.

Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.

Bednarski, P.J. (2019, julio 26). "Unilever chief Says Some Of Its Brands Without 'Purpose' May Have To Go". *MediaPost*. Recuperado de <https://www.mediapost.com/publications/article/338664/unilever-chief-says-some-of-its-brands-without-pu.html>

Berger, J. (2000). *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Buitrago, F. Duque, I. (2013). *La economía naranja: una oportunidad infinita*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-Econom%C3%ADa-Naranja-Una-oportunidad-infinita.pdf>

Contreras-Morales, D. (2021). *Insight y propósito: tecnologías de poder, performance y narrativas neoliberales en el medio publicitario limeño de los primeros 20 años del siglo XXI*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20861>

Copiloto. (s. f.). Copiloto | creatividad con propósito. Recuperado el 20 de marzo de 2022. <http://www.copiloto.pe/>

Drucker, P. (1977). *People and Performance*. Londres: Routledge, Taylor & Francis.

Esan. (2018, agosto 2). A nivel mundial, Perú es el tercer país con mayor cantidad de emprendimientos en fase temprana, pero pocas logran consolidarse. Recuperado de <https://www.esan.edu.pe/sala-de-prensa/2018/08/>

Farber, V. [Pacífico Business School]. (2019, agosto 21). Empresas con Propósito. Pacífico Business School-Salón Gestión. [Archivo de Video] Recuperado el 22 de marzo del 2022 de https://www.facebook.com/watch/live/?v=2202394593215869&external_log_id=15e10441-2236-4522-9365-0680d672b21b

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el College de France 1978-1979. 1ra ed. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Gestión. (2019, enero 17). "Menos del 10% de emprendimientos peruanos llega a tener éxito, ¿cómo no ser parte del fracaso?". *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/tu-dinero/10-emprendimientos-peruanos-llegan-exito-parte-fracaso-255933-noticia/?ref=gesr>

Goffman, E. (1979). *Gender Advertisements*. Nueva York: Harper & Row.

Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.

Inglehart, R. (1977). *The silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. New Jersey: Princeton University Press.

Inglehart, R. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. En *Western European Politics, Vol 31: 1-2*. (pp. 130-146) Routledge. DOI: 10.1080/01402380701834747

Instituto Toulouse Lautrec. (2019, septiembre 23). Toulouse Lautrec presenta #Creatividad en Serio. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=DnQ_bu9efGU

Ipsos. (2018). *Millenials-Ipsos*. Recuperado el 22 de marzo 2022 de https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2018-06/ipsos_peru_-_millennials_0.pdf

Komisar, L. (1971). "The Image of Woman in Advertising." En V. Gornick y B. K. Moran (Eds.), *Woman in Sexist Society: Studies of Power and Powerlessness*. (pp. 204-317). Nueva York: New American Library

LatinSpots. (2019, septiembre 11). Luciana Olivares: En Boost nos encanta invitar a colaborar. Recuperado el 20 de marzo de 2022 de <http://www.latinspots.com/sp/noticia/luciana-olivares-en-boost-nos-encanta-invitar-a-colaborar/59433>

Effie. (2019). Effie Awards Perú: Tendencias de marketing y publicidad | Análisis de las campañas finalistas 2019. Recuperado el 21 de marzo de 2022 de <https://effie-peru.com/wp-content/uploads/2020/01/effie.pdf>

Matos, J. (1986). *Desborde Popular y Crisis del Estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado el 21 de marzo de 2022 de <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/666/peruproblema21.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Mayo Group. (2013, febrero 3). Panel que produce agua. UTEC. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UUwl-aah1HU>

MiBanco. (2019a, enero 15). Ciudadanos del Mañana – MiBanco. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EesjM0Zd2Ds>

MiBanco. (2019b, julio 9). Tigres de la honestidad – MiBanco. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=v7LU-fHQVql>

MiBanco. (2017, enero 23). Emprendedores, 50 años en el poder – MiBanco. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9RP7CfB-PGo>

MiBanco. (2018, enero 10). Escolares Útiles – MiBanco. [Archivo de Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bkwKQakoENO>

- MiBanco. (s. f.). MiBanco: Cultura. Recuperado de: <https://www.mibanco.com.pe/categoria/cultura>
- Olivares, D. [Facultad de Ciencias Humanas – Científica]. (2019, junio 27). “Creatividad con Propósito” Seminarios de Publicidad de la Universidad Científica del Sur. [Archivo de Video]. Recuperado el 22 de marzo 2022 de <https://www.facebook.com/CienciasHumanasEnLaCientifica/videos/2873804345969018/?v=2873804345969018>
- Olivares, L. y Arellano, R. (2019). *Una propuesta decente: ¿Las marcas tienen corazón?* Lima: Planeta.
- Plehwe, D. (2018). Neoliberal Thought Collectives: Integrating Social Science and Intellectual History. En M. Cooper, M. Konings y D. Primrose (Eds.) *The Sage Handbook of Neoliberalism*. (pp. 85-97). Londres: SAGE.
- PUCP. (2021, septiembre 3) *Veo Veo - AGUA*. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=4tP-sR_msWY
- Ries, Al y Trout, J. (1981). *Positioning, The battle for your mind*. Nueva York: Warner Books - McGraw-Hill Inc.
- Signoretti, N. (2017). A Study of Gender Advertisements. A Statistica Measuring of the Prevalence of Genders’ Patterns in the Images of Print Advertisements. En *Proceedings*, 1. (947) <https://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/947>
- Sinek, S. (2009, septiembre). How great leaders inspire action. TED. [video-grabación] Consulta: 28 de diciembre 2020. Recuperado de https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action/transcript?language=en
- Sisodia, R. [Tecnológico de Monterrey]. (2013, noviembre 15) #AzulTEC Conferencia de Raj Sisodia: “Capitalismo Consciente” Monterrey: Tecnológico de Monterrey. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gmfeNB1gFlc>
- Srivastava, A. (2019, junio 20). “Cannes Lions 2019: Unilever CEO Alan Jope urges ad industry to not take briefs from brand’s that don’t work on purpose.” Best Media Info. Recuperado de <https://bestmediainfo.com/2019/06/cannes-lions-2019-unilever-ceo-alan-jope-urges-ad-industry-to-not-take-briefs-from-brands-that-don-t-work-on-purpose/>
- Súper papel higiénico. (2021, febrero 1). Limpiemos Perú-Papel Súper. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pus8QvUYTh4>
- Universidad de Lima. (2019, marzo 31). Inspiramos al país con nuevas formas de hacer empresa. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=eB_GiSB29hY

- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. [UPCedupe]. (2019, septiembre 29). Abre tu mente. Innova. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=VzI7OZAjnrg
- UTEC. (s.f.). Life Hackers UTEC. Consulta: 14 de abril 2021. <http://www.lifehackersutec.pe/>
- UTEC. [Universidad de Ingeniería y Tecnología – UTEC]. (2015, octubre 13). Planta lámparas UTEC, plantas que dan luz. [Archivo de Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=t8H30OrxIKQ>
- UTEC. [Universidad de Ingeniería y Tecnología – UTEC]. (2017, septiembre 6) ¡Buscamos cómplices!. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XQc3GnsEC3Q>
- UTEC. [Universidad de Ingeniería y Tecnología – UTEC]. (2019, marzo 17) Sociedad de Mujeres Ingenieras (SWE) Universidad de Ciencia y Tecnología-UTEC [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VpKGpiWIE8Y>
- Williams, R. (2004). “El sistema mágico”. Telos (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología). Fundación telefónica. Recuperado el 22 de marzo 2022 de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero061/el-sistema-magico/>
- Zizek, S. (2003). El sublime objeto de la ideología. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Sobre el autor *Diego Contreras-Morales*

Comunicador Social con mención en Publicidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (2004). Magíster en Antropología Visual de la PUCP (2022). Sus áreas de interés están enfocadas en salud pública, la educación, el arte, la antropología, el neoliberalismo, la publicidad y el diseño. Se desempeña en la docencia desde el año 2009 en instituciones como la PUCP, Cibertec y la Universidad Privada del Norte, en las áreas de comunicaciones y diseño gráfico. Ha trabajado como realizador audiovisual y fotógrafo en instituciones como la Cooperación Alemana para el desarrollo GIZ, el estado peruano y otras instituciones. Reconocido por el Gobierno Regional de Ayacucho por el proyecto Wawared Rural, como parte del equipo, con motivo del X premio a las Buenas Prácticas en Salud Pública el año 2015. Ganador del concurso de Popularización de la Ciencia, Tecnología, Innovación y Emprendimiento de Innóvate Perú, el año 2017, para el proyecto Amuyuni: Ciencia para todos, junto con Daniel F. Condor Cámara (UPCH).



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la Bienal

Factores clave para el diseño y comunicación de marcas alimenticias sostenibles

The essential elements of sustainable food branding

Edgar Jiménez-León
enjimene@espol.edu.ec
Escuela Superior Politécnica del Litoral
Guayaquil, Ecuador
ORCID 0000-0001-8448-2809

Dictaminado por BID
Recibido: 04 de abril de 2020
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Se narra la experiencia docente-profesional con equipos multidisciplinarios internacionales para la construcción de una marca alimenticia de triple impacto en EE.UU. Se realizó una investigación que tuvo como resultado el levantamiento de información clave para la determinación de los perfiles de usuario, criterios de diseño y análisis del mercado de productos sostenibles, para el diseño estratégico y comunicación de una marca de alimentos innovadora y ambientalmente responsable.

Palabras clave: Sostenibilidad, upcycled, storytelling, branding, diseño estratégico

Abstract

This article describes the teaching-professional experience with international multidisciplinary teams for the construction of a triple-impact food brand in the USA. An investigation was carried for the gathering of key information for the determination of user profiles, design criteria and market analysis of sustainable products, for the strategic design and communication of an innovative and environmentally responsible food brand.

Keywords: Sustainability, upcycled, storytelling, branding, strategic design

◆ Introducción

Se habla mucho de la necesidad de la existencia de más marcas de productos sostenibles, sin embargo, es común que muchos de estos productos a pesar de tener buena prensa no tengan un éxito comercial que justifique un cambio en los modelos productivos o el favorecimiento de una economía circular. De esta manera, a veces parecieran ser incompatibles conceptos de sostenibilidad frente a grandes marcas que dominan el mercado, superándolos en precio y sabor, o en factores nutricionales. La actual propuesta explica cómo mediante el entendimiento del mercado desde el diseño estratégico y branding se pueden generar productos sostenibles cuando se trabaja de manera colaborativa con equipos multidisciplinarios.

Para esta misión se involucran inicialmente tres profesionales y docentes que previamente habían tenido una experiencia en la creación de una marca de alimentación sostenibles para mercados B2B (negocio-a-negocio) con una amplia cobertura mediática internacional, llamada Rise Products. En esta ocasión se quería analizar los factores clave para el posicionamiento de una marca de alimentos sostenibles en el mercado B2C, es decir hacia el consumidor final. Los docentes, que a su vez son fundadores de la marca previamente mencionada, Bertha Jiménez y Ashwin Gopi, quienes conformaron un equipo con estudiantes de posgrado de dos reconocidas universidades de EEUU y co-tutorizaron grupos interdisciplinarios que desarrollaron el tema para sus proyectos de titulación. El trabajo que fue realizado incluyó profesionales, asesores corporativos, docentes y estudiantes de cuatro continentes quienes utilizaron distintas tecnologías de información y comunicación de manera colaborativa.

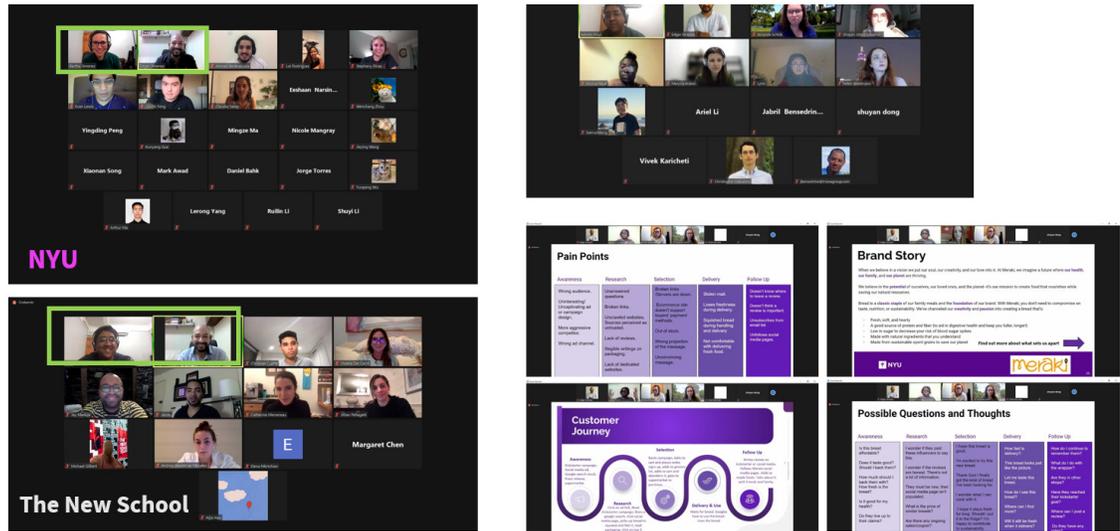


Figura 1. Formación de equipos multidisciplinarios internacionales.
Fuente: Capturas de pantalla de reuniones y presentaciones

El producto

El producto sobre el cual se basa la investigación es una línea de panes artesanales industrializables a base de ingredientes sostenibles altamente nutricionales. Este pan se fabrica a base de una harina creada con granos de cebada previamente utilizados para la fabricación de cerveza, de los cuales se utiliza el bagazo residual para producir harina altamente nutricional, con mayor contenido proteínico y fibra, la tercera parte de los carbohidratos y menor cantidad de azúcar. Este tipo de procesos se denomina upcycling y aunque no existe una traducción exacta en español, a futuro nos referiremos a este proceso como reutilización de granos o ingredientes de cebada. Con este proceso se disminuye a la mitad las emisiones de carbono, en la producción de futuros alimentos.



Figura 2. Pan a base de ingredientes reutilizaos
Fuente: www.evergrainingredients.com

El mercado

Este producto sería creado para el mercado de Estados Unidos. Actualmente el mercado de panes tradicionales industriales es de más de 300 millones de personas y genera \$45 billones de dólares. Existen además panes premium altos en fibra o proteínas, panes artesanales y panes de base sostenible, los cuales constituyen un mercado de \$ 1.9 billones en EEUU, o sea un 7% de las ventas con una tendencia al crecimiento según reportes de Futurefoodinstitute.org (2020).



Figura 3. Panes especializados del mercado de EEUU

Fuente: Imágenes de catálogo www.walmart.com

Marcas sostenibles

En un informe de la Universidad Pontificia Comillas (2014) se define a las marcas sostenibles como aquellas marcas que demuestra que sus prácticas tienen impacto positivo en el ámbito social, ambiental o es inocuo para la vida animal, ya sea con su producto final o distintos procesos de fabricación. Este no es sólo un aspecto que se pueda declarar a nivel publicitario, sino que debe ser avalado por organización externa independiente. Entre los certificados ambientales se encuentran sellos orgánicos o ecológicos, comercio justo, protección de la selva o bosques, protección de los mares, niveles de reciclaje, estar libre de pruebas en animales, etc. Existen también categorías que están cobrando fuerza por estilo de vida o razones médicas, por ejemplo, certificaciones de ser productos veganos o libres de gluten.

La categoría *upcycled* es relativamente nueva, y aunque no haya una traducción exacta, la *Upcycled Foods Association* indica de que se trata “alimentos que están hechos con ingredientes previamente usados que no se habrían destinado al consumo humano, y se obtienen y producen mediante cadenas de suministro verificables, y tienen un impacto positivo en el medio ambiente”. Esto se lo hace para crear un sistema alimenticio donde toda la comida sea completamente utilizada disminuyendo el desperdicio. Según el portal Forbes.com (2021) esta es una categoría

al alza, y una tendencia sumamente positiva para el ambiente, cambio climático, preservación del agua y disminución de emisiones de carbono, a pesar de que no tiene un amplio conocimiento en el público general. Portales como Futurefoodnetwork.com muestra distintas iniciativas donde la tecnología se orienta a la producción de alimentos sostenibles, como factor clave para disminuir el impacto sobre el cambio climático y mejorar la calidad de vida de los habitantes del planeta.

Para López y París (2019) “hacer no es suficiente, se debe hacer bien” por lo que toda marca debería orientarse hacia prácticas sostenibles, mediante una gestión de manera ética y una responsabilidad social empresarial, que las convierta en referentes e inspiradoras para otras empresas, especialmente en el mercado americano. Oliver y Serra (2013) explican que el accionar de la empresa va de manera directa con sus valores, los cuales no deben ser netamente funcionales, todos los aspectos positivos van formado un relato general sobre la marca.

Packaging de marcas sostenibles

Ambrose y Harris (2011) explican que el packaging es una parte directamente visible de la marca, siendo a veces el principal punto de contacto con los consumidores. El packaging no debe cumplir únicamente funciones técnicas, como el mantenimiento, protección y compilación del producto, sino también funciones de comunicación y persuasión, manejados bajo aspectos relacionados a su concepto, estética, diseño, deseabilidad, argumentación y visibilidad. Para Naranjo (2016) el diseño de packaging es la principal manera de exhibir su propuesta de valor, la cual se argumenta a través de la gráfica, pero también puede ser transmisible a partir de sus materiales y forma de empaquetado. En una entrevista a Joan Costa (Reséndiz, 2006), él indica que el diseño debe de adaptarse a las exigencias del fabricante, pero de manera más concreta del producto final, porque su función primaria es del contener y proteger su contenido. Es común que muchas marcas, con la finalidad de ser percibidas como ecológicas, apuesten por formas y materiales alternativos, sin embargo, muchas veces el uso de estos no es sostenible por razones económicas, de logística, practicidad o funcionalidad. Por ejemplo, a pesar de que el papel o el craft sean percibidos por el público cómo materiales eco-amigables, no son recomendables para contener alimentos por largos periodos de tiempo porque no lo protegen de la humedad u hongos del ambiente, disminuyendo su ciclo de vida en percha. Por estas razones los packaging ecológicos, suelen ser usados en ciclos de consumo cortos.

Tendencias de comunicación

López y París (2019) indican que la publicidad y mercadeo más común se enfoca en el estilo de vida, sin embargo, cada vez más marcas adoptan formas de publicidad y mercadeo más conscientes de manera social o ambiental. Existen nichos de mercados crecientes en países como EEUU que forman parte de una comunidad “verde”, que incluye categorías

como los LOHAS (Lifestyles of Health and Sustainability/ Estilos de Vida de Salud y Sostenibilidad) y otros grupos humanos con mayor o menor grado de preocupación sobre asuntos ambientales. Muchos de estos consumidores son simplemente seguidores de modas y tendencias. Al ser una tendencia creciente, muchas marcas se suman a esta ola, aunque sea de manera superficial.

Para Pintado y Sánchez (2014) los nuevos usuarios responden a nuevas tendencias de comunicación de marcas. En la actualidad más que hablar de campañas publicitarias, se habla de diseño de la comunicación de manera estructural; coherente y holística. Donde la marca tiene un concepto y relato central que se despliega en sus distintas plataformas. Lupton (2017) en su libro *Design is storytelling* describe que todo proceso de diseño responde a una estructura narrativa central donde, tanto la marca, como el producto y los consumidores tienen distintos roles protagónicos. El packaging es parte de esta narrativa o storytelling, enganizando a los usuarios a través de su estética y argumentación. La comprensión de los insights u observaciones clave sobre los usuarios y su respuesta a estímulos es clave para definir un problema de comunicación y realizar cualquier propuesta creativa de manera innovadora.

Investigación

Entre las distintas técnicas de investigación realizadas se incluyeron grupos focales, entrevista a expertos, revisión de documentos, investigación etnográfica y netnografía.

Entrevista a expertos

Entre los expertos entrevistados se encuentra Giacomo Cattaneo, director global de Evervita y asesor de AB INBEV. Esta es la compañía que produce harina con granos de cebada reutilizados. La creación de esta harina disminuye significativamente el impacto ambiental, ya que el bagazo de la cebada utilizada para la fabricación de cerveza industrial tradicionalmente se iría a botaderos. La deshidratación del bagazo para convertirlo en harina no es un proceso sencillo, sin embargo, su uso disminuye a la mitad las emisiones de carbono en fabricaciones industriales. Este proceso también lo hacen Rise Products, pero a menor escala con cervezas artesanales.

Adicionalmente se entrevistaron a expertos en producción de comida a base de productos sostenibles, asesores de inversiones del grupo Meda Group y a un caso de éxito de campaña de Kickstarter.

El director de Evervita también facilitó con documentos y estudios de mercado sobre el mercado sostenible, productos nutricionales especializados en Estados Unidos y Europa. Estos estudios fueron levantados por Futurefood.network, la cual analiza los mercados, productos y comportamientos de usuario.



Global Director, EverVita
Asesor AB INBEV

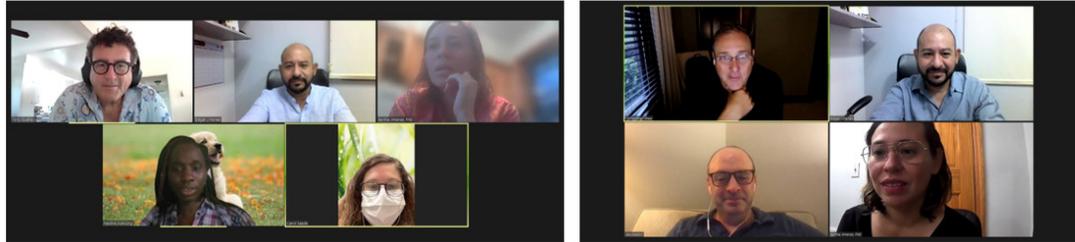


Figura 4. Encuentros con expertos
Fuente: Elaboración propia

Grupos Focales

En una primera fase los estudiantes colaboraron en un grupo focal para una investigación orientada a solucionar problemas de diseño como el formato y categoría del producto, tipo de marca, estilo gráfico, packaging y otros detalles relacionados a su identidad para tener una deseabilidad adecuada.

Investigación etnográfica

En una segunda fase, adicionalmente a la investigación de perchas y en la web de parte del autor, se dirigió a los equipos para estudiar el mercado, distribución, perfiles de usuario, determinación de insights y tendencias de comportamiento para una apropiada difusión y comunicación.

En este análisis se determinaron algunos principios de diseño de marcas de alimentos sostenibles que influyen sobre el branding, packaging, diseño gráfico, storytelling para la comunicación, diseño de materiales de mercadeo y publicidad transmedia. Se utilizaron herramientas de design thinking y diseño estratégico para validaciones previas a la obtención de un mínimo producto viable y una marca con propósito sostenible comunicable.

Resultados de la Investigación

Cabe recalcar que la investigación y trabajo realizado con estudiantes tuvo como fin el desarrollo de productos, sin embargo, para este artículo se recalcarán los factores que tienen incidencia sobre el diseño, branding y comunicación en general.

Perfiles de Usuario

Los principales perfiles de usuario para productos alimenticios sostenibles son:

- ❖ Trabajadores adultos jóvenes, los cuales manejan su propia economía y están pendientes de salud personal y estado físico. Les gusta probar productos nuevos y son flexibles a nuevos sabores e influenciables por tendencias.
- ❖ Padres preocupados por salud familiar, buscadores de propuestas alimenticias diferentes. Velan por su bienestar y el de su familia, son personas en constante búsqueda de información y opciones que se adapten a su estilo de vida.
- ❖ Jóvenes pendientes de impacto ambiental, los cuales son idealistas y siguen tendencias eco amigables. No tienen cargas familiares en su mayoría.
- ❖ Dueños de locales de productos innovadores. Buscan productos que calcen con los productos y servicios que ofrecen, les gusta respaldarse de marcas y productos de calidad según su conveniencia.

Insights de consumidor

Entre los principales insights de estos consumidores

- ❖ Se trata de un Consumidor informado con acceso a información e influido por recomendaciones digitales o personales
- ❖ Son seguidores de tendencias
- ❖ Le dan un alto nivel de importancia en ingredientes.
- ❖ La alimentación y conciencia ambiental es parte de su proyección personal, sin embargo, prioriza sabor y accesibilidad.
- ❖ Prefieren comida sin culpas.
- ❖ La compra de productos como pan lo hacen principalmente en puntos de venta cercanos, supermercados. Algunos piden *delivery*, pero es más común la compra personal.
- ❖ Usan su celular durante la compra, muchos van escuchando podcasts durante su estancia en supermercado.
- ❖ Cuando encuentran productos que los satisfagan suelen guardar lealtad e incluir en su rutina.

Decisión de compra

Los factores decisivos para la compra de pan son:

- 1. Sabor:** el consumidor promedio no está conscientemente dispuesto a sacrificar sabor.
- 2. Nutrición:** El factor nutricional y claridad de los ingredientes es cada vez más importante. Hay un alejamiento consiente de comida procesada o muy artificial.
- 3. Precio:** Para el consumidor promedio el precio sigue siendo un factor decisivo.
- 4. Impacto ambiental:** A pesar de que les gusta la idea de la sostenibilidad, en la vida real no es el factor prioritario para selección del producto.



Figura 5. Factores decisivos para la compra

Fuente: Elaboración propia

❖ Criterios para el diseño de productos sostenibles

La marca

Existe una mayor predisposición hacia la compra de marcas nuevas, siempre y cuando cumplan con la expectativa previamente mencionadas. El consumo de nuevas marcas puede coexistir con la compra de marcas tradicionales. Hay una buena percepción de las marcas conscientes, amigables con el ambiente y que tienen una buena historia que contar. La marca gráfica es el punto de partida ya que da pautas de la personalidad, estilo y narrativa.

El packaging

El empaque es un factor decisivo ya que representa en muchos casos la única forma de contacto y comunicación con el consumidor. El packaging constituye el “vendedor silencioso” el cual debe atraer, interesar y argumentar con una narrativa sintetizada y escogida según la estrategia de marca previamente establecida. Los estilos más utilizados para estos productos son artístico, rústico, ilustrado y emocional.

Persuasión mediante packaging

A partir de Investigación etnográfica, grupos focales y referencias de futurefood.network se determinaron las siguientes narrativas principales de productos sostenibles:

- ❖ Resaltar Atributos y bondades. El tiempo de selección en percha es corto, por lo tanto es importante resaltar los principales factores diferenciales de manera directa y de fácil comprensión es una práctica bastante común en productos sostenibles.
- ❖ No sólo es comida es activismo. Los productos son parte de un estilo de vida e incluso una forma de expresión. El consumir productos de impacto social positivo y recomendarlo es parte de la imagen personal del consumidor.
- ❖ Impacto de la creatividad gráfica. Hay una percepción de que productos innovadores deben tener también un packaging creativo y diferente. La creatividad facilita la selección de productos nuevos ya que sobresalen del común.
- ❖ No olvidar placer y la emocionalidad. Al ser el sabor el mayor factor de decisión, la demostración del placer mediante la comida y de manera visual es importante, por encima de argumentos sobre la sostenibilidad.
- ❖ Promover números y relaciones claras. No usar argumentos vagos o escasa transparencia, al público no le gusta sentirse manipulado o engañado. Las certificaciones son valoradas ya que le dan al público la percepción de que las marcas pasaron por pruebas y tienen respaldos sobre sus promesas.
- ❖ Storytelling: Contar una historia mediante todos sus elementos. Hablar de salud, familiaridad, sostenibilidad y circularidad son narrativas muy aceptadas para productos sostenibles, especialmente si se lo hace de manera creativa.
- ❖ Comparaciones con opciones de la competencia de manera clara y asertiva. Se puede declarar un “enemigo”, por ejemplo, azúcar, ingredientes artificiales, grasas saturadas, procesos nocivos u otros, declarando una lucha común con sus consumidores.
- ❖ El material es parte de la narrativa: El público percibe las texturas visuales más naturales, artesanales o rústicas en el packaging como productos más sostenibles o eco amigables. Productos con texturas muy plásticas o artificiales o incluso el uso de colores muy brillantes dan la percepción de productos más procesados.

Estilos principales del packaging de productos sostenibles

- ❖ Simpleza y minimalismo, sin que esto signifique que el empaque sea aburrido o genérico.
- ❖ Apegado a la tierra y naturaleza, lo que se manifiesta a través del estilo, texturas y otros elementos de la narrativa.
- ❖ Sostenibilidad con Creatividad o estilo artístico. Hay una relación inconscientemente creada entre arte y sostenibilidad.



Figura 6. Muestras de estilos de packaging

Fuente: <https://ahcacao.com/> <https://levelground.com/> <https://www.khomanta.com/> <https://www.regrained.com/>

Adicionalmente, cabe recalcar que el público prefiere poder ver el producto. Y en caso de tratarse de empaques opacos, el uso de ilustraciones y/o fotos del producto resulta favorable.

Crterios de diseo de comunicacin

Existen imaginarios mentales los cuales pueden ser aprovechados por la comunicacin y canalizarlos positivamente hacia las marcas.

- ❖ Valor de comida y nutricin: al estar el pblico ms consciente sobre el valor de la nutricin se puede establecer una mayor conexin con las marcas que producen comidas saludables con ingredientes ms naturales.
- ❖ Impacto ambiental o social: las nuevas audiencias se encuentran ms preocupadas por el impacto sobre el medio ambiente o los beneficios a la sociedad de parte de las marcas.
- ❖ Liberar de culpas: El pblico occidental tiene un problema asociado a la culpa por sobre su consumo, alimentacin, estilo de

vida, forma de paternidad y otros déficits emocionales. Por lo tanto, muchas marcas incluyen en su narrativa la disminución de estas culpas.

- ❖ Retomar valor producción artesanal: Se considera lo artesanal y hecho a mano como algo más sano o beneficioso socialmente, aunque esto pueda ser una ilusión.
- ❖ Evidenciar procesos menos industrializados y sabores artificiales: El público desea que en la sección de ingredientes de sus productos poder entender lo que lee. Se asocia los ingredientes artificiales y procesos muy industrializados como dañinos para la salud a largo plazo.
- ❖ Salud, felicidad y equilibrio: el concepto de felicidad se relaciona con equilibrio con el bienestar del planeta y la sociedad.
- ❖ Materiales alternativos: Se considera a los materiales y productos alternativos como una opción interesante para la audiencia, el cual ahora es más flexible y abierta a la experimentación.
- ❖ Enfoque humano: El saber quién está detrás de una marca o los propósitos de la compañía dan una mayor confiabilidad a los consumidores.



Figura 7. *Narrativa de producción artesanal*
Fuente: *Proporcionada por Rise Products*

❖ **Propuesta para nueva marca de pan** *Diseño de marca y packaging*

De acuerdo con los criterios previamente mencionados, para la producción del pan sostenible de manera industrializada se debe establecer una

competencia en percha con las otras líneas de pan tradicionales, premium o sostenibles. A pesar de que el público asocia al pan artesanal con empaques de papel u otros materiales alternativos, el empaque plástico parcialmente transparente donde se pueda visibilizar el pan, su sabor y calidad.

El impacto ambiental quedará reflejado en el packaging del producto. Su marca y diseño debe ser parte del storytelling, donde se refleje su propósito, circularidad, cercanía a la naturaleza. Para que el producto funcione comercialmente tendrá un enfoque premium accesible.

La personalidad y tono de voz mostrarán honestidad, Creatividad, innovación, Optimismo, descubrimiento y rusticidad premium. Los colores más aceptados son los cálidos y neutros.



Figura 8. Diseño de marca
Fuente: Elaboración propia

Campañas publicitarias

Se establecen lineamientos para el desarrollo de campañas para este tipo de marcas. Los ejes de la narrativa de la marca serán:

- ❖ Mostrarse como marca con propósito donde se demuestre el compromiso con la alimentación y planeta, con creatividad, innovación y pasión en lo que se hace.
- ❖ Demostración de beneficios funcionales y procesos, comparando con los productos actuales.
- ❖ Refuerzo de asociaciones mentales con temas relacionados a estilo de vida.
- ❖ Mostrar la comida como parte de la proyección personal y estilo de vida consciente.

Para el desarrollo de la campaña de posicionamiento de este tipo de productos conviene la utilización de las siguientes técnicas:

- ❖ Packaging como eje de comunicación.
- ❖ Relaciones públicas: cobertura mediática y visibilidad de los creadores.
- ❖ Tener canales digitales oficiales.
- ❖ Promover la influencia digital en redes sociales donde prime la recomendación personal. Búsqueda de expertos y especialistas que avalen la calidad de los productos.
- ❖ Énfasis en puntos de venta con publicidad de refuerzo al consumo.
- ❖ Promover la degustación.
- ❖ Co-branding y Colaboraciones en el sector alimenticio.

❖ **Conclusiones** Actualmente el proyecto está definiendo detalles para su producción, nuevas colaboraciones y búsqueda de financiamiento para un lanzamiento en un futuro próximo. El éxito de los productos sostenibles depende de una serie de acciones que promuevan la factibilidad en la producción, viabilidad económica y la deseabilidad del sistema-producto y marca.

Se demuestra que el diseño debe ser visto como una disciplina estratégica, clave para la innovación e incluido en distintos procesos productivos para la creación de productos sostenibles con enfoque humano. Adicionalmente, se demuestra que es factible un trabajo colaborativo internacional al fusionar el mundo corporativo, profesional y académico mediante diferentes TICs.

Los resultados de la investigación y propuestas realizadas pueden ser extrapolados a otras categorías de productos sostenibles y en mercados latinoamericanos. 📍

❖ **Agradecimientos** Se agradece a los profesores PhD. Bertha Jiménez y PhD. Ashwin Gopi por su participación en el desarrollo de la investigación y a sus estudiantes de las universidades de NYU y The New School. Se agradece a los expertos que colaboraron con entrevistas e información. Agradezco a mi universidad ESPOLE por el apoyo para la presentación de esta ponencia a nivel internacional.

Referencias

Ambrose, G., & Harris, P. (2011). *Packaging the Brand: The Relationship Between Packaging Design and Brand Identity*. AVA Publishing.

Ewing-Chow, D. (2021b, mayo 31). *Upcycled Food Is The Coolest Trend You've Probably Never Heard Of*. <https://www.forbes.com>. Recuperado 1 de abril de 2022, de <https://www.forbes.com/sites/daphneewingchow/2021/05/31/upcycled-food-is-the-coolest-trend-you-probably-never-heard-of/?sh=721a34fb2f0a>,

Futurefoodinstitute.org. Benchmarking Sustainability Narratives for Evergrain. (2020, octubre). FUTUREFOOD.NETWORK.

López-Medina, J.-D., París Restrepo, R. M., Arboleda Pereira, J. F., López Campo, L. (2019). *Hacia el reto de marcas sostenibles*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.

Lupton, E. (2017). *Design is Storytelling*. Cooper Hewitt, Smithsonian Design Museum.

Naranjo, M. (2016, septiembre). MORANGO. *Proyecto empresarial y social a través del diseño gráfico, de packaging y ecológico*. Universidad de Granada. Recuperado 1 de abril de 2022, de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/58534>

Oliver, X., & Serra, E. (2013). *Marcas que sueñan: Sólo las empresas que sueñan sobresalen: Solo las empresas que sueñan sobresalen (TEMATICOS SECTORIALES)* (1.a ed.). Libros de Cabecera. Overview. <https://www.upcycledfood.org>. Recuperado 1 de abril de 2022, de <https://www.upcycledfood.org/overview-1>

Pintado, T., & Sánchez, J. (2014). *Nuevas tendencias en comunicación estratégica* (3.a ed.). ESIC.

Reséndiz, J. (2012). *El diseño de packaging. Entrevista a Joan Costa. I+Diseño*, 7(4). http://www.disenio.uma.es/i_diseno/i_diseno_7/entrevista_joan.htm

Sterman, A. (2013). *Cómo Crear Marcas que Funcionen* (1.a ed., Vol. 1). Ediciones de la U.

Universidad Pontificia Comillas. Grupo De Investigación Empresa, Economía Y Sostenibilidad (ESOST) (2014, noviembre). *El mercado de las marcas sostenibles en España*. Recuperado 30 de marzo de 2022, de https://es.fsc.org/sites/default/files/assets/FSC_newsentry_1420642496_file.pdf

 Sobre el autor *Edgar Jiménez-León*

Edgar Jiménez es consultor de marcas, publicista y diseñador gráfico, fundador y director de Lúdica Studio Creativo. Ha trabajado con Corporaciones, PYMES y ONGs en Ecuador y emprendimientos en EEUU en áreas de diseño estratégico, sistemas de identidad y comunicación integral de marcas. Máster en Diseño y Gestión de Marcas, Licenciado en Publicidad, Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones. Profesor universitario y en Maestrías en áreas de diseño, branding y marketing. Actualmente es Docente, Coordinador General de Posgrados y Coordinador de Carrera de Diseño de Productos, en la Facultad de Artes, Diseño y Comunicación Audiovisual de ESPOL. Coordinador de proyectos editoriales, autor de artículos sobre diseño y director de múltiples proyectos de tesis de maestría. Capacitador y conferencista en eventos, seminarios, cursos y talleres en áreas de branding, diseño estratégico, design thinking y storytelling dirigidos hacia estudiantes, profesionales y emprendedores. Ponente, expositor y jurado en concursos y bienales de diseño a nivel nacional e internacional.



Resumen publicado en la Bienal Iberoamericana de Diseño. Este artículo es inédito, publicado en común acuerdo entre Zincografía y la BID.

Transformación digital, un enfoque en el portafolio de diseño

Digital transformation, an approach to the design portfolio

Candelario Macedo Hernández
candelario.macedo@academicos.udg.mx
Centro Universitario de la Costa,
Universidad de Guadalajara
Puerto Vallarta, Jalisco, México
ORCID: 0000-0002-5869-5832

Dictaminado por BID
Recibido: 24 de marzo de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Como parte del proceso formativo del estudiante de la licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica del Centro Universitario de la Costa, se plantea una visión del portafolio sistémico como respuesta a las complejidades de la era digital y en ese contexto los procesos comunicacionales, de promoción y difusión en sus limitaciones y alcances. Se modeliza desde las competencias especializantes y la práctica del diseño determinadas por el creciente desarrollo tecnológico y tendencias como la transformación digital. Se plantea en un diseño de investigación cualitativa, la complejidad sistémica como principio para analizar, conceptualizar y articular el portafolio del diseñador a través de un enfoque estratégico de la marca personal y un ecosistema de artefactos, medios y herramientas.

Palabras clave: Portafolio, ecosistema, complejidad y transformación digital

Abstract

As part of the student's training process to get the Bachelor's Degree in Design for Graphic Communication offered by the Centro Universitario de la Costa, a vision of the systemic portfolio is proposed as a response to the complex concerns of the digital age and in that context to the communication processes, promotion and dissemination in its limitations and scope. It is modeled from the specialized skills and design practice determined by the growing technological development and such trends as digital transformation. Systemic complexity is proposed in a qualitative research design as a sort of principle to analyze, conceptualize and articulate the designer's portfolio through a strategic approach to personal branding and an ecosystem of artifacts, means and tools.

keywords: Portfolio, ecosystem, complexity and digital transformation

◆ Diseño de la investigación

La transformación digital en la práctica del diseño con enfoque en el portafolio, plantea la necesidad de explorar las condiciones comunicacionales y tecnológicas actuales en que se desarrolla el portafolio de diseño. Por otra parte, identifica la influencia que tiene el ámbito digital en su modelización además de sus alcances en función de las herramientas y medios de comunicación disponibles; busca también, correlacionar el portafolio con las competencias necesarias para la inserción del estudiante en el ámbito profesional del diseño gráfico. En concreto tiene como objetivo analizar el contexto actual en que se desarrolla el portafolio de diseño, desde las complejidades existentes en la era digital, las implicaciones de la transformación digital, su definición y composición, enfoque ecosistémico e influencia en la práctica del diseño gráfico. A partir de este enfoque, se realiza una investigación cualitativa en el sentido de identificar y analizar las dimensiones del objeto de estudio en la actualidad, con la finalidad de documentar, observar y analizarlo en términos ecosistémicos y su asociación con las prácticas profesionales. Se definen sus características, los escenarios en que se implementa, los alcances a través de la complejidad ecosistémica y la innovación tecnológica influida por la transformación digital.

La investigación se integra en términos de la complejidad desde el paradigma holístico que permiten acercarse el objeto de estudio, se delimita en referencia a Bautista (2011, pp.37-38) en los siguientes principios: continuidad, evolución, continuidad, holográfico, conocimiento e integralidad. Por otra parte, para su definición conceptual, se relacionan los principios del holismo en términos del diseño gráfico de ahí que la relación continua considera a la diversidad de eventos no como hechos aislados sino como parte de un todo, en ese sentido, el diseño gráfico se observa desde la interacción entre actores, el medio, los componentes y las relaciones que se establecen entre ellos como parte de una totalidad; el principio de evolución, considera que todo desarrollo parte de los procesos que le anteceden, en este punto el diseño se sitúa como el resultado de una cadena de sucesos de un proceso histórico y también de las influencias de fenómenos de la actualidad relacionados con la comunicación, la globalización y comportamientos entre otros; el principio holográfico, en la relación que tiene la totalidad y la unidad y, desde ese

punto de vista la coherencia y armonía con el todo, se percibe al diseño como una totalidad en la incidencia y trascendencia que tiene en la sociedad actual; el principio de conocimiento fenomenológico entendido desde el investigador quien parte de sus conceptos y su percepción de la realidad; el principio de integralidad se relaciona con las dimensiones de la vida humana y como es interpretada, se asocia con las actuaciones éticas del sujeto en la visión socio-cultural, su práctica creativa innovadora y, su interacción con el medio social y el medio ambiente.

Se consideró indispensable situar el estudio desde la perspectiva epistemológica constructivista por su incidencia en la investigación activa, propuesta que integra al estudiante en el proceso de generación del conocimiento y el proceso creativo alrededor del dominio de *softskills* y *hardskills* que modelizan su propia realidad. Cabe mencionar la importancia que tiene relacionar al sujeto con el objeto, es decir, el entramado complejo entre estudiante y portafolio y, al mismo tiempo, la influencia del medio social y digital en los que desarrolla. Por otra parte, se define conceptualmente desde el Paradigma de la complejidad de Morín (1990) y a partir de los siguientes principios:

El principio dialógico que mantiene la dualidad entre relaciones de contraste principalmente entre la unidad y el conjunto, un segundo principio de la recursividad donde los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce y finalmente el principio hologramático donde la parte está en el todo y el todo en la parte.

El diseño de la investigación, se sustenta en la complejidad sistémica para generar un mapeo de los aspectos formativos del estudiante de diseño gráfico en el contexto de la realidad actual, la delimitación, caracterización y las dimensiones comunicacionales y tecnológicas del problema, las causas y efectos alrededor de portafolio y las necesidades del diseñador, los fenómenos asociados al portafolio, su constitución, su implementación; los actores que participan en el proceso como los sujetos que pertenecen al campo disciplinar, las audiencias, la sociedad en su conjunto y finalmente, la identificación de los agentes en el medio digital que influyen en los procesos de comunicación, difusión y generación de una marca personal. En el siguiente modelo se observan las relaciones conceptuales complejas entre las perspectivas teórica y epistemológica que enmarcan al sujeto, el objeto y el contexto donde se lleva a cabo.

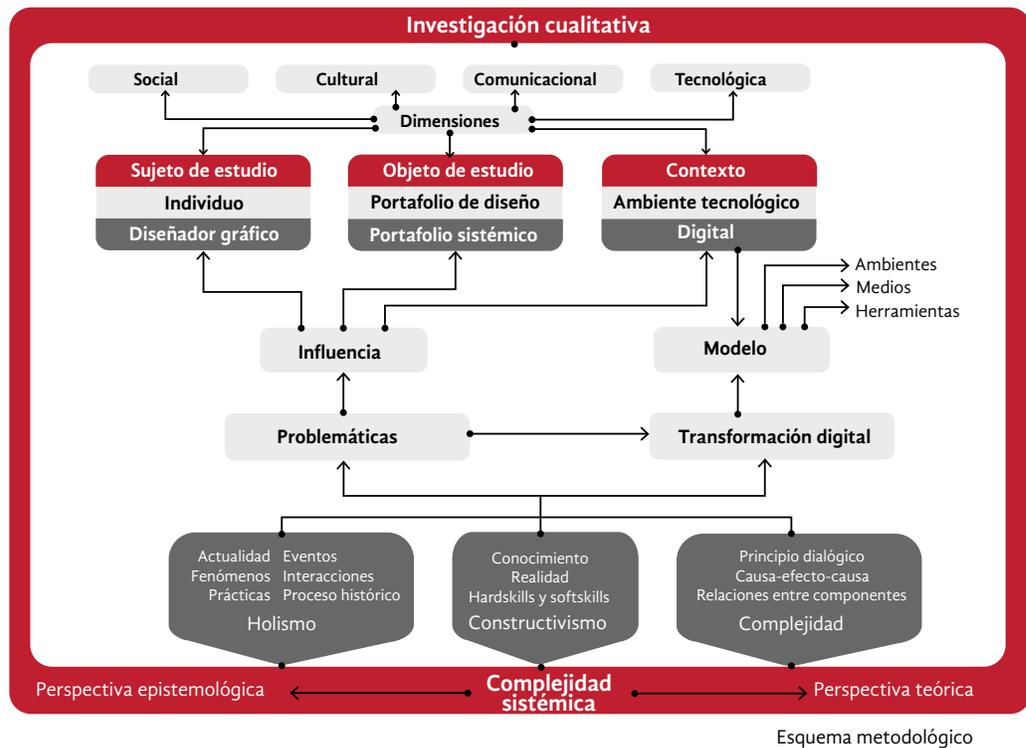


Figura 1. Esquema metodológico, portafolio de diseño.
Fuente: Elaboración propia.

Se aplica como método, la investigación documental para identificar aspectos teórico-conceptuales y de la práctica profesional relevantes tanto de la marca personal como del portafolio de diseño a través de la consulta de foros, blogs y bibliografía especializada. La investigación de campo en el ámbito digital toma como referencias plataformas freelancer para realizar un análisis comparativo en el que se consideran: 99Design, Freelancer, Gurú, Toptal, PeoplePerOur, Upwork, Flexjobs, AIGA, Staff, Fiverr, Aquent, CrowdSPRING, Envato, Workana y SoyFreelancer. Se observan en estas plataformas, aspectos relacionados con la práctica profesional según el enfoque, las especialidades y subespecializadas, hardskills y softskills. Se analizan las competencias relacionadas con el perfil de egreso, las competencias del plan de estudios de la licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica en Centro Universitario de la Costa en correlación con las competencias del siglo XXI y las observaciones del comité consultivo de carrera. Se realiza un planteamiento teórico conceptual del portafolio con enfoque en la complejidad sistémica y los alcances en un ecosistema medido por la tecnología.

Caracterización del portafolio de diseño

El portafolio de diseño se identifica principalmente como un muestrario de proyectos que independientemente del medio, soporte y formato, se establece y delimita como una evidencia demostrable de la práctica profesional del diseñador, en ese sentido; permite que el empleador o

contratante observe los alcances y al mismo tiempo identifique las limitaciones del profesional. En este enfoque Pérez (2020) considera que el portafolio del diseñador gráfico es un documento en el que se reúnen los trabajos más significativos del profesional y para Cump (2016) un portafolio de diseño:

Es el muestrario ideal para demostrar qué tanto se entiende de estilo y tendencias en el área, qué herramientas se suele usar y qué tan diestro se es con ellas, así como para dejar en claro cuáles son los objetivos dentro de la industria (párr. 2).

Es importante mencionar que, el portafolio en el imaginario del diseñador se plantea como objeto individual e independiente, sin embargo; con las dinámicas de la comunicación del siglo XXI, la globalización, la competitividad, la oferta tecnológica y la diversificación de las actividades alrededor del diseño instan a cuestionar este supuesto pues es cada vez más difícil, delimitar las fronteras entre el portafolio y la marca personal. Además, con las herramientas de marketing particularmente el digital, es cada vez más demandante la generación de un perfil competitivo, la generación de valor, el desarrollo de ventajas y diferenciación que definan su presencia digital y reputación. No está por demás mencionar que, para la demostración de procesos son observables que sirven a múltiples propósitos entre los que destacan la exhibición, la generación de seguidores y comunidades, así como para la selección de perfiles contratables, proceso que se facilita con la integración multimedial de galerías fotográficas, animaciones y videograbaciones en medios digitales como Behance y YouTube por mencionar un ejemplo.

Ciertamente, en la indagación conceptual del portafolio se identifica una asociación histórica con el objeto que compila evidencias, no obstante; es cada vez menos probable el portafolio en esos términos, pues su delimitación como objeto único limita su integración en un ecosistema digital compuesto por redes sociales especializadas, plataformas para la gestión de proyectos, plataformas especializadas para portafolio, el uso de correo electrónico, los formatos digitales para desarrollar e implementar la información, herramientas de la web 2.0, elementos que se complementan entre sí y que al mismo tiempo diversifican la idea que se tiene del objeto. Este planteamiento, supone nuevos escenarios en términos de una mayor presencia digital; replantear también, los procesos de comunicación con las audiencias para finalmente incidir en el desarrollo del profesional del diseño. A su vez, el surgimiento de modelos de trabajo alternativos con base en plataformas *freelancer*, plataformas colaborativas y de co-creación amplían el campo de acción y reduce las limitaciones geográficas con mayores alcances para su ejercicio profesional y, por otra parte, la gestión de su cartera de clientes. El ecosistema alrededor del portafolio implica necesariamente cambios en las prácticas asociadas al portafolio pues en contextos de una contratación es necesario la integración de canales más eficientes para la comunicación.

En relación con un modelo de portafolio competitivo en contextos de la era digital, es importante mencionar que la marca personal tiene una función importante en la generación de una identidad digital, conlleva el análisis para modelar su huella digital, la gestión de la imagen pública alrededor de las acciones de la persona pues sus repercusiones impactan en la reputación del diseñador gráfico. Para Summa (2020a, p.8) la digitalización obliga a las marcas a adaptarse a nuevos hábitos de consumo y formas de relacionarse y comunicarse. La marca personal, puede identificarse como una herramienta para facilitar la comunicación mediada por Tecnologías de la Información con los clientes y las audiencias, en ese sentido; supone la difusión de las ventajas competitivas, la diferenciación y propuesta de valor que integradamente generan expectativas en el contratante y empleador. Implica también, el autoanálisis de la realidad del sujeto, toda vez que son reconocibles las fortalezas y debilidades en el desarrollo personal y profesional lo que conlleva el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo para incidir en los *softskills* y *hardskills*, la formación continua y las iniciativas en proyectos de emprendimiento. Asimismo, Summa (2020b, p.28) considera que el ámbito digital, ha multiplicado las oportunidades de contacto de una marca con sus públicos, ofreciendo una vez más nuevas oportunidades, pero también nuevos retos para mantener la coherencia en la expresión de su propuesta de valor. En concreto, el portafolio de diseño a través de la marca personal integra un mayor soporte y alcance, aunque consecuentemente su complejidad se incrementa.

Competencias en el Diseño para la Comunicación Gráfica

El desarrollo profesional del diseñador gráfico en la actualidad se presenta en un escenario cada vez más competitivo y complejo, toda vez que surgen especialidades y subespecialidades para subsanar nuevas demandas tal es el caso del diseño de experiencia de usuario, el diseño de interfaz, el diseño sostenible, por otra parte se observa una mayor incidencia de prácticas interdisciplinarias pues se requiere la puesta en marcha de diversas formas de abordaje de un problema lo que implica distintas disciplinas integradas en un mismo propósito, con el enfoque sostenible las dimensiones sociales, tecnológicas, culturales, económicas y medioambientales tienen mayor presencia. Esta perspectiva influye necesariamente en el perfil de los diseñadores, de ahí que resulta conveniente la formación integral en el diseñador gráfico. Al respecto la Universidad de Guadalajara en el Plan de Desarrollo Institucional particularmente en el modelo innovador de enseñanza aprendizaje PDI UdeG (2019, p.91) considera:

Promover la perspectiva global, incorporar valores y principios de multiculturalidad para la formación de agentes de cambio que contribuyan a resolver los problemas complejos actuales y futuros desde los ámbitos de la cultura artística, la ciencia y la tecnología y, el conocimiento humanístico y social (párr. 1).

Por otra parte, para responder a la situación actual con la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica de la UdeG aprobado en el Consejo General Universitario en el Dictamen Núm. I/2019/172 (2019), se integran lineamientos en los que se abordan aspectos relacionados con los desafíos en el siglo XXI, competencias y el perfil de egreso acordes a esta realidad. Al respecto:

El punto 8 hace referencia a los desafíos para los profesionistas de acuerdo con los cambios tecnológicos, empresariales, globales, económicos, sociales y ambientales. Por otra parte, 10 considera a las empresas relacionadas con el ramo digital, gestión cultural, las industrias culturales y creativas. En el apartado 24 se definen como campos cognitivos en el plan de estudios la morfología, la comunicación, la tecnología, la gestión y la proyección. También, en el punto 25 se establecen desde un enfoque integral competencias que fortalecen el desarrollo del estudiante como: analiza, reflexiona, argumenta e infiere; usa la tecnología de manera responsable y productiva; expone sus proyectos de manera oral y escrita; toma decisiones fundamentadas; entiende y se expresa en un segundo idioma; muestra interés por la cultura y las artes contribuyendo a su preservación y difusión, respetuoso con su entorno social y el medio ambiente; socializa y se integra en equipos interdisciplinarios y finalmente, tiene ética profesional.

Cabe mencionar que en el perfil de egreso se considera como claves: el diseño gráfico centrado en el usuario considera los medios digitales y alternos, distintos niveles en la comunicación desde lo local a lo global y un enfoque sostenible en la práctica del diseño. Es importante mencionar que durante el proceso de implementación del plan de estudios 2019 el cuerpo docente de la licenciatura en diseño para la Comunicación Gráfica en el Campus CuCosta participó en un taller de capacitación impartido por la Dra. Carmen Tiburcio denominado “Construcción de programas operativos desde el diseño estratégico”, en el que a través de un proceso teórico metodológico situado en el modelo de competencias no solo se desarrollaron programas operativos sino que se articuló el currículo en función de un enfoque situado en la realidad regional “Diseño estratégico para problemáticas comunicacionales con énfasis en lo gráfico”. De la misma forma alrededor de los campos cognitivos dictaminados, se integraron competencias profesionalizantes y transversales acorde a cada campo, desglosadas en elementos que particularizan los *hardskills* y *softskills* y que en el proceso de implementación se correlacionan con niveles de logro que especifican el avance del estudiante en términos de la complejidad creciente, el desarrollo del pensamiento de diseño y sus dominios teórico-prácticos.

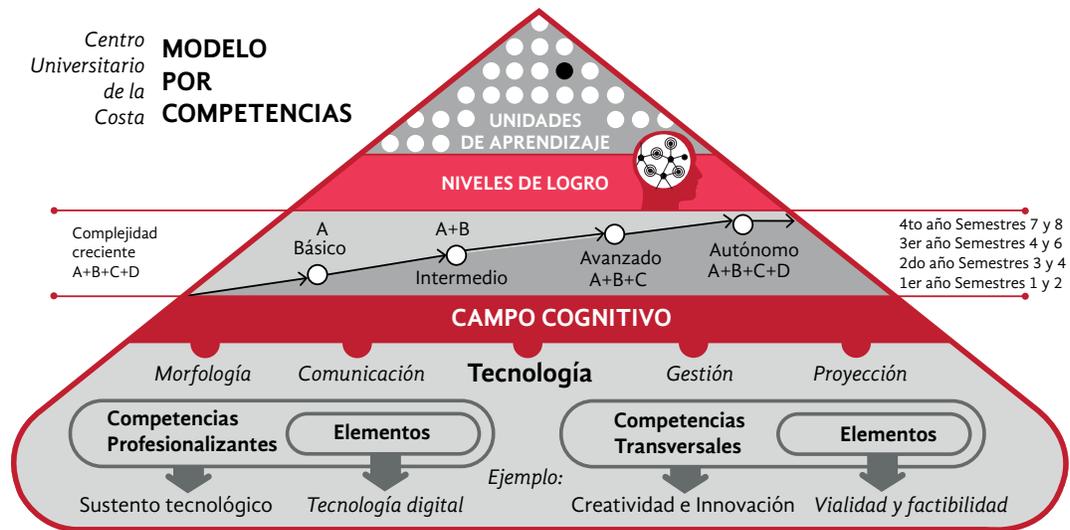


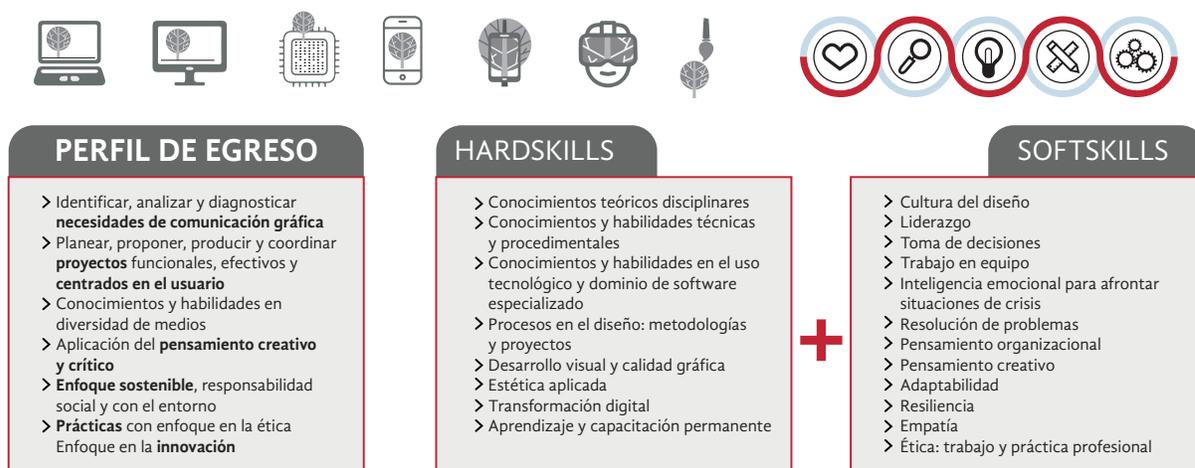
Figura 2. Modelo curricular CuCosta.

Fuente: Elaboración propia con base en el taller Construcción de programas operativos desde el diseño estratégico y el diseño curricular colegiado en la Academia de Diseño y Representación y el Comité Curricular LDCG en el año 2022.

Conviene subrayar que las competencias en el siglo XXI en contextos de la transformación digital y el dominio tecnológico se relacionan con un enfoque integral de los procesos, la comunicación y manejo de la información. Para ello, es indispensable incidir a través de una visión en la adaptabilidad a los cambios, la innovación y el dominio de Tecnologías de la información TI de ahí, la importancia en el desarrollo del pensamiento sistémico para afrontar nuevos retos, con tal suerte que pueda prever los distintos escenarios tanto deseables, catastróficos como futuribles, así como el fortalecimiento en los procesos de producción, organización y planificación. En suma, en el contexto del portafolio y la práctica profesional del diseñador gráfico, las competencias requeridas representan un desafío para el diseñador recién egresado y un área de oportunidad en la práctica profesional.

Habría que decir también que, en contextos de la licenciatura en Diseño para la comunicación gráfica en el Centro Universitario de la Costa, el Consejo consultivo (2021a) refiere que los empleadores demandan de los egresados habilidades tecnológicas avanzadas en el uso de software y herramientas para la edición gráfica donde se expliciten los dominios en el desarrollo de la imagen desde la funcionalidad y la estética; por otra parte son indispensables las competencias como liderazgo, toma de decisiones, visión estratégica, emprendimiento; habilidades para el trabajo híbrido aplicado tanto en su propio desempeño como en la práctica profesional situada en la digitalización de las empresas relacionada con procesos y el diseño digital. Recomendaciones puestas en discusión y análisis con la finalidad de implementarlas a través de los contenidos en el plan de estudios.

De la misma forma respecto a los empleadores, el Comité Consultivo (2021b), identifica la necesidad de desarrollar o fortalecer competencias específicas, relacionadas con el uso tecnológico y de software especializado, la transformación digital, la calidad gráfica, el desarrollo visual, la adaptabilidad y particularmente sentido de responsabilidad y ética profesional. De ahí, la necesidad de analizar el perfil de egreso en contraste con el perfil profesional del diseñador gráfico que requieren los empleadores, para ello el comité curricular en conjunto con el cuerpo docente trabajan en la actualización permanente de los programas de unidades de aprendizaje. También, en el trabajo colegiado en academias, el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje en el proyecto del nivel *interdepartamental* y la participación del sector empresarial, por lo cual; se plantean las siguientes competencias:



Competencias en el contexto del diseño gráfico

Figura 3. *Competencias en el diseño gráfico.*

Fuente: *Elaboración propia con base en el plan de estudios 2019 LDCG, la visión humanista de la educación de la UNESCO y el marco de aprendizaje 2030 de la OECD.*

Transformación digital alrededor del portafolio de diseño gráfico

En la actualidad el desarrollo de las tecnologías de la información genera un cambio hacia el interior de las organizaciones, con la transformación digital se suponen cambios en los distintos sectores económicos alrededor de los modelos de negocio, la gestión de la información, los procesos organizacionales y de producción, la realidad interna y la comunicación entre muchos otros. Si bien, la transformación digital surge en contextos relacionados con la industria, poco a poco incide en otros sectores como el de la salud, las telecomunicaciones, el comercio, de igual modo en el educativo y el del diseño. Los cambios que supone la transformación digital conllevan en las organizaciones la apertura y capacidad de adaptación a los cambios. Para Nexusintegra (2022, párr.

3), la transformación digital es la aplicación de capacidades digitales a procesos, productos y activos para potenciar la eficiencia, aumentar el valor para el cliente, gestionar el riesgo y navegar entre nuevas oportunidades de generación de ingresos. Por otra parte, la BCG (2021) considera que el Big data, el cambio a la nube, el internet de las cosas, la fabricación aditiva, la inteligencia artificial y la cadena de bloques son tendencias que tienen mayor impacto en el entorno de los negocios. En otros términos, Herrera (2021, 11:00 h, 16 min, 05 s), considera que la transformación digital es una tarea del presente donde es importante considerar la experiencia de valor y gestión de los datos alrededor del usuario, los procesos prácticos y la sistematización, la velocidad e innovación, y finalmente la participación en ecosistemas más rentables, eficientes, escalables, accesibles y convenientes.

Debido a estos cambios desde la transformación digital, para el desarrollo del portafolio de diseño gráfico implica el análisis de las condiciones tecnológicas actuales y replantearlo en función de perspectivas diversas. Así pues, cuando el portafolio se asocia al marketing adquiere una dimensión estratégica, en otra perspectiva cuando se relaciona con las teorías de los sistemas, el pensamiento complejo, las tecnologías de la información, se define en función de un ecosistema, y más aún cuando se determina por los alcances, sus repercusiones y las dimensiones que lo componen tiene un planteamiento ecosistémico. En ese sentido se compone no solo de elementos descriptivos del portafolio de proyectos, sino que es el resultado de la complejidad integrada por elementos diversos que llevan a replantear al portafolio y su trascendencia.

En resumen, la transformación digital es un concepto que agrupa diversos enfoques en torno al impacto de las tecnologías de la información en la sociedad actual. Ahora bien, en la relación entre tendencias y diseño gráfico se observan alternativas para la práctica profesional. En ese tenor el *Big data* se relaciona con un ecosistema de datos toda vez que la información se distribuye en un conglomerado de medios y repositorios especializados, ecosistema informativo que permea en la toma de decisiones; el Cambio a la nube *Shift to the cloud*, ofrece mayores alcances para el diseño en formas de comercialización dinámica como el *e-commerce*, software especializado, ciberseguridad, espacios de trabajo y la interacción; el Internet de las cosas *Internet of things*, implica repensar y articular el diseño a través de la relación, la interacción, autonomía y comunicación entre los propios objetos; la Fabricación aditiva *additive manufacturing*, supone ampliar los alcances del diseño gráfico, el desarrollo de nuevos modelos de negocio orientados en la producción, distribución y comercialización de productos a partir de la impresión 3d; la Inteligencia artificial *Artificial intelligence*, trae transformaciones en la práctica profesional del diseño con nuevas formas de comunicación e interacción desde la realidad virtual, la realidad aumentada y el aprendizaje autónomo; la Cadena de bloques *blockchain*, ahora mismo es un tema de discusión y análisis en el arte y diseño en torno a la compra y venta de NFTs.

Finalmente se abren más oportunidades para el ámbito del diseño en el ámbito digital con el metaverso, según Santander (2022, párr. 3) es un universo que está más allá del que conocemos actualmente, es un nuevo ecosistema virtual y tridimensional en el que los usuarios pueden interactuar entre ellos, trabajar, jugar, estudiar, realizar transacciones económicas, entre muchas otras posibilidades. En definitiva, la transformación digital puede ofrecer ventajas para el desarrollo de la práctica profesional, sin embargo; trae consigo la especialización por ello, es importante la incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje alrededor de competencias profesionalizantes y transversales, la mejora constante de las unidades de aprendizaje y una posicionalidad del cuerpo docente frente a los cambios y transformaciones que impactan en el diseñador gráfico.

Análisis de plataformas freelancer y portafolios digitales

Para identificar las alternativas para el desarrollo profesional del diseñador se analizaron plataformas especializadas ya que representan una alternativa viable para la integración laboral y profesional del diseñador y que encuentra en su entorno inmediato limitaciones para ejercer. Las plataformas portafolios analizadas son Behance, Lono, Portfoliox, DeviantArt, Coroflot, Doméstika, Cargo, Carbonmade, Dribbble y Adobe Portfolio. Como aspectos importantes plantean nuevas especializaciones y subespecializaciones que diversifican el campo de acción, son medios para la difusión de portafolios, plantean un modelo de negocio enfocado a la oferta de servicios y para ello vincula al creativo con los contratantes, permiten generar comunidad, ampliar la presencia digital y son una alternativa para trabajar en el modelo de home office.

◆ Portafolio de diseño gráfico

En lo que respecta a la concepción del portafolio, es menester partir desde un enfoque en la complejidad, comprender los escenarios diversos donde puede desenvolverse el diseñador gráfico y de las alternativas asociadas al autoempleo y la contratación con las que cuenta, ya sean positivas o adversas. Esta idea, amplía las fronteras que delimitan al portafolio y en cierto sentido también lo factibiliza y sitúa en el contexto actual; su punto de partida está en responder a los objetivos del futuro egresado y del diseñador en activo, en su inserción al campo profesional en contraste con las condiciones y demandas del mercado. De ahí que, en la complejidad se construye un sistema compuesto por múltiples elementos que requieren ser organizados. De acuerdo con Bárcenas (2015, p.41)

El sistema de relaciones complejas que el diseño enfrenta, hace necesaria una estrategia de organización del conocimiento del hombre y de lo humano, para ello se considera el diseño como una ciencia de la transdisciplina que pasa por el reconocimiento del conocimiento científico (paradigma científico), tecnológico (paradigma

técnico) y humanístico (paradigma estético), para construir con ello un “campo del conocimiento unificado del diseño” (párr. 2).

La organización inicia entonces en lo interno, en su propio concepto para después articular un sistema externalizado y evidente, operable a través de las herramientas de comunicación disponibles y al servicio del profesionista.

Por lo tanto, el Portafolio de Diseño, es una herramienta de comunicación estratégica que se integra como un sistema que articula acciones, objetos visuales y contenidos desde las características particulares definidas por cada medio en un mismo propósito, “posicionar la marca personal del diseñador y comunicar experiencias”. Es también, un plan de promoción que integra un conjunto de medios digitales y análogos que se integran a las necesidades comunicacionales del sistema. Evidencia el nivel de dominio del profesional del diseño en áreas específicas para ser visibilizado ante posibles contratantes, ya que conjunta en los objetos visuales que se muestran, los conocimientos y habilidades que se demandan en la práctica profesional. Hace evidente las expectativas de difusión y promoción que permita también la integración de una cartera de clientes de un corto a mediano plazo, posicionarse en el mercado y en los niveles que sean de su conveniencia como: local, regional, nacional e internacional.

Esta propuesta, aunque emerge como una respuesta a las dinámicas regionales en Jalisco, México puede ser un reflejo de una realidad actual. Por ello, se busca replantear el Portafolio más allá de la herramienta de comunicación unitaria, en la que tradicionalmente se exhiben y evidencian los dominios del profesionista para abordarlo desde una perspectiva sistémica, visto como una totalidad o conjunto integrado por piezas de comunicación híbridas y diversas, configurado por elementos sustanciales que provienen de la marca personal, la identidad y la promoción. Se visualiza también como un sistema soportado en una propuesta estratégica que facilite atender, por un lado, el desarrollo profesional y personal del diseñador y por el otro, las condiciones externas observables en el mercado, los clientes, la sociedad y su contexto. Se plantea además según las necesidades de crecimiento del diseñador, de acuerdo con su misión y visión de tal forma que funcione como un vehículo para el cumplimiento de metas a corto, mediano y largo plazo.

Portafolio, perspectiva ecosistémica y compleja

Es importante mencionar que el portafolio ecosistémico, explicita las competencias adquiridas durante la formación universitaria y los aprendizajes en la práctica profesional. Se basa fundamentalmente en la marca personal, que a su vez es resultado de procesos que permiten la auto-observación y autodiagnóstico con la finalidad de identificar, analizar y evaluar sus alcances y limitaciones y, con ello, proponer un plan de mejora que impacte en su desarrollo personal y profesional en el corto,

mediano y largo plazo. Además, como resultado del análisis, pueden integrarse propósitos y aspectos diferenciadores de su perfil profesional.

Por otra parte, la estrategia de marca se articula desde el punto de vista del marketing en un plan estratégico, integrado por objetivos, estrategias y tácticas en respuesta a las problemáticas identificadas y las necesidades de mejora. En la marca personal, es imperante el desarrollo de una propuesta gráfica que visibilice al diseñador en medios digitales. En ese sentido, la propuesta gráfica realizada se enfrenta a lo múltiple, a la diversidad de soportes y medios donde puede implementarse, de ahí que es factible una propuesta basada en los sistemas visuales flexibles y el desarrollo de un identificador para integrar la identidad digital. En concreto, este modelo, puede clasificarse de acuerdo con las tendencias actuales, integra una visión general para los diseñadores recién formados y especialista cuando se tiene los dominios y amplia experiencia, es una herramienta además para generar la cartera de clientes y por otra parte permite el enfoque interdisciplinario. En la siguiente gráfica se representa la integración conceptual del portafolio, su base en la marca personal y el portafolio, por otra parte, la compleja relación entre los componentes del ecosistema con el que se plantean mayores alcances para el diseñador.

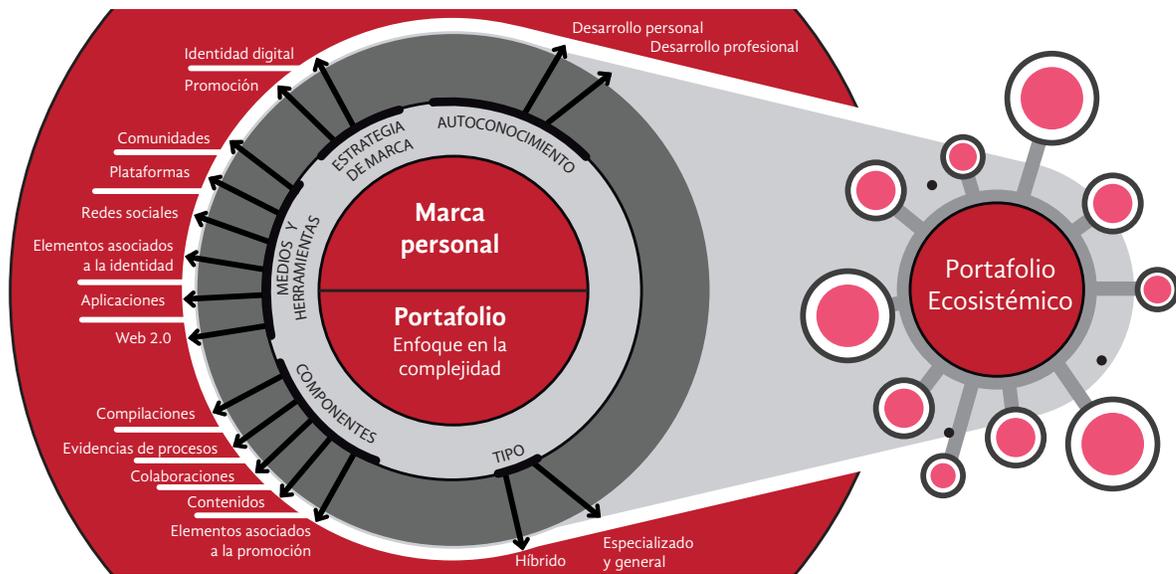


Figura 4. Portafolio ecosistémico.
Fuente: Elaboración propia.

Premisas del portafolio ecosistémico:

- ◆ Su función principal es la de integrar las evidencias de habilidades en el diseño con la presencia digital y marca personal,

- ❖ Es una herramienta de comunicación y promoción al servicio del diseñador, del empleador y del cliente,
- ❖ Es un medio para la interacción, la socialización y la retroalimentación entre colegas,
- ❖ Se compone de un ecosistema de elementos relacionados con la identidad digital y la promoción,
- ❖ Tiene una base estratégica que pone en marcha el desarrollo personal y profesional del diseñador,
- ❖ Integra estrategias de marketing digital para el posicionamiento como uso de redes sociales,
- ❖ El portafolio es un ecosistema en constante actualización y desarrollo e
- ❖ Integra evidencias, contenidos, medios, herramientas y acciones.

❖ **Conclusión** Todo esto parece indicar que, al formular un portafolio ecosistémico son muchas las consideraciones. Para desarrollarlo es indispensable el análisis del contexto, la identificación de necesidades, la realidad del diseñador en el sentido de configurar una herramienta funcional y efectiva. El Portafolio de trabajo, el portafolio de diseño, el de artista, el dossier, todos sin excepción han servido a lo largo de la historia para que el creativo pueda evidenciar sus conocimientos, habilidades y alcances sin embargo, las condiciones actuales de la era digital, las TI y la transformación digital obligan a cuestionar su efectividad como objeto único pues implica desprenderse de la idea del objeto material único para dar paso a una idea de sistema en el que se incorporan diversidad de soportes, medios y herramientas. Se plantea también que la integración de un conjunto de medios y herramientas sirven a un mismo propósito el de comunicar, persuadir y desarrollar una identidad a partir del desarrollo personal y profesional. Por otra parte, su apropiación implica situarlo como un mediador y agente de cambio que permea en la relación, comunicación e interacción con clientes y usuarios. Se plantea además como un sistema adaptativo y flexible en términos de lo inacabado, como un ecosistema en un desarrollo permanente, condicionado a las condiciones externas y por otro lado a los alcances del propio diseñador gráfico. También, el portafolio ecosistémico en su visión compleja es la suma de acciones, procesos, interacciones y elementos comunicacionales al servicio de los objetivos del diseñador. La flexibilidad con la que están integrados permite ver cada elemento como una parte del todo y como el todo al mismo tiempo considerando la variedad de situaciones asociadas con demostrar en que se es competente.

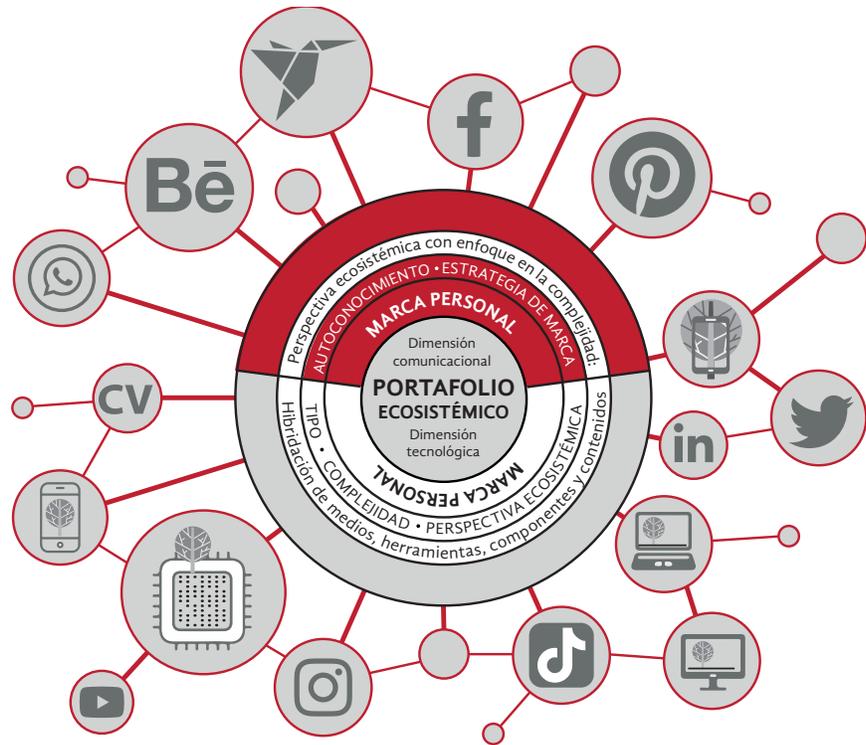


Figura 5. Portafolio híbrido, modelo integrado en una perspectiva ecosistémica.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la transformación digital ofrece mayores alternativas para el desarrollo del estudiante y futuro profesional del diseño gráfico, en una práctica profesional mediada por tecnologías de la información, influenciada por nuevos modelos de trabajo se sitúa principalmente en perspectiva de los procesos en el diseño, la comunicación, el uso de los datos y, por otro lado, el establecimiento de una dimensión organizacional ligada a la gestión. Por otro lado, en su dimensión educativa en contextos de la licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, implica un trabajo colegiado permanente entre academias, los comités consultivo y curricular para fortalecer el perfil de egreso en términos de la realidad actual, la incidencia en el desarrollo de competencias de sustento tecnológico, comunicación y gestión, el desarrollo de contenidos actualizados, la formación docente. Un factor determinante en el Plan de Estudios LDCG 2019 en CuCosta es la horizontalidad, transversalidad y sobre todo la particularización en elementos derivados de las competencias, su planteamiento desde la complejidad creciente y el diseño a través de niveles de logro para incidir en la profesionalización de la práctica, en un diseñador gráfico consciente de las exigencias del ámbito profesional alrededor de perfiles que posibiliten el autoempleo, la contratación y el emprendimiento. 📍

- Referencias** Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno: Colombia.
- Bárceñas, V. (2015, p.41) *El diseño. Aproximaciones conceptuales para entender el diseño en el siglo XXI*. Ferruzca, M., Fulco, D. y Aceves, J. (Coords.), Aproximaciones conceptuales para entender el diseño en el siglo XXI, Compilación. (p.41). México: Universidad Autónoma Metropolitana
- BCG (2021). *Tendencias digitales pasadas y futuras*. Transformación digital. Boston Consulting Group. Recuperado de Coursera el 28 de febrero de 2022 de <https://www.coursera.org/programs/universidad-de-guadalajara-learning-program-fmgvm?currentTab=CATALOG>
- Consejo Consultivo (2021). *Reunión anual de Consejo Consultivo*. Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica en el Centro Universitario de la Costa (2021, mayo 05). Puerto Vallarta: Universidad de Guadalajara.
- Cump [Administrator]. (2016, septiembre 29). *La importancia del portafolio de diseño para un profesional*. Centro Universitario de Mercadotecnia y Publicidad. [Mensaje del blog Artículos de interés]. Recuperado el 04 de marzo de 2021 de <https://www.cump.edu.mx/articulos-de-interes/la-importancia-del-portafolio-de-diseno-para-un-profesional/>
- Dictamen Núm. I/2019/172 (2019, marzo 26). *Dictámenes del Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 22 de marzo de 2021 de <http://www.hcgu.udg.mx/dictámenes/dictamen-num-i2019172>
- Herrera, M. [Candelario Macedo]. (2021, octubre 11) *Rompiendo el paradigma de la transformación digital*. Espacio Anidigraf. Recuperado el 28 de febrero de 2022 de <https://www.espacioanidigraf.com/marcos>
- Morín (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: España
- Mayo, A. [Andrés Mayo]. (2018, marzo 20). *15 plataformas + 1 para encontrar el freelance adecuado*. [Mensaje del blog Octopus]. Recuperado el 20 de marzo de 2021 de <https://octopus.com/blogs/blog/15-plataformas-1-para-encontrar-el-freelance-adecuado>
- Nexusingtegra (2022). *La importancia de la transformación digital en la industria*. Recuperado el 01 de marzo de 2022 de <https://nexusingtegra.io/es/transformacion-digital-industria/>
- PDI UdeG (2019, P.92) *Docencia e innovación académica*. Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025 Visión 2030 Universidad de Guadalajara. Recuperado el 20 de marzo de 2021 de <https://www.udg.mx/es/PDI>

Pérez, A. [Agustín Pérez]. (2020, noviembre 03). *El portafolio del diseñador gráfico: aspectos comunes de los más creativos*. Escuela Superior de Barcelona. [Mensaje del blog EsActualidad]. Recuperado el 01 de marzo de 2021 de <https://www.esdesignbarcelona.com/actualidad/disenio-grafico/el-portafolio-del-disenador-grafico-aspectos-comunes-de-los-mas-creativos#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20portafolio%20del,para%20conseguir%20nuevas%20opciones%20laborales>

Summa (2020, pp.8-28). *La importancia del branding en el entorno digital. Branding digital más branding que nunca*. Recuperado el 04 de marzo de 2022 de <https://info.summa.es/ebook-branding-digital>

Santander. (2022). *Metaverso: todo lo que necesitas saber para aprovechar el "nuevo mundo"*. Recuperado el 01 de marzo de 2022 de <https://www.santander.com/es/stories/metaverso-todo-lo-que-necesitas-saber-para-aprovechar-el-nuevo-mundo>

Sobre el autor *Candelario Macedo Hernández*

Candelario Macedo Hernández es licenciado en Diseño para la Comunicación Gráfica, maestro en Tecnologías para el Aprendizaje y doctorante en Sistemas y Ambientes Educativos, estudios realizados en la Universidad de Guadalajara. Profesor Titular A adscrito al Departamento de Artes, Educación y Humanidades en el Centro Universitario de la Costa con reconocimiento de la SEP al perfil deseable Prodep. Integrante del cuerpo académico UDG CA 693 Perspectivas de la Ciudad, participación en las líneas de investigación: Perspectivas de la Ciudad desde la interrelación entre cultura, calidad de vida e identidad además de un enfoque sistémico relacionado con la creatividad, el arte, la educación, el diseño y TI.



9ºencuentro
bid
enseñanza
y diseño

Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la Bienal

Pedagogía de la Maravilla aplicada a un taller de producción creativa

Learning through Wonder in a workshop of creative practices

Ariadna Fàbregas
afabregas@eina.cat

Eina, Centro Universitario de Diseño
y Arte adscrito a la Universidad
Autónoma de Barcelona.
Barcelona, España

Anna Pujadas
apujadas@eina.cat

Eina, Centro Universitario de Diseño
y Arte adscrito a la Universidad
Autónoma de Barcelona.
Barcelona, España
ORCID: 0000-0002-9324-6725

Mar Saiz
msaiz@eina.cat

Eina, Centro Universitario de Diseño
y Arte adscrito a la Universidad
Autónoma de Barcelona.
Barcelona, España
ORCID: 0000-0002-5438-4965

Dictaminado por BID
Recibido: 14 de febrero de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Se presenta en este artículo una experiencia de innovación docente de la asignatura *Investigación artística* incluida en el Máster Oficial de Investigación en Arte y Diseño de Eina, centro universitario adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Se trataba de una experiencia de innovación docente en torno al Trabajo Final de Máster donde se desplazaron las ideas iniciales a un contexto nuevo que se usaba como laboratorio de especulación a través de la práctica. Este contexto fue el jardín de la universidad y un espacio virtual colaborativo. La experiencia se tituló *Fuera de campo* y se vehiculó a través de una metodología de nueva aparición llamada *Learning through Wonder* (Pedagogía de la Maravilla). Una Pedagogía de la Maravilla fomenta el planteamiento de oportunidades de anticipación, encuentro, investigación, descubrimiento y propagación.

Palabras clave: Aprendizaje, arte, diseño, ecología, innovación

Abstract

This article explains an innovative teaching experience included in the course "Artistic Research" of the University Master's Degree in Research in Art and Design of Eina, a university center attached to the Autonomous University of Barcelona (UAB). It was an innovative teaching experience applied to the Master's Final Project where the initial ideas were moved to a new context that was used as a laboratory for discover new ideas through practice. This context was the university garden and a collaborative virtual space. The experience was titled *Out of the field* and was conducted through a new methodology called *Learning through Wonder*. *Learning through Wonder* encourages the planning of opportunities for anticipation, encounter, investigation, discovery and spread.

Keywords: Learning, art, design, ecology, innovation

◆ Introducción

Se presenta en este documento una experiencia de innovación docente de la asignatura *Investigación Artística* incluida en el Máster Oficial de Investigación en Arte y Diseño de Eina, centro universitario adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

El objetivo general del taller era que los alumnos activaran la práctica artística a partir de las ideas, inquietudes o sensibilidades que estaban desarrollando o emergiendo en el plano teórico de su Trabajo Final de Máster (TFM). La experiencia se tituló *Fuera de campo* porque se desplazaban las ideas de su TFM a un contexto nuevo y concreto que se usaba como laboratorio de especulación a través de la práctica. Esta experiencia de ir *fuera* retornaba hacia *dentro* del campo de su TFM, enriqueciendo los contenidos o abriendo nuevas preguntas y senderos de investigación. Este taller se vehiculó a través de una metodología de nueva aparición llamada *Learning through Wonder*.

Vale la pena explicar que entre los alumnos había un porcentaje alto procedente de China y el resto eran de habla hispana, españoles y americanos. Esto implicaba que casi todos se habían desplazado de su país para instalarse en la ciudad de Barcelona, encontrándose con la pandemia una vez iniciado el curso. También nos encontrábamos con una profunda brecha cultural y las barreras lingüísticas en relación al sector asiático. La metodología *Learning through Wonder* y las herramientas que se utilizaron para su implementación nos ayudó a recuperar el entusiasmo después del confinamiento y a acercarnos al grupo procedente de China desde un lenguaje visual e intuitivo que facilitó su participación en el taller.

Learning through Wonder es una metodología de aprendizaje a la que Matthew McFall dedicó toda su tesis doctoral (2014). 'Wonder' puede ser traducido al castellano por 'maravilla, admiración, fascinación, estar cautivado, estar hechizado'. A falta de una orientación se traducirá por 'el aprendizaje a través de lo maravilloso' ya que este término parece que fusiona las ideas de 'fascinación' y 'admiración'.

Pues bien, esta metodología se seleccionó no sólo por el convencimiento de que un proyecto de arte y diseño debe partir de estos presupuestos,

sino también porqué el contexto de la pandemia lo reclamaba. La pandemia fue una situación inédita que generó fragilidad e incertidumbre. La educación en tiempos de pandemia nos desafió a planificar actividades que permitieran elaborar emociones, vivencias y experiencias. Era importante recuperar el entusiasmo. Se trataba de compartir, poner en palabras lo vivido, crear relatos y simbolizar lo que se sentía. Porque durante la pandemia, a las dificultades de organización con el estudio y al aislamiento social, se sumaron los problemas de motivación. Los docentes fuimos desafiados a generar nuevas situaciones de enseñanza para motivar, incentivar a querer saber. Se trataba de provocar experiencias docentes orientadas a compartir, colectivizar. Se trataba de habilitar y sostener la escucha, la mirada, la atención y ofrecer espacios que cautivarán, que hechizarán.

❖ Metodología

Anticipación, encuentro, investigación, descubrimiento, propagación. Una Pedagogía de la Maravilla tiene algunas semejanzas con el aprendizaje guiado por el descubrimiento, donde un profesor acompaña a los estudiantes a resolver un problema o comprender un principio mediante un proceso de exploración práctica. Pero difiere en cómo comienza la búsqueda: mostrando un objeto o evento que despierte curiosidad, presentando lo familiar de una manera nueva, configurando un rompecabezas o conjugándose con la ciencia y la naturaleza (Fergusson *et al.*, 2019).

Matthew McFall (2014) en su tesis doctoral describió la maravilla como una serie de fases:

- ❖ Anticipación: un sentido de que algo pasará y un deseo de saber más.
- ❖ Encuentro: el momento de vivir lo maravilloso.
- ❖ Investigación: búsqueda de lo maravilloso, para comprenderlo mejor o continuar la experiencia.
- ❖ Descubrimiento: llegar a comprender o darse cuenta de cuánto más hay por saber.
- ❖ Propagación: continuar trabajando con esta maravilla, para compartir y celebrar.

Una Pedagogía de la Maravilla fomenta el planteamiento de oportunidades de anticipación, encuentro, investigación, descubrimiento y propagación. En un extremo, esto puede consistir en que un profesor arrastre a los estudiantes fuera del aula a dar paseos por la naturaleza. En el otro extremo, se convierte en una empatía asociada a preguntarse cómo se sienten los demás (Fergusson *et al.*, 2019). Son dos aspectos que encajan

totalmente con la experiencia docente que aquí se presenta. Los estudiantes para quienes se prepararon los materiales educativos también fueron puestos en una situación de dar un paseo de descubrimiento (en este caso por los jardines y el bosque que rodean la universidad). Así como el docente se puso a sí mismo en la situación de buscar la empatía a través de las sensaciones.

McFall (2014, en Fergusson *et al.*, 2019, p.23-24) ofrece algunos principios y provocaciones generales para eventos de aprendizaje a través de lo maravilloso:

1. Como somos introducidos a las cosas marca la diferencia.
2. Las reglas que rigen la interacción influyen en los resultados.
3. Nos atraen cosas que se ocultan o son medios para la ocultación.
4. Los objetos permiten interacciones diferentes; algunos pueden permitir la exploración y conocimiento. Buscar conexiones.
5. Considerar todos los sentidos a la hora de planificar una interacción.
6. Intenta satisfacer. Se debe cumplir una promesa, aunque no necesariamente de la manera que espera un participante. Contar con la frustración. A veces las preguntas son más potentes que las explicaciones.
7. Ser empático.

La metodología de McFall se inspira de una visión del proceder científico más como descubrimiento que como investigación, más como ocurrencia que como cálculo y entiende los instrumentos científicos como instrumentos de óptica, que te impulsan a mirar diferente, más que a constatar lo que existe. Podría decirse que los microscopios que utiliza McFall (2014) son sus cajas de colores que al abrirse te muestran cosas insospechadas. Así, ha desarrollado una secuencia de ocho sesiones que forman una pedagogía y un currículo de maravillas y preguntas. Presenta las sesiones como módulos o *cajas*, cada una con un esquema de colores, que deben abrirse para iniciar una actividad de aprendizaje.

1. *Black Box* es un evento de lanzamiento que estimula la anticipación y la curiosidad.
2. *Red Box* es una serie de "lecciones de objetos". Los estudiantes traen a clase objetos maravillosos.
3. *Orange Box* es una "caza de objetos". Los estudiantes buscan objetos maravillosos.

4. *Yellow Box* es una galería de tablas de la naturaleza.
5. *Green Box* es un evento dedicado a curiosidades. Los estudiantes crean exposiciones interactivas para compartir y explicar.
6. *Blue Box* es una exploración, una visita a algún lugar.
7. *Indigo Box* es una oportunidad para los estudiantes de crear exposiciones de sus concepciones.
8. *White Box* es la ambiciosa celebración de la maravilla en toda la escuela con un mayor número de participantes invitados.

(Fergusson *et al.*, 2019, p.25-26).

En la experiencia docente *Fuera de campo* no se aplicó la metodología literalmente, no se utilizaron cajas de colores ni se siguió un calendario de eventos pedagógicos predefinido. Pero sí se siguieron sus principios y sus objetivos. Se planificó el taller de creación y reflexión plástica como un instrumento de óptica que se ofrece al estudiante a fin de permitirle discernir lo que, sin esa actividad, no podría ver por sí mismo. Se utilizaron lupas, planos, filtros, se hicieron fotografías para ver lo micro, para alcanzar lo macro. Todo el taller fue como una especie de amplificación hiperbólica del acto de ver. No se trataba de la idea del *voyeur*, del que ve lo que no debería ver o que ve lo prohibido. Se trataba de ver cosas que de otra manera no se presentarían a tu mirada, de ver lo *invisible* entendido como ver lo que pasa desapercibido. Se trataba de alcanzar lejos en el escrutinio de toda la gama de percepciones para cambiar nuestra imagen de las cosas.

◆ Experiencia docente

El taller *Fuera de campo* tuvo lugar en dos sesiones de 4 horas presenciales con quince días entre una y otra sesión. La primera sesión se dio en el aula y en el jardín de la universidad. La segunda sesión se desarrolló entre el jardín y el taller de maquetas y prototipos. Entre la primera y la segunda sesión se utilizó una herramienta digital llamada MURAL para trabajar de forma conjunta y online las propuestas individuales de cada alumno.

El objetivo era activar la práctica artística y empezar a formalizar algunas ideas, inquietudes y sensibilidades que emergían en el proceder teórico del Trabajo de Fin de Máster (TFM) de los estudiantes.

La Primera sesión: Etapa Expansiva

Fase de Anticipación y Encuentro de la Pedagogía de la Maravilla

El título del taller *Fuera de campo* nos permitió capturar la intención de salir al exterior, tanto del espacio analítico del trabajo teórico del TFM, como del espacio físico cerrado del aula. El jardín de la Universidad fue

el contexto de trabajo para la práctica de los alumnos. El jardín se podía trabajar como metáfora o como campo de exploración, esto es, desde las imágenes que proyectaba o como espacio para ser recorrido, vivido y tocado con el propio cuerpo.

Siguiendo a McFall (2014) en sus principios y provocaciones generales para eventos de aprendizaje a través de lo maravilloso, planteamos una serie de aspectos a tener en cuenta utilizando como soporte visual las propuestas de artistas, arquitectos, diseñadores y creadores cinematográficos:

1. El punto de vista: seleccionar un marco, situarse en una vista, macro o micro, real o imaginado, realista o abstracto.
2. El acercamiento al territorio: caminar, tomar muestras, encontrar, recoger, tocar, mirar, fotografiar, etc.
3. El tipo de representación: topografías, mapas, taxonomías, secciones, instrucciones, apuntes de dibujo, fotografías, *frottage*, etc.
4. La actitud de trabajo: pensar haciendo, el valor del proceso, usar las manos y tocar materiales, conectar con la intuición y disfrutar.

Proporcionamos a cada alumno una libreta en blanco así como materiales de dibujo y pintura. Enseñamos a usar una lupa de campo digital para captar imágenes, fotografiarlas y postproducirlas.

Nos perdimos por el jardín y cada alumno empezó a tomar sus primeros apuntes, anotaciones, fotografías, recoger elementos como hojas, piedras. También recolectamos muestras para la lupa digital de mesa, sacamos una textura de un tronco a través del *frottage* y tridimensionalmente para poder hacer un molde, y mucho más.

***Los 15 días entre las dos sesiones: Etapa Reflexiva
Fases de Investigación y de Descubrimiento
de la Pedagogía de la Maravilla***

El MURAL: *El jardín digital. Todos somos jardineros*

El mural *Fuera de campo* debía convertirse en un jardín colectivo que todos colaboráramos a diseñar, como si se tratara del plano de un jardín (Figura 1). El crecimiento y cuidado de las diferentes especies que se habían plantado era también tarea de todo el grupo, de forma semejante al proyecto *Telegarden* (Ars Electronica, 1995-2004) de Ken Goldberg and Joseph Santarromana.

Los estudiantes tenían que colgar-plantar en el MURAL sus proyectos, sus referentes visuales y teóricos y la materialidad con que pensaban o proponían trabajar en la siguiente sesión presencial.

El grupo, con los docentes integrados en él, podía hacer crecer las diferentes propuestas, en el sentido de ampliarlas, añadiendo elementos relacionados o inspirados en ellas como comentarios, reflexiones, enlaces externos, formalizaciones, metodologías y/o estableciendo conexiones o vínculos entre los proyectos.

El mural-jardín se convertía en un gabinete de maravillas en continuo crecimiento y expansión. También tomaba del jardín el carácter de diseño vivo y dinámico que va más allá de la planta diseñada y que necesita de cuidados.

A los docentes, nos permitió tener un conocimiento de los enfoques, intereses y sensibilidades de los diferentes participantes y hacer la preparación y previsión de materiales para la sesión presencial.



Figura 1. Estado final del mural del proyecto Fuera de campo realizado en 2021. Fuente: Registro realizado por Ariadna Fàbregas y Mar Saiz.

3.3. La Segunda sesión: Etapa de Producción

Fase de Propagación de la Pedagogía de la Maravilla

Los estudiantes iniciaban la sesión compartiendo la última versión de su proyecto.

La sesión se desarrolló principalmente en el taller de maquetas y prototipos donde se entró en una etapa de formalización y materialización.

Resultados Algunos de los estudiantes no estaban familiarizados con los materiales, técnicas y procedimientos que querían emplear. Parte del objetivo era ayudarles a iniciarse en un proceso de formalización y materialidad de las propuestas teóricas en las que estaban inmersos, por ello no era necesario que el resultado fuera finalista sino que podía tratarse de un primer tanteo.

Destacaremos algunos de los trabajos por cómo *Fuera de campo* amplió su alcance.

Ejemplo 1. Sijie Sun, un ejemplo de diseño sustentable y sostenible

Punto de partida: Revitalización de la actividad agrícola de una comunidad del Garraf, un Parque Natural costero cercano a Barcelona. Sijie Sun, antes del taller, ya había creado una identidad gráfica del lugar para darle visibilidad y marca, relacionando la huella de la piedra seca con la huella táctil individualizada (Figura 2). Le propusimos que siguiera trabajando con sus ideas y la posibilidad de trabajar con materiales en el contexto del jardín de la Universidad.



Figura 2. Identidad gráfica realizada previa al taller Fuera de campo en 2021.
Fuente: Elaborado por la estudiante Sijie Sun.

Trabajo en el taller: Se muestra interesada en la técnica del *frottage*. Piensa en diseñar una actividad de arte complementaria a las actividades de reconstrucción de cabañas de la zona del Garraf, actualmente abandonadas y en ruinas. Como ella nos comenta: “La gente puede frotar la piedra que le agregó a la cabaña y subirla a la aplicación *Agricultura*

personalizada. Dado que cada piedra y su textura son únicas, al igual que una huella dactilar humana, se puede utilizar como identificación para cada persona en las actividades de activación agrícola del Garraf.”

Para explorar las posibilidades prácticas y expresivas de su idea, toma muestras de texturas de las piedras con diferentes técnicas, soportes y tintas.

Resultados: Además de crear una doble representación de las relaciones de identidad y de vínculo entre lo macro (la comunidad y la cabaña) y lo micro (la piedra y la individualidad), Sijie Sun se da cuenta de la importancia que toma el lenguaje del material usado, toma conciencia del impacto negativo que puede causar en el medio su intervención. Acaba fabricando su propio pigmento natural con plantas del lugar.



Figura 3. Frottage y monotipos en la pared de piedra realizados en el taller Fuera de campo en 2021.

Fuente: Elaborado por la estudiante Sijie Sun.



Extrae tintes naturales puros de las plantas.

Figura 4. Actividad colectiva realizada en el taller Fuera de campo en 2021.

Fuente: Elaborado por la estudiante Sijie Sun.

El *frottage* permite que los propios miembros de la comunidad creen su identificación digital única y personalizada sacando ellos mismos la huella de la piedra elegida y colocada en la pared de la cabaña de forma performativa y artesanal (Figura 3). Para ello pensó que podía hacer una actividad colectiva en que se convocara y atrajera a los potenciales usuarios a un taller donde de forma festiva y a través de la plástica podían obtener su identificador y elaborar una obra artística colectiva (Figura 4).



Figura 5. Creación de una comunidad digital en el taller Fuera de campo en 2021.
Fuente: Elaborado por la estudiante Sijie Sun.

El taller aportó a la concepción inicial ingredientes más genuinos, sugerentes y ecológicos. Los elementos de identidad no eran el producto de la diseñadora, sino que ésta actuaba de mediadora, reuniendo a los usuarios para crear una comunidad a partir de la participación en una actividad fundacional y ritual de carácter festivo y lúdico, de manera que la influencia e integración del pensamiento y las poéticas artísticas en el diseño, lo convertían en una experiencia integral, única y coherente (Figura 5).

Ejemplo 2. Roger Montfort, ejemplo de cómo imaginar-construir futuros

Punto de partida: Roger estaba reflexionando sobre la materialidad de los objetos naturales y artificiales, sobre la dominación y humanización de la naturaleza, su idea era utilizar el taller para ilustrar una parte de su TFM.

Trabajo en el taller: Recogida de piedras y elaboración de un molde flexible de una de las piedras encontradas. Primeras pruebas de piedras con materiales artificiales (Figura 6).

Resultados: Crea la propuesta *17 maneras de NO hacer una piedra* como reflexión sobre las relaciones entre lo natural y lo artificial. Primero se reproduce la piedra 17 veces en materiales artificiales. La idea era reintroducir estas piedras en el entorno para observar cómo el tiempo las naturaliza y acaban formando parte del lugar como cualquier elemento natural originario.

Ninguna de estas reflexiones se habría dado si Roger no hubiera explorado la temática desde la misma materialidad y la experimentación, pues ésta introdujo variables distintas al pensamiento lógico y planteó preguntas distintas.



Figura 6. Siete maneras de NO hacer una piedra, ejercicio realizado en el taller Fuera de campo en 2021.
Fuente: Elaborado por el estudiante Roger Montfort.

Ejemplo 3. Delfina Rabán, un ejemplo de integración de las herramientas digitales

Punto de partida: Delfina está trabajando con el objeto encontrado y el valor del don. Por encontrarse fuera del país y seguir las clases en línea se propuso delimitar su jardín entendido como el territorio que podía abarcar recorriéndolo con su bicicleta.

Trabajo en el taller: Recorrer en bicicleta el territorio en busca de tesoros, encontrar objetos residuales que ya contienen trazas de otros elementos naturales o artificiales (Figura 7).

Resultados: Delfina se mueve por el territorio y deja actuar el azar y la sorpresa. Encuentra cosas que ya no son nada y les da una segunda vida creando un nuevo contexto para ellas. Las envuelve en un paño con la inscripción del lugar del hallazgo. Al quedar preservados de la vista, estos elementos toman el carácter de *maravilla*. Ella los custodia y los regala como objetos delicados e íntimos.

Por otro lado, ella considera que desde su experiencia de estar en otro lugar, lejos de España, ese estar *fuera de campo* del *Fuera de campo*, le hizo sentirse muy *dentro*, muy presente a través de las tutorías y del MURAL.



Figura 7. *Objetos residuales encontrados en el trayecto en bicicleta para su participación en línea en el taller Fuera de campo en 2021.*

Fuente: Elaborado por la estudiante Delfina Rabán.

◆ Conclusiones o el diseñador jardinero

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizaron en *Fuera de campo* son las siguientes: agrupaciones flexibles (la colaboración de pequeños equipos, de varios niveles, áreas o asignaturas, y la libertad y autonomía de la actividad individual); microequipos docentes (varios profesores en varios momentos); el profesor como diseñador (curador de entornos, experiencias y trayectorias de aprendizaje); tiempos modulables; apertura a la comunidad; ecosistema híbrido (combina actividad cara a cara y en línea, intra y extraescolar, con o sin apoyo en la tecnología, analógica o digital); movilidad liberada (fuera del aula); especialización del trabajo; apertura a la comunidad. Todo son metodologías para conseguir crear un medio creativo para que los estudiantes de diseño construyeran sus propios conocimientos y pudieran proyectar disruptivamente.

El diseño es una actividad proyectiva. Los diseñadores no sólo observan, explican y/o entienden lo que está sucediendo en el mundo (visión gnoseológica), sino que buscan lo que es disfuncional en el mundo (diagnóstico y objetivo de mejora). En otras palabras, los diseñadores no consideran el mundo como un objeto (saber) sino que lo consideran como un proyecto (realizar) (Findeli, 2015). El proceso de diseño

debe dejar, pues, espacio para la intuición y la imaginación. No se trata de usar el diseño para explicar o predecir un fenómeno, sino para abrir oportunidades en un espacio desconocido. Incluso el diseño en sí es un espacio desconocido, porque el diseñador cuestiona permanentemente el diseño. El taller *Fuera de campo* partió de ese cuestionamiento.

El diseño pretende transformar las situaciones existentes en situaciones preferibles (Simon, 1969/1996). El pensamiento crítico (una constante insatisfacción basada en lo existente), y la creatividad (una ruptura con miradas al futuro), son dos factores en que se basa la innovación y en consecuencia el diseño (Berger, 2017). Es imposible innovar cuando todos los parámetros ya están determinados. Para expresar plenamente sus habilidades creativas, un diseñador debe poder desafiar los órdenes establecidos si se consideran absurdos o limitados. Y aquí se incluye a sí mismo. El diseñador es un practicante reflexivo porque ante situaciones inciertas o sin precedentes, cuestiona su forma de actuar. El diseñador, pues, no sólo polemiza el mundo tal como es, sino que delibera sus procesos, metodologías y funciones. Es aquí también donde el taller *Fuera de campo* plantó sus objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Subyace detrás de *Fuera de campo* una idea de ecología entendida a modo de sistema donde todo está relacionado, donde el creador se relaciona como un todo, un sistema donde todo crece y se desarrolla de forma orgánica. Remite a un concepto de proceso de diseño que parte de una preexistencia y desde ella se trabaja. Al modo del jardinero que está al cuidado de una vida que ya existe. Entonces el diseñador actúa como un jardinero, porque ya tiene algo preexistente y lo que hace es cuidarlo. Gilles Clément en el *Manifiesto del Tercer Paisaje* (2007), se refiere al planeta como un gran espacio donde el ser humano debe asumir su papel de *jardinero*, para cuidarlo y administrarlo de la mejor manera, siendo consciente desde el ámbito político, económico y social y desde su universalidad. Relacionada con esta metáfora también está en el pensamiento de Clément la idea de *jardín en movimiento*, como la caracterización fenomenológica de un espacio de mucha actividad y sinergia tanto en su generación como en su propio mantenimiento, con espacios interconectados, con intercambios de materia y energía entre sus partes, con relaciones en evolución permanente que posibilitan la finalidad última, la diversidad (Clément, 2007, p.34). Así que *Fuera de campo* correspondería a este concepto y se instituiría como un *jardín en movimiento* basado en el intercambio: entre los estudiantes y las profesoras, los estudiantes y sus compañeros, los estudiantes y sus investigaciones, los estudiantes y el jardín, el jardín y la montaña, la montaña y el barrio... Ésta es la manera como un paisaje cambia de forma. 🌀

- ❖ **Referencias** Berger, E. (2017). Rendre la critique créative. La démarche abductive et pragmatique du design. *Approches inductives*. 4 (2), p. 109–132. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2017-v4-n2-approchesind03440/1043433ar/>

Clément, G. 2007. *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. and Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>

Findeli, A. (2015). La recherche-projet en design et la question de la question de recherche : essai de clarification conceptuelle, *Sciences du Design*. 1 (1), p. 45-57. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-sciences-du-design-2015-1-page-45.htm>

Goldberg, K& Santarromana. J. (1995-2004) Telegarden. *Ars Electronica*. Recuperado de <https://goldberg.berkeley.edu/garden/Ars/>

Informes Horizon (Directorio) - “2017 Higher Education Edition” y “2017 K-12 Edition”. Recuperado de <http://www.nmc.org/publication-type/horizon-report>

McFall, BA. (2014). *Using Heritages and Practices of Wonder to Design a Primary-School-Based Intervention*. Nottingham: University of Nottingham. Recuperado de https://i.etsystatic.com/5195046/r/il/8967de/1080575761/il_794xN.1080575761_5zky.jpg

Simon, H. A. (1996). *Sciences of the artificial*. Boston, MA : MIT Press. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/9c/Simon_Herbert_A_The_Sciences_of_the_Artificial_3rd_ed.pdf

❖ **Sobre las autoras** *Ariadna Fàbregas Domingo*

Docente en el grado de diseño de Eina, Centro universitario de Arte y Diseño de Barcelona desde 2005. Imparte asignaturas de técnicas de producción tridimensional, proyectos y tecnología de diseño de producto. También está en el módulo de producción artística del máster oficial en Investigación en Arte y Diseño (MURAD) de Eina. Sus ámbitos de investigación son los procesos de creación y producción, materialidad y territorio. Su tesis doctoral se está desarrollando tomando la idea de prototipo como metodología de creación y aprendizaje.

Anna Pujadas

Diseñadora especializada en creación digital, tiene el Grado en Historia del Arte (1990) y el Grado en Filosofía (1992) por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Es doctora en Historia del Arte (1998) por la misma UAB. Tiene el Máster de Educación y Tic de la UOC y ha sido Acreditada como Profesora Agregada por la Agencia de la Calidad (AQU). Actualmente investiga el Diseño Postdigital: cómo la revolución digital ha cambiado los procesos de diseño (Makers Culture, Fablabs, bricolaje, Crafts Revival, autoimpresión, postproducción ...).

Mar Saiz Ardanaz

Artista plástica y docente en el Grado de Diseño de Eina, Centro Universitario en Diseño y Arte de Barcelona, donde imparte las asignaturas de Estrategias de Dibujo y Trabajo Final de Grado en Creación Visual. También está en el módulo de producción artística del Máster Oficial en Investigación en Arte y Diseño (MURAD) de Eina. Sus ámbitos de investigación son los procesos de creación y producción en arte y diseño, materialidad y territorio. Actualmente está finalizando una tesis doctoral fundamentada en la producción artística propia.



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la Bienal

Diseño e imprenta. **Conectando aulas** para una comunicación en presente y futuro

Design and Printing. Connecting classrooms for present and future communication.

Juanita Bagés Villaneda
 jbagés@ucm.es
 Facultad de Bellas Artes, Universidad
 Complutense de Madrid
 Madrid, España
 ORCID: 0000-0003-2409-3371

Saúl Pedrosa
 holapedrosa@gmail.com
 Barreira arte y diseño de Valencia,
 Centro Oficial de Estudios Superiores
 Valencia, España
 ORCID: 0000-0002-5787-1849

Dictaminado por BID
 Recibido: 04 de abril de 2022
 Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Hoy en día existe una importante necesidad por ampliar los conocimientos que tienen los diseñadores y las diseñadoras gráficas sobre la preimpresión y el manipulado final de sus trabajos. Hay que hacerse siempre la misma pregunta: ¿Qué hay más allá del diseño? No es posible conformarse con el diseño sin contemplar el resultado del objeto impreso. Es necesario conocer las limitaciones que existen al enviar un trabajo en los diferentes sistemas y procesos de impresión, en los acabados o en los tiempos de desarrollo de cada paso, desde que sale la creación en el ordenador hasta que llega al cliente con la calidad deseada. Es una cadena muy extensa donde cualquier eslabón se podría romper, echando a perder un trabajo con los costes que ello conlleva.

Por otra parte, en el caso de la imprenta, se debería conocer también en todo momento la tendencia en diseño actual. Como los recursos técnicos pueden acompañar y reforzar las soluciones gráficas de cada proyecto, ya que el mundo del diseño va cambiando a una velocidad vertiginosa. Para que estos dos saberes se complementen en la práctica, es necesario construir lazos fuertes de comunicación y confianza que no siempre existen.

Para ello hay que conectar en el aula programas de formación diferentes y complementarios en la práctica que se encontrarán la impresión real: diseño e imprenta. De este modo, desde el aprendizaje, el estudiantado podrá asemejarse a una realidad de artes finales e imprenta, que mejorará su práctica en el futuro.

Palabras clave: Diseño gráfico, preimpresión, arte final, correcciones, online

Abstract

Nowadays there is an important need to expand the knowledge that graphic designers have about prepress and the final handling of their work. You always have to ask yourself the same question: what lies beyond design? It is not possible to settle for the design without thinking about the result of the printed object. It is necessary to know the limitations that exist when sending a layout to any of the printing systems and processes, in final steps, finishings and the times that require each step of the printing process, from the design on the computer screen until it reaches the client with the desired quality. It is a very extensive chain where any link could break, spoiling the results of all this work with the costs that this entails.

On the other hand, in the case of printing, the current design trend should also be known at all times. How technical resources can accompany and reinforce the graphic solutions of each project, since the world of design is changing so fast. In order for these two types of knowledge to complement each other in practice, it is necessary to build strong bonds of communication and trust that do not always exist.

For this, different and complementary training programs must be connected in the classroom, recreating the practice that will find the real world: design and printing. In this way, from learning, the students will be able to resemble the reality of layouts and printing, which will improve their practice in the future.

Keywords: Graphic design, prepress, layout, fixes, online.

◆ Introducción

La falta de presencialidad en las aulas a causa de la Pandemia llevó a los docentes a crear nuevos contenidos y maneras de acercar a los estudiantes a los conocimientos propios de cada asignatura. En esta línea, los docentes de dos escuelas diferentes, con perfiles formativos distintos se conectan para fortalecer su formación en las fases de la producción impresa que permiten materializar de forma correcta y efectiva la amplia variedad de productos de diseño gráfico. De esta manera, en un escenario complejo para todos, los estudiantes pudieron mejorar en la adquisición de sus competencias a través de las conexiones online desde Madrid y Valencia, en España.

El estudiantado de tercero y cuarto del Grado en Diseño de la UCM tiene las nociones específicas para diseñar, pero es consciente de que no sabe lo más importante, y es cómo llevar ese trabajo a imprimir correctamente. Un simple PDF, una línea mal colocada, un tamaño desacorde o simplemente, la falta de comunicación con su impresor son fallos que, a día de hoy sufren muchas imprentas.

Los objetivos de esta actividad van más allá de la mera conexión entre las aulas, dado que el contenido que se trata en cada sesión conecta en realidad a las personas que serán en el futuro eslabones conectados en el proceso de la producción de diseño y gráfica. No es posible tener un producto de calidad sin que los dos entes, diseño y artes gráficas estén conectados y en colaboración desde el primer paso para materializar la idea diseñada. Además. La conexión enlaza los objetivos específicos de las asignaturas y crea puntos de encuentro que se fortalecen después de cada sesión.

◆ Antecedentes de la investigación

La conexión de las aulas que surge en este proyecto es el resultado de la búsqueda de los docentes Juanita Bagés (Grado en Diseño, Universidad Complutense de Madrid) y Saúl Pedrosa (Asistencia al Producto Gráfico Impreso, Barreira A+D), por atender la falta de comunicación que existe en todas las fases de desarrollo de un producto impreso. Ambos diseñadores y con la experiencia del trabajo de preimpresión en labores

similares, han visto desde la docencia y el ejercicio de la profesión cómo existe un vacío comunicativo entre el diseño y la imprenta. Un vacío cuya existencia provoca que dos eslabones de una misma cadena no trabajen conectados, como es de esperarse, sino con un habitual halo de desconfianza mutua y expectante por ver el resultado final impreso. Es en ese momento donde se dan cuenta, como docentes y diseñadores, de la importancia de transmitir hasta el último detalle una información lo más fluida a la vez que sencilla, para que no se pierda ningún concepto en todos los eslabones que forman la cadena del diseño, desde la pantalla hasta la entrega física al cliente.

En toda esa cadena de acontecimientos es muy fácil perder de vista algún elemento, un color que está mal configurado, una tipografía que se cambia aleatoriamente, etc. Numerosos fallos que tienen que ser continuamente controlados por los especialistas de cada puesto de trabajo. También es verdad que, al trabajar con sistemas informáticos, en algunas ocasiones e inesperadamente, pueden producirse fallos de lectura entre programas o software necesario para poder reproducir los diseños deseados en cada máquina. No existe una ciencia exacta, unas veces puede funcionar algo y con otro documento similar, modificarse algún elemento sin previo aviso.

Para poder lidiar en el mundo de la docencia con este problema, Juanita decide abordar una asignatura específica para sus estudiantes de diseño, donde poder enseñarles de primera mano todos los problemas que se pueden enfrentar en el día de mañana esos futuros diseñadoras y diseñadores.

En el caso de Saúl, tras ver la gran necesidad y a su vez, la poca información que existe en el mundo digital e impreso sobre el arte final, decide atajar el problema con la creación de una guía en formato de libro, “Mucho diseñito, pero de arte final poquito” (Pedrosa, 2019) donde explica de forma muy amena y sin tecnicismos todos los entresijos del arte final, para poder ayudar a esos docentes que carecen de nociones específicas de la preimpresión en sus asignaturas.

Ambos docentes consiguen mediante diferentes mecanismos dar el conocimiento necesario a los alumnos y alumnas, a través de las herramientas adquiridas durante su etapa profesional fuera de la docencia en el ámbito de la preimpresión.

Cabe destacar que Juanita y Saúl se conocen por primera vez a raíz del libro anteriormente mencionado y deciden poner en marcha una acción entre las escuelas donde colaboran, enfrentándose al reto de aunar en una misma clase a alumnos de grados diferentes.

Desarrollo del proyecto entre escuelas

El estudiantado de tercero y cuarto del Grado en Diseño de la UCM tiene, gracias a su formación integral, las nociones específicas para la

formulación de un diseño creativo y coherente, pero es consciente de que no sabe, de cara a su producción real, lo más importante: cómo llevar ese trabajo a imprimir correctamente. Aspectos tan sencillos como las características del PDF, una línea mal colocada, un tamaño desacorde o simplemente la falta de comunicación con el impresor, son fallos que a día de hoy se cometen en numerosas ocasiones y llegan a adquirirse malas praxis heredadas por el desconocimiento en gran medida.

Cuando el estudiantado de diseño decide matricularse en la optativa de Técnicas de Impresión Industrial de La Complutense de Madrid, es donde se da cuenta de la necesidad de conocer todos los procesos posteriores al diseño gráfico.

Por otra parte, los y las estudiantes de la asignatura troncal de Producción e impresión de Barreira de la ciudad de Valencia, adquieren obligatoriamente el conocimiento necesario de todas las fases por las que pasa un diseño, y se le enseña también la parte fundamental del diseño gráfico, para poder adecuarse a las tendencias demandadas en la actualidad.

Para poder unir ambos niveles de enseñanza, se decide aprovechar el formato online y realizar una corrección conjunta entre ambas escuelas, con sus estudiantes de Técnicas de Impresión Industrial del Grado en Diseño, y la escuela de Barreira Arte y Diseño, con los alumnos de grado medio en asistente al producto gráfico impreso.

Cuando se le plantea a cada grupo esta propuesta, lo primero que tienen es cara de asombro y sobre todo, viene por la diferencia de edad. Los alumnos de La Complutense (diseño) son estudiantes de carrera universitaria, y tienen alrededor de 20 años en adelante, mientras que los alumnos que les van a corregir sus ejercicios (impresión), son de un ciclo de grado medio, y tienen apenas 17 años, pero se dan cuenta rápidamente que lo que están estudiando estos jóvenes es más específico del mundo de la preimpresión que del diseño gráfico en sí.

El formato es totalmente online con la suerte de poder disponer en una misma sesión con la totalidad del alumnado de las dos clases, evitando en todo momento el riesgo que todavía existe hoy en día con la COVID19.

Desarrollo de la actividad

Cada asignatura de esta actividad, como hemos dicho anteriormente, pertenece a un grado de formación diferente y se conectan al identificar una necesidad que existe en ambos grupos por comprender el proceso que conlleva la realización de piezas impresas. Los de diseño necesitan saber de preimpresión y viceversa.

En ambos casos, según su formación, el estudiante entiende el proceso de diseño e impresión como algo lineal en el que se suceden los pasos de forma consecutiva, algo que en la realidad no ocurre. Este error se

debe, en algunas ocasiones, porque los trabajos en aula se llevan a cabo bajo supuestos en los que los diferentes entes que intervienen no se comunican entre sí, y, por lo tanto, parten de la idea de que el diseño se realiza primero y posteriormente tienen lugar la preimpresión, impresión, acabados y manipulado de forma continua y sin alteraciones. Este error común choca completamente con el desarrollo real de un producto de diseño, en el que es necesario conocer las fases posteriores por las que pasará la pieza en su producción para un correcto diseño y su correspondiente arte final.

Tanto Juanita como Saúl inciden en esta problemática con sus ejercicios en el aula. Los y las estudiantes de ambos grados deben de prever cualquier imprevisto, antes incluso de empezar a materializar el diseño en el ordenador, antes de realizar la impresión final, o antes incluso de elegir un tamaño de documento u otro.

Según los currículums de los distintos grados durante la etapa estudiantil, la conexión entre el diseño y las artes finales a la hora de imprimir es muy básica y, cuando salen a la vida profesional se dan cuenta de la necesidad de formar una comunicación lo más fluida posible.

La conexión de estas asignaturas en concreto se presenta como ese eslabón perdido tan necesario para adquirir las competencias necesarias para llevar a cabo un proyecto de diseño gráfico desde el inicio hasta su finalización en la producción. Entendiendo con claridad que este proceso en ningún caso es lineal y que requiere de la comunicación entre diseño e imprenta desde la gestación de la idea.

Durante la etapa de estudiante y según los currículums de los ciclos formativos implicados, existe esta desconexión generalizada entre el diseño y la imprenta, mientras que en el mundo profesional, ese nexo de unión sí que existe. Por esta razón nos adelantamos desde la etapa de formación a que los estudiantes y las estudiantes puedan adquirir esa fluidez comunicativa entre el diseño y la impresión por medio del arte final y la preimpresión.

◆ **Asignaturas implicadas**

Técnicas de Impresión Industrial es una asignatura optativa de 6 créditos, para los estudiantes de tercer y cuarto año del Grado en Diseño (Facultad de Bellas Artes, UCM). En ella se adquieren conocimientos básicos relacionados con la reproducción impresa y la industria gráfica. Se presentan y analizan los diferentes métodos y soportes de impresión y la forma en que sus posibilidades y sus límites condicionan el proyecto de diseño. Es un acercamiento al mundo de la impresión, realizando artes finales, estableciendo los parámetros y los pasos que se siguen en la preimpresión, producción y post impresión para llegar al resultado propuesto.

Los contenidos se desarrollan a partir de clases teóricas, visitas a empresas del sector y resolución de ejercicios tanto teóricos como prácticos que simulan la actividad profesional del diseño gráfico. Es un aprendizaje lo más parecido a la vida profesional que se van a enfrentar en un futuro no muy lejano.

Cabe destacar que esta asignatura es optativa, y hay numerosos estudiantes que por un motivo u otro no la eligen, perdiendo la oportunidad de aprender en la etapa de estudiante algo tan valioso e importante a la vez.

Por otra parte, Producción e impresión es una asignatura troncal que dura dos cursos completos, dentro del ciclo de grado medio de Asistencia al Producto Gráfico Impreso (Barreira arte y diseño) donde se aprende a diferenciar los distintos tipos de originales considerando los procesos y factores que intervienen en la reproducción y preimpresión, se define y diferencian los distintos sistemas de impresión industrial y sus particularidades. Se aprende a interpretar las especificaciones de proyectos gráficos requeridos en supuestos prácticos, con su posterior preparación de archivos y su posterior reproducción.

Conocer los diferentes medios y soportes para poder seleccionar los más idóneos para un proyecto determinado es fundamental en esta asignatura, y llevarlo a cabo sin errores es más que satisfactorio para el alumno o la alumna, porque *“es igual de importante saber qué vas a imprimir que con qué materiales”* (Emerson, 2007). No solo se dispone de esta asignatura en este grado medio, sino que se complementa completamente a otras como son autoedición, impresión digital o materiales de impresión, donde se enseña en cada una de ellas las diferentes fases desde el diseño hasta el producto final impreso.

❖ **Objetivos formativos conectados: fases del diseño e impresión**

Todas las fases de desarrollo en el mundo del diseño suelen seguir siempre el mismo orden:

Diseño: Creación por parte del profesional en diseño para solventar una necesidad comunicativa. Suele adaptarse en algunas ocasiones a la tendencia actual, pero no siempre cumple con este parámetro. Depende en mayor medida del presupuesto que disponga el cliente.

Arte final: Adaptación del diseño elaborado por parte del diseñador o diseñadora, para poder ser ajustado a unos estándares específicos de cada máquina de impresión. Se puede decir que sin un buen arte final no suele haber un buen resultado de impresión. El encargado de este proceso suele ser principalmente el preimpresor, y es aquí donde hacemos hincapié en la necesidad de compartir la responsabilidad entre departamentos de diseño y preimpresión. Es demasiada responsabilidad la que recae sobre el preimpresor, y con una comunicación fluida y sencilla se consigue aminorar el riesgo de errores.

Impresión: Fase en la que se materializa físicamente la creación del diseño. Muchos clientes e incluso del mundo del diseño, creen que imprimir es apretar botón y listo. Nada más lejos de la realidad, y podemos resumirlo en la siguiente frase: hay impresores que imprimen, e impresores que simplemente manchan el papel.

Todo este bloque de impresión suele estar congregado dentro de una imprenta y puede tener a su vez diferentes etapas, dependiendo del trabajo a realizar:

- ❖ Impresión
- ❖ Manipulado
- ❖ Acabados especiales
- ❖ Troquelado
- ❖ Corte a tamaño
- ❖ Encuadernado



Figura 1. *El arte final como parte del proceso*
Fuente: *Elaboración propia*

En todas estas fases anteriormente descritas existe esa falta de comunicación entre profesionales del sector y es por ello que reforzamos los conocimientos con nuestra acción. Unificar criterios y aprendizaje de las distintas fases es primordial, porque a pesar de que “el diseñador gráfico ya no crea solamente productos impresos, sino que debe abarcar muchos más objetos comunicativos pensados para otros medios” (Blasco, 2017, pág.12). El nexo de unión entre el diseñador o diseñadora, y la máquina de imprimir es principalmente el arte final, y es donde recae nuestra propuesta de innovación.

- ❖ **Metodología** El estudiantado de tercero y cuarto del Grado en Diseño de la UCM tiene, gracias a su formación integral, las nociones específicas para la formulación de un diseño creativo y coherente, pero es consciente de

que no sabe, de cara a su producción real, lo más importante: cómo llevar ese trabajo a imprimir correctamente. Aspectos tan sencillos como las características del PDF, una línea de corte mal colocada, un tamaño desacorde o simplemente la falta de comunicación con el impresor, son fallos que a día de hoy sufren muchas imprentas.

Para ello, se decide aprovechar el formato online y realizar una corrección conjunta entre dos escuelas muy diferentes, con sus estudiantes de Técnicas de Impresión Industrial del Grado en Diseño, y la escuela de Barreira Arte y Diseño, con los alumnos de grado medio en asistente al producto gráfico impreso.

A medida que transcurre la clase, se repasan los ejercicios, se comentan, se analizan en profundidad y se explica abiertamente los fallos detectados en cada caso, haciendo ver a los estudiantes de diseño la gran importancia que tiene el arte final en el mundo de la preimpresión. Del mismo modo, los estudiantes que se forman como preimpresores, descubren las conexiones para enfrentarse a los proyectos con más seguridad.

Las fases que seguimos para poder desarrollar toda la propuesta son las siguientes.

- ❖ *Fase de conocimiento de artes finales.* Al tratarse de estudiantes de diseño, carecen muchas veces del conocimiento de la preimpresión, y es aquí donde se exponen las necesidades para un correcto envío de archivo a imprenta, siendo ésta la entrega del ejercicio evaluable.
- ❖ *Fase de desarrollo por parte del grupo de diseñadoras y diseñadores.* Juanita plantea a sus estudiantes el diseño de un folleto en un tamaño determinado, con la obligatoriedad de realizarlo solamente utilizando dos tintas planas. Los programas utilizados son Illustrator y Photoshop del paquete de Adobe, y debe de contener ilustraciones y textos propios de sus estudiantes. Es un trabajo grupal, donde cualquiera de sus componentes puede cometer algún fallo, desde la realización de las tintas propuestas, hasta el PDF final entregado. La temática es totalmente libre, y deben de cumplir con un plazo de entrega que coincide normalmente con el día de la acción disruptiva entre aulas.
- ❖ *Fase de corrección online.* Los archivos son entregados directamente a una carpeta compartida a los estudiantes del ciclo formativo de grado medio en asistencia al producto gráfico impreso. Ninguno de los docentes ha visto estos archivos enviados por los estudiantes de diseño, y es en este momento donde todas las alumnas y alumnos se conectan y exponen los trabajos en el siguiente orden:

1. Grupo de diseño: Expone mediante un PDF sencillo la idea de su propuesta, las tintas utilizadas y una visión espacial de la

maqueta realizada previamente por ellos mismos, para que el preimpresor pueda hacerse una idea más clara mediante un golpe visual del resultado a obtener.

2. Grupo de preimpresión: Se abren los archivos de arte final en Acrobat del paquete de Adobe uno a uno y se van comentando in situ los fallos detectados. Al tratarse de uno de los primeros ejercicios que realizan los estudiantes de diseño, se dan cuenta de la cantidad de fallos que suelen cometer en algunos de los grupos representados o en sus propios archivos.
3. Fase de dudas y preguntas: Es en este punto donde los alumnos se lanzan a comentar curiosidades que han aprendido en ese día, o errores que han tenido en el pasado con alguna impresión real, interviniendo ambos docentes para poder solucionar las dudas propuestas en cada caso.

Los estudiantes de diseño aprenden de primera mano con sus propios archivos y los de sus compañeros, a detectar y corregir los PDF para evitarlos en un futuro.



Figura 2. Artes finales de grado de Diseño
 Fuente: Sobreimpresión realizada por los estudiantes: Mariangel Gómez, Lidia Diez, Patricia Manso, Ruotong Hong, Rebeca Betancor y Laura Picón

En esta ocasión el error puede resultar simplemente una nota un poco más baja de lo esperada, pero en la vida real puede ocasionar lo denominado una parada de máquina con su coste adicional, que normalmente suele hacer frente el cliente o el propio creador del diseño.

Por otra parte, el alumnado de preimpresión se da cuenta de los errores cometidos por sus compañeros de otro grado y la facilidad que es enviarlo correctamente. La clave está siempre en el mismo concepto, el conocimiento: cuesta lo mismo hacer un diseño bien que hacerlo mal, pero no cuesta lo mismo.

El formato es totalmente online con la suerte de poder disponer en una misma sesión con la totalidad del alumnado de las dos clases, evitando en todo momento el riesgo que todavía existe con la COVID19, y pudiendo abarcar distintas disciplinas, no solamente la del diseño gráfico.

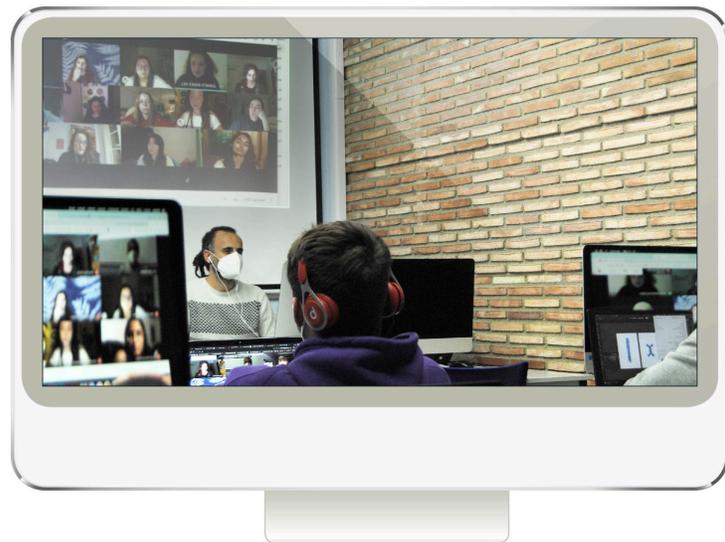


Figura 3. Conexión de aulas online
Fuente: Elaboración propia

❖ Alcances y continuidad

El proyecto parte en su origen de la conexión entre aulas durante la pandemia, pero al retomar la presencialidad no se quería perder en las aulas los factores positivos que habían mejorado la adquisición de las competencias comunes a ambas titulaciones. Es por esto que se plantearon nuevas sesiones que mantuvieran la presencialidad y la conexión online entre las clases y los docentes que imparten las asignaturas. De este modo, nos encontramos con las siguientes fases de del proyecto:

- ❖ Fase completamente online por el COVID19.
- ❖ Fase de desconfiamiento combinando online y presencial en clases. Incluso se ha desarrollado una clase de Saúl y Juanita presencialmente en La Complutense de Madrid.

- ◆ Fase de desconfinamiento total. Una puesta en común entre escuelas y proyectos.

Tabla 1. Criterios para determinar los niveles de desempeño por área

	Curso 20/21		Curso 20/21	
	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre
Alumnos de Diseño	35	30	35	20
Alumnos de Preimpresión	21	16	20	20

Fuente: Elaboración propia

- ◆ **Continuidad y difusión** A las fases anteriores, se suma una nueva etapa que abre nuevas posibilidades al proyecto, como son la elaboración de talleres, exposiciones y muestras con los resultados de los trabajos realizados por los estudiantes con la colaboración y seguimiento de los docentes de ambas escuelas. En abril de 2022 se realizó la primera exposición en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

También queremos compartir la misma experiencia con otras escuelas y viendo las diferentes necesidades que existen en el mundo de los docentes que imparten asignaturas comunes al diseño gráfico o cualquier otra disciplina del diseño, abordando la problemática de este desconocimiento.

Y por supuesto, no centrarnos solamente en los diseñadores o diseñadoras gráficas. Creadoras y creadores industriales, de moda, interioristas... necesitan también conocer el flujo de trabajo de la preimpresión, porque también necesitan memorias conceptuales, planos, *moodboards*, un sinfín de productos impresos que suelen llevar siempre errores en el proceso de la preimpresión y es fácilmente detectables y salvables.

- ◆ **Conclusiones** Se consigue la conexión entre aulas y el intercambio de conocimientos de los estudiantes de cada programa formativo. Inculcando a los estudiantes que el diseño no debe temer a la imprenta, todo lo contrario, el trabajo tiene que ser codo con codo en todo momento. Para ello, diseñadoras y diseñadores tienen que contar con unos pilares sólidos y una buena praxis a la hora de desarrollar el diseño. De este modo, *“todos los diseñadores tendrían que saber llevar sus archivos perfectos a imprenta”* (Pedrosa Saúl, 2019. pág.5) y así poder facilitar la optimización del trabajo del preimpresor.

Existe una desactualización generalizada en los currículums, quedando obsoletos numerosos conceptos que tienen que impartirse en el aula. A día de hoy, la progresión en el mundo de la informática, los programas y la preimpresión en general es mucho más rápida que la propia actualización de dichos currículums, provocando un retardo a la hora de impartir al alumnado los conocimientos necesarios actuales.

Con este último punto se abre una propuesta a tener en cuenta, y es la actualización más constante de los currículums por parte de profesionales del sector educativo, pero sobre todo del sector profesional de cada rama. Deben de ir de la mano para intentar actualizar las asignaturas y las materias que se imparten, evitando así malas praxis o desactualizaciones de contenido. Los profesionales son los mejores aliados en este caso para poder desarrollar junto con los docentes las propuestas de los futuros currículum de enseñanza de cada grado en sí. 🍷

🍷 Referencias

Blasco, Laia (2017) *Sobreimpresión*. Barcelona: Uoc.

Emerson, Percy (24 de Mayo de 2007) *¿Qué forma va a tener tu documento?* - Imposición [Entrada blog] Recuperado de <http://preimpresion-pcabrel.blogspot.com/>

Pedrosa, Saúl (2019) *Mucho diseñito, pero de arte final poquito*. Valencia: Preimpresiona.

🍷 Sobre los autores *Juanita Bagés*

Juanita Bagés Villaneda es Diseñadora Gráfica (Universidad Nacional de Colombia) y Doctora en Bellas Artes (Universidad Complutense de Madrid . UCM). Lleva cerca de 20 años combinando su trabajo como diseñadora y fotógrafa en editoriales y estudios de diseño con la labor docente e investigadora. Actualmente es docente Contratado Doctor en el Departamento de Diseño e Imagen de la Facultad de Bellas Artes Universidad Complutense de Madrid). Coordina proyectos de innovación Docente y de Aprendizaje Servicio (ApS) donde el diseño es la pieza clave para el cambio social. Dirigiendo sus esfuerzos a fomentar en sus estudiantes una práctica del diseño sostenible, comprometida y coherente con los tiempos actuales.

Saúl Pedrosa

Nacido en Madrid y criado en Valladolid (España), tierra del medievo, desempeña sus funciones como diseñador gráfico titulado y especializado en arte final, tras haber trabajado en el mundo de las imprentas durante casi diez años. Actualmente vive en Valencia (España) y ejerce

como docente en diferentes grados de gráfica publicitaria y asistencia al producto gráfico impreso, impartiendo clases de asignaturas de autoedición, producción e impresión, materiales de impresión, medios informáticos e impresión digital. Autor del libro Mucho diseño, pero de arte final poquito, donde se traza un puente entre el diseño gráfico y el mundo de la preimpresión de una forma amena y sin entresijos, ayudando a docentes, colegas de profesión y estudiantes nóveles a adquirir los conocimientos necesarios para dominar el arte final. Realiza numerosas charlas en escuelas nacionales e internacionales para intentar unificar los criterios establecidos en su publicación, expandiendo sus conocimientos de una forma muy amena, con, lo que él denomina, palabras para humanos. Se puede consultar su página web en www.preimpresiona.com, su instagram en @preimpresiona o contactarlo en su correo de holapedrosa@gmail.com



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño, para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID.

El diseño como herramienta de transformación social.

Aprendizajes significativos de Diseño social y Diseño inclusivo

Design as a tool for social transformation. Significant lessons from Social Design and Inclusive Design

Noemí Clavería
nclaveri@xtec.cat

ESDAPC, Escola Superior de Disseny i d'Arts Plàstiques de Catalunya
Barcelona, España
ORCID: 0000-0003-0885-3959

Amaya Martínez-Marcos
amart32@xtec.cat

ESDAPC, Escola Superior de Disseny i d'Arts Plàstiques de Catalunya
Barcelona, España.
ORCID: 0000-0002-3685-2390

Montse Noguera Muntadas
mnogue48@xtec.cat

ESDAPC, Escola Superior de Disseny i d'Arts Plàstiques de Catalunya
Barcelona, España
ORCID: 0000-0002-6498-6070

Dictaminado por BID
Recibido: 03 de abril de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

El artículo presenta una experiencia de cocreación que 32 estudiantes de ESDAPC realizaron junto con 43 participantes de dos entidades sociales que trabajan con colectivos en situación de vulnerabilidad: CRAE Intress y TEB Sant Andreu.

El proyecto formó parte de *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*, una propuesta coproducida tanto por el Museu del Disseny de Barcelona como por la Asociación Ojalá Projects y comisariada por Anaïs Esmerado. En la primera edición del proyecto participaron seis escuelas de diseño de Barcelona con el objetivo de generar prácticas inclusivas a partir del diseño, insistiendo sobre todo en el proceso, en la evolución proyectual.

Los resultados proyectuales fueron la transformación de algunos interiores del CRAE Intress, así como un manifiesto modular y un juego de mesa inclusivo para TEB Sant Andreu. Todos estos resultados fueron valorados positivamente tanto por los usuarios, como por las entidades y los organizadores. Sin embargo, lo más positivo de la experiencia fue el aprendizaje y el enriquecimiento que supuso para todos los participantes.

Palabras clave: Diseño inclusivo, Diseño social, Cocreación, Interdisciplinariedad, Aprendizaje-Servicio (ApS).

Abstract

This article presents a co-creation experience that 32 ESDAPC students carried out together with 43 participants from two social entities that work with people in vulnerable situations: CRAE Intress and TEB San Andreu.

The project was part of Design for inclusion, the process as a result, a proposal co-produced by both the Museu del Disseny de Barcelona and the Ojalá Projects Association and curated by Anaïs Esmerado. In the first edition of the project, six design schools from Barcelona participated with the aim of generating inclusive practices based on design, insisting above all on the process, on project evolution.

The project results were the transformation of some interiors of the CRAE Intress building, as well as a modular manifesto and an inclusive table game for TEB Sant Andreu. All these results were positively valued by the users, as well as by the entities and the organizers. However, the most positive aspect of the experience was the learning and enrichment it entailed for all the participants.

Keywords: Inclusive design, Social design, Co-creation, Interdisciplinarity, Service-Learning (ApS).

◆ Objetivos



El presente artículo tiene como objetivos fundamentales:

1. Mostrar tres experiencias reales de diseño inclusivo y social realizadas por alumnado de Estudios Superiores de Diseño de ESDAPC, Escola Superior de Disseny i Arts Plàstiques de Catalunya, durante el curso 2020-21, dentro del programa *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*.
2. Dar a conocer cómo se ha producido la colaboración entre los tres agentes implicados: Museu del Disseny de Barcelona y Ojalá Projects como entidades organizadoras, CRAE Intress y TEB Sant Andreu como entidades sociales participantes y ESDAPC como escuela superior de diseño.
3. Ofrecer el marco teórico y conceptual en el que se han desarrollado los proyectos.
4. Mostrar procesos y mecanismos de trabajo a partir de la aplicación de técnicas de participación y cocreación.
5. Comprender y comparar las principales características del *Diseño Inclusivo* y del *Diseño social* a partir de tres proyectos desarrollados en paralelo.
6. Analizar las consecuencias para usuarios y representantes de las entidades, así como para el alumnado y profesorado.

◆ Introducción

Las experiencias que se presentan forman parte de Diseño para la inclusión, un proyecto de aprendizaje y cocreación entre alumnado de estudios superiores de diseño y colectivos que se encuentran en diferentes situaciones de vulnerabilidad. Dicha iniciativa está coproducida

por el Museu del Disseny de Barcelona y la Asociación Ojalá Projects (s.f.), siendo ideada y comariada por Anais Esmerado. El proyecto tiene como objetivo promover el diseño como herramienta de transformación social, insistiendo sobre todo en el proceso, en la evolución y el desarrollo proyectual. La primera edición se ha centrado en los ámbitos de diseño gráfico y moda, contando con la participación de setenta alumnos pertenecientes a seis escuelas y universidades de Barcelona.



Figura 1. Imagen gráfica de Diseño para la inclusión.
Fuente: Dissenxinclusió, Ojalá Projects, 2021.

ESDAPC ha formado parte de esta propuesta con tres equipos mixtos compuestos por 32 estudiantes y 43 usuarios pertenecientes a dos entidades sociales. La participación se ha vehiculado a través de la asignatura Proyectos Interdisciplinares que se imparte en el sexto semestre de los Estudios Superiores de Diseño. Como su nombre indica, esta asignatura parte del concepto de interdisciplinariedad, entendida como la aportación e integración de diferentes disciplinas para la consecución de un proyecto. Una de sus competencias básicas es el trabajo en equipo, teniendo el doble objetivo de compartir conocimientos específicos de otras disciplinas y de aprender a formar parte de un proceso participativo, en el que los diferentes miembros deben dar una respuesta conjunta a un encargo, a un reto planteado al inicio del curso que normalmente es real.

ESDAPC ha trabajado en el proyecto *Diseño para la inclusión* desde sus campus Llotja y Deià. El Campus Llotja ha participado con una selección de estudiantes de las cuatro especialidades de diseño (Gráfico, Interiores, Moda y Producto) que se habían presentado voluntarios previamente para realizar este proyecto, por lo que estaban especialmente interesados en el diseño social e inclusivo. El Campus Deià ha colaborado a partir del grupo clase completo de la especialidad de Interiorismo. Los estudiantes de ambos campus han demostrado un alto grado de implicación, tal y como requería el proyecto a consecuencia de la necesidad de realizarse materialmente y de la limitación del tiempo (tanto global como de trabajo conjunto con los participantes del colectivo). También es interesante hacer notar que ha sido la primera vez que la mayoría de estudiantes de ESDAPC, por una parte, se han enfrentado a un proyecto real más allá de la ideación y, por otra parte, han trabajado junto con personas en situación de vulnerabilidad.

Tras explicar el primer agente del proyecto (estudiantes), es necesario exponer el segundo: miembros de colectivos en situación de vulnerabilidad. A cada uno de los campus de ESDAPC se le asignaría una entidad social: el campus Llotja se ha unido al TEB Sant Andreu, mientras que el campus Deià ha colaborado con CRAE Intress.

TEB Sant Andreu forma parte del grupo cooperativo TEB que trabaja para conseguir una vida inclusiva para las personas con discapacidad intelectual. Su origen se remonta a 1968 cuando un grupo reducido de familias inician un Taller Escuela dentro de la asociación Aspanias. Actualmente, el grupo TEB cuenta con numerosos centros con servicios como la inserción laboral o las viviendas especializadas. ESDAPC campus Llotja ha trabajado con TEB Sant Andreu y más concretamente con personas cuyo nivel de discapacidad les impide acceder al programa ocupacional de la cooperativa. A nivel personal, los participantes eran jóvenes en quienes se ha apreciado una gran motivación hacia el proyecto, un alto grado de implicación, un carácter participativo y un talante celebrante hacia los logros conseguidos.

Intress es una asociación sin ánimo de lucro que reúne diferentes profesionales del ámbito social con la intención de detectar necesidades, diseñar proyectos y gestionar servicios utilizando un modelo de atención centrado en la persona y en la comunidad como motores de transformación social. Por su parte, CRAE Intress es un centro donde conviven menores de edad que, por cuestiones económicas o de protección, no viven con sus familiares. Así, este centro se convierte en el hogar temporal de estos niños y adolescentes que, de igual manera que sucedía en el TEB Sant Andreu, han demostrado una gran motivación e implicación, constituyendo el proyecto una estimulación muy positiva para su vida cotidiana, marcada durante ese periodo por la pandemia de la COVID-19.

Finalmente, para acabar de describir el escenario o punto de partida, es preciso comentar que todas las personas descritas hasta el momento

han formado tres equipos mixtos equitativos (el número de estudiantes y usuarios era igual o semejante) que han contado con el seguimiento de tres tutoras (las presentes autoras) a través de los tres meses en los que se ha realizado el proyecto.

❖ **Diseño participativo** *Los orígenes del término*

El diseño participativo, codiseño o diseño cooperativo, es una metodología de trabajo que surgió en los países escandinavos en la década de los sesenta y que sostiene que el proceso creativo tiene que involucrar a todos aquellos actores que intervienen de una u otra forma en el proceso de diseño. Este enfoque se aplica en ámbitos ya conocidos del diseño como producto, gráfico, interiorismo, arquitectura, urbanismo y arquitectura del paisaje, pero también se ha ido extendiendo a otros campos como la ingeniería, el desarrollo de software o la medicina.

La principal bondad de esta metodología está en el hecho de involucrar a todos y cada uno de los actores que tienen que ver con la creación del objeto de diseño, desde su concepción hasta su realización y puesta en práctica.

El diseño participativo tiene como base el diseñar dando respuesta a las necesidades reales de los usuarios. Si tenemos claras las necesidades a resolver, obtendremos un mayor grado de implicación de la sociedad con el diseño.



Figura 2. El arquitecto Ralph Erskine (1914-2015) escuchando las sugerencias de los niños para el diseño del conjunto de viviendas Byker en Newcastle upon Tyne, hacia 1970.

Fuente: Andersen, 2014.

Graduar la participación

En su artículo *La escalera de participación ciudadana* de 1969, Sherry Arnstein plantea qué es la participación y cuál es el poder real que se le otorga a la ciudadanía en estos procesos. Se trata de una figura metafórica para evaluar los distintos grados de participación ciudadana. Para Arnstein la participación es el poder ciudadano, un poder que ha de permitir a los más desfavorecidos ser incluidos en las tomas de decisiones que induzcan a reformas sociales significativas con el objetivo de compartir los beneficios de los que goza el resto de la sociedad.

Roger Hart publicó en 1992 su versión de *La escalera de la participación ciudadana* para UNICEF, adaptada a la participación infantil y juvenil, que permite valorar el tipo de participación que se ofrece para posibilitar procesos cada vez más genuinos. Roger Hart, en el símil de la escalera con ocho peldaños, describe las características asociadas con los diferentes niveles de poder para la toma de decisiones que los adultos pueden otorgar a los niños o jóvenes. Los tres escalones inferiores definen el tramo de la no-participación: la participación manipulada, el primer escalón, en la cual los niños realizan acciones que no entienden y acaban haciendo actividades ajenas a sus intereses como, por ejemplo, transmitir los mensajes de los adultos. En el segundo, la participación decorativa, en la que se incorpora a los niños como meros *accesorios* o figurantes y la participación simbólica, el tercer escalón, en la que los niños promueven el proyecto aunque ni han decidido ni podrán expresar su pensamiento; es por ello que no se siente real. Los cinco siguientes escalones forman el tramo de la participación que podemos dividir en dos grupos: del cuarto al sexto están iniciados por personas adultas, pero con una participación gradual de los niños, de menor a mayor implicación. Los dos últimos, iniciados por los jóvenes, los convierten en verdaderos protagonistas. En el séptimo no cuentan con el aporte de los adultos, mientras que en el octavo los adultos son invitados a participar.

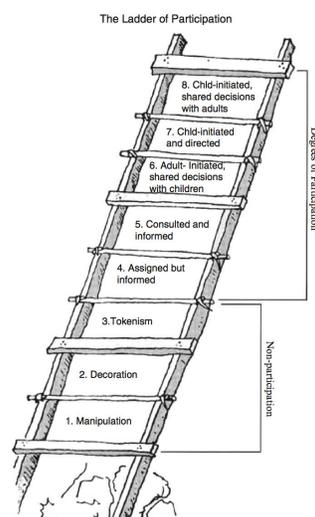


Figura 3. Escalera de participación infantil.

Fuente: Hart, 1992.

La participación como poder ciudadano definido por Arnstein y Hart debe ampliarse en la actualidad a la inclusión de toda la ciudadanía en la toma de decisiones que permitan transitar hacia sociedades más regenerativas e integradoras.

Repercusiones de la participación a escala profesional y social

Un aspecto a destacar y al que el diseñador se debe enfrentar muy a menudo es: ¿Hasta dónde podríamos o querríamos ceder como diseñadoras en la definición y desarrollo de un proceso participativo? es decir, ¿hasta dónde se está dispuesto a abrir la participación? La respuesta puede ir desde estar dispuesto a obtener pautas o aspectos superficiales sobre los materiales, colores o formas del objeto; hasta querer ir más allá obteniendo respuestas más profundas.

A escala profesional, un diseñador, ha de aprender a diseñar por y para las personas, saber interpretar y expresar pensamientos o traducir ideas para adaptarlas a un mensaje más asequible, lo que implica un cambio de registro y un importante crecimiento personal, logrando un espacio donde sentirse más útil para la sociedad.

Una de las mayores repercusiones que puede tener a nivel social la aplicación de la metodología participativa es el fomento de la identidad de pertenencia, sentir propio el resultado por el hecho de haber participado en su proceso de diseño, por haber sido escuchado.

El diseño participativo ayuda a dar respuestas a necesidades reales, genera comunidad y la empodera, generando otros intangibles como la riqueza del conocimiento. Una sociedad participada es una sociedad más rica.

No obstante, desarrollar o participar en un proceso participativo también tiene aspectos negativos: la dilatación en el tiempo, el desgaste que puede ocasionar el grado de implicación, la dificultad que se genera en el proceso si la parte más técnica no se hace accesible a través de un lenguaje adecuado y, finalmente, puede generar frustración si el resultado no responde a las necesidades o expectativas presentadas al inicio. En definitiva, es cierto que un diseño participativo nunca es perfecto, lo cual no deja de ser un reflejo de nuestra imperfecta sociedad.

Aplicación en el proyecto

El diseño participativo tuvo su aplicación en el desarrollo de los tres proyectos, pero con mayor relevancia en el proceso creativo de diseño de espacios con los niños del CRAE Intress. Al tratarse de un proyecto iniciado por adultos, el proceso participativo se enmarca entre los escalones cinco y seis de Hart: los niños participaban desde la información y la consulta, además de planificar las sesiones junto con los alumnos de diseño.

◆ Diseño inclusivo *Término y orígenes*

Los términos Diseño inclusivo, Universal Design, Design for All o Diseño para Todos han surgido en diferentes momentos históricos, sin embargo todos ellos convergen en un objetivo común: posibilitar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades.

Los veteranos de la Segunda Guerra Mundial con amputaciones o diversidad funcional fueron los primeros en movilizarse para reivindicar sus derechos. Posteriormente, se pondría atención en otros colectivos, como las personas mayores. Así, Patricia Moore realizó un trabajo pionero en relación a la empatía con las personas mayores cuando a finales de la década de los setenta, cuando tenía veintiséis años, se caracterizó como una señora de ochenta con el propósito de entender las dificultades cotidianas a las que se enfrentaba este colectivo en Nueva York y aportar esta visión al campo del diseño. Después de esta breve reseña histórica, únicamente resta decir que el objetivo fundamental del Diseño Inclusivo es diseñar teniendo en cuenta a todas las personas, independientemente de la edad, el género, las capacidades o el bagaje cultural (Design for All Foundation, s.f.).



Figura 4. *Aspecto real y caracterización de Patricia Moore.*
Fuente: Dezeen, 2011.

Principios

En 1997, un grupo de trabajo, dirigido por Ronald Mace y formado por arquitectos, diseñadores, ingenieros e investigadores de la North Carolina State University, desarrolló siete principios con el objetivo de proporcionar una guía para generar nuevos diseños y poder evaluar

los existentes desde una concepción inclusiva (Center for Excellence in Universal Design, s.f.). Los siete principios son:

- 1. *Uso equitativo.*** El diseño debe poder utilizarse de manera igual o equivalente por cualquier persona, independientemente de sus capacidades y evitando la segregación o estigmatización. Por ejemplo, el uso de una rampa posibilita que una persona con movilidad reducida o con diversidad funcional pueda superar un desnivel sin ser asistido. Sin embargo, una plataforma salvaescalera, a pesar de ayudar a franquear el desnivel, no siempre asegura la independencia del usuario.
- 2. *Uso flexible.*** El diseño se usa adaptándose a las diferentes habilidades, necesidades o preferencias de los usuarios, proporcionando flexibilidad en el ritmo, en el método e incluso en la zona del cuerpo con la que se utiliza. Por ejemplo, el uso de velcro o botones de presión facilitará la manipulación de los cierres en una pieza de ropa, haciendo viable que una persona con Parkinson o con esclerosis pueda vestirse. Por el contrario, una cremallera requerirá de una precisión que puede resultar complicada, más aún si ésta es de pequeñas dimensiones.
- 3. *Uso simple e intuitivo.*** El diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades lingüísticas o el nivel de concentración del usuario. Así, se debe eliminar cualquier complejidad innecesaria, siendo lo más intuitivo posible y cumpliendo con las expectativas de las personas. Algunas cuestiones a tener en cuenta son la jerarquía de los contenidos o la incorporación de indicaciones o comentarios durante la tarea y después de su finalización. Por ejemplo, la señalización de un aeropuerto se debería entender por personas locales y extranjeras, así como por personas con discapacidad cognitiva o de diferentes grados educativos.
- 4. *Información perceptible.*** La comunicación es eficaz, independientemente de las condiciones ambientales o de las capacidades sensoriales del usuario. Para conseguir este objetivo es importante presentar la información de diferentes maneras (visual, verbal o táctil), asegurar una óptima legibilidad y un buen contraste con el entorno, además de compatibilizar el mensaje con los dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales. Por ejemplo, un ascensor que incluya Braille en sus botones de presión o una señal acústica para indicar que la puerta se está cerrando, ayudará a las personas con ceguera. Si además los botones de presión tienen un número de tamaño considerable sobre un fondo que contraste, las personas mayores o con limitaciones visuales podrán marcar el piso deseado sin dificultad.

5. Tolerancia al error. El diseño minimiza los peligros o consecuencias adversas de acciones no intencionadas. En la medida de lo posible, el diseño eliminará cualquier peligro o, como mínimo, proporcionará advertencias sobre éste. Por ejemplo, si nuestro ordenador genera un mensaje para preguntar si realmente queremos eliminar un archivo definitivamente, evita que podamos borrar un documento importante por error.

6. Mínimo esfuerzo físico. El diseño debe utilizarse eficientemente, de manera cómoda y sin fatiga. Se logra con una posición neutral del cuerpo y minimizando tanto acciones repetitivas como esfuerzo físico sostenido. Por ejemplo, la energía que requiere un exprimidor manual es mucho mayor que la precisada por uno automático.

7. Tamaño y espacio adecuados para el acercamiento y el uso. El diseño debe ser utilizado sin problemas, independientemente del tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario. Tanto las personas sentadas como aquellas que están de pie deben tener una visualización y un alcance correcto. Además, el diseño debe permitir una manipulación y un agarre adecuados. Por ejemplo, el mostrador de una oficina de turismo debería ser igual de accesible para personas de diferentes alturas o con diversidad funcional.

Aplicación en el proyecto

El diseño inclusivo tuvo un papel destacado en el desarrollo de los proyectos realizados con el TEB Sant Andreu. En todo momento se siguieron sus principios, tanto en el planteamiento de las actividades de codiseño como en el resultado final, para que las personas con discapacidad cognitiva pudiesen disfrutar en igualdad de condiciones.

Métodos aplicados

En relación a los métodos utilizados, cabe destacar la variedad y su procedencia de ámbitos del diseño inclusivo y participativo.

En el proceso de los dos proyectos con el TEB Sant Andreu se han aplicado técnicas diversas para potenciar la participación activa, provenientes del Design Thinking y de procesos de diseño centrados en las personas basados en uoc (s.f.) y Dinngo (s.f.). Los estudiantes transitan iterativamente a través de diferentes fases como la empatía, la definición, la ideación o la realización de prototipos y su testeo. Se combinan técnicas creativas (estampado, collage, estarcido, etc.) con técnicas provenientes de la ergonomía (pruebas de usabilidad o testeo de accesibilidad cognitiva) para conseguir promover un clima de confianza, evitando

cualquier tipo de censura y empoderando a los participantes mediante la validación de sus propuestas.



Figura 5. Metodología: Card Mapping. TEA Sant Andreu.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

En el proceso del proyecto con CRAE Intress se han aplicado metodologías y técnicas provenientes fundamentalmente del diseño participativo de La Col (2018) y Martí (2006). Se ha tenido en cuenta la escala de la participación con los niños definida por Arnstein (1969), se han realizado entrevistas, dinámicas participativas como representaciones teatrales en el espacio público (Fig. 6), talleres (color, materia) y visitas. También es notable el uso de algunas herramientas como el trabajo sobre planos e imágenes creadas por ordenador, sirviendo éstas de prototipos sobre los que visualizar y validar las propuestas que responden a las necesidades de los participantes. Además, se intervienen de manera real diversos espacios del CRAE con la participación guiada de los usuarios, fomentando así la pertenencia al lugar.



Figura 6. Metodología: representación teatral. CRAE Intress.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

◆ El proceso como marco de aprendizaje y transformación

El Proceso como resultado precisa de una visión poliédrica del concepto proyecto. Ante la inicial incertidumbre se fueron divinando vectores de desarrollo y aprendizaje. Uno de los aspectos más relevantes, en cuanto al factor humano y el diálogo intrínseco que acompañaba a todo el proyecto, fue la creciente reciprocidad del propio aprendizaje entre los colectivos y el alumnado. El colectivo debía introducirse en el conocimiento del diseño para establecer marcos de interacción con la escuela. El alumnado debía conocer y aprender del colectivo. Con este fin, se iniciaron las sesiones de encuentro con visitas al Museu del Disseny de Barcelona para visualizar las exposiciones permanentes e iniciar el debate y el encuentro lúdico entre los agentes del proyecto. Por parte del alumnado, fue necesario el reconocimiento de las capacidades diversas de las personas integrantes de cada colectivo a fin de activar el factor participativo e inclusivo. Eso precisaba una primera toma de contacto, la visita al museo sirvió a este fin, y un debate posterior en el aula para canalizar y conducir el proyecto hacia posibles horizontes, difusos en los comienzos. Buscar la participación del colectivo y una interacción significativa y activa por su parte, e incluso que eso fuera *el alma* del proyecto, ese era el reto. Había que asegurar esencialmente un proceso participativo e inclusivo. Esta interacción y escucha mutua se fue desarrollando de forma natural y fluida, y era imprescindible para atender necesidades, inquietudes y posibilidades del colectivo, puesto que sería la semilla que haría surgir el valor del diseño y, a su vez, en el diseño habría que buscar las herramientas para comunicarse y adentrarse en la participación.

El proceso se desarrolló en los correspondientes lugares de los colectivos por parte de dos grupos de alumnado del Campus Llotja y en modalidad prácticamente online por parte del Campus Deià. Se organizaron un total de cuatro sesiones de cocreación con el colectivo. Dichas sesiones se analizaban después en el aula de los Campus según los horarios de la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios. Había que recordar, analizar, empatizar, y definir el ritmo a seguir en las próximas sesiones, tejiendo lo que iba a ser un proyecto que se dibujaba en la medida del avance de dichas sesiones. Se entendieron las sesiones como un arte del encuentro donde se empujaba el proyecto a la búsqueda del sentido inclusivo y proyectual desde la interacción.

El Proceso como marco de aprendizaje y transformación fue muy parecido a un proyecto indeterminado, donde podemos hacer una comparación con la visión de Careri, desde un ángulo aparentemente dispar en los discursos del caminar, en el cual, según dicho autor, la exploración no necesita tanto de lugares a los que llegar, sino procesos en los que desarrollarse. Sus palabras lo definen bien:

¿Cómo se hace un proyecto indeterminado? Tanto el autor como el proyecto deben estar dispuestos a recoger los incidentes del recorrido, y además deben provocarlos o ir a buscarlos [...] el proyecto indeterminado es, por el contrario, completamente contextual, relacional

e imprevisible. Avanza, cambia de dirección y se detiene, repentinamente, sin previo aviso. Abandona las certezas de la posición alcanzada y se dirige donde el viento es más fuerte, donde el mar está encrespado por las ráfagas, echa el ancla y se detiene donde encuentra algo inesperado (Careri, 2016, pág. 126).

El proceso fue marcando una ruta en la cual se iba construyendo, dibujando y perfilando un enlace indisoluble entre el diseño inclusivo y la marcada identidad de cada colectivo. En la fase final de cada uno de los proyectos resultantes, una vez logrado el concepto y definido el tipo de producto o acción a diseñar, había que formalizar, materializar, crear y prototipar con la gestión adecuada al colectivo.

Este era el encuentro esperado por todos, el sentido del proyecto ubicado en el mundo y se podían pronunciar las palabras de Otl Aicher (1994, pág. 171), viendo el mundo como proyecto, “como un mundo hecho y organizado por seres humanos. El mundo visto así es, incluso con una naturaleza preestablecida, un mundo de proyectos”. Por otra parte, y en esta misma línea de vivencias, según Cooper y Press (2009, pág. 18), se explora el diseño como “el proceso que genera experiencias llenas de significado para la gente. La creación de productos, comunicaciones o entornos es solamente un medio para llegar a este fin. Diseñar la experiencia supone poner a las personas en el primer plano, contemplar el mundo a través de sus ojos y sentir con sus sentimientos”.

Los teóricos del diseño siempre han confabulado al respecto de la linealidad de los procesos. Josep Martí Font, en su discurso sobre las metodologías y procesos del diseño, describe el proceso como una sucesión unidireccional, pero reconoce que no es posible hacer una traducción literal de la linealidad que a menudo nos muestran las teorías del diseño, ya que la complejidad de lo real no siempre convive con la rigidez que los modelos lineales comportan. Si bien, todos los proyectos tienen su parte de indeterminación y esa complejidad debe explicarse en el entorno docente, el proyecto que nos ocupaba era un claro ejemplo de conexión con la realidad compleja.

El valor que aportó el proceso proyectual tenía doble relevancia. Por una parte como trayecto que había dado sus resultados, como camino de situaciones inestables a otras más estables, pero en palabras de Josep Martí Font (1999) el proceso proyectual no solo es un proceso para ser *producido* sino también para ser *reproducido*, con ello se esperaba que el alumnado pudiera extraer formas de proceder, aptitudes de relación y gestión humana extrapolables a futuros proyectos de diseño.

◆ La dificultad da sentido al aprendizaje

La dificultad es intrínseca al proyecto y se focalizó a modo de retos que marcaron el proceso en su conjunto. Los retos principales fueron:

- ❖ Entender la accesibilidad cognitiva del colectivo, reconocer su diversidad y adaptar una metodología inclusiva que pusiera los conocimientos técnicos en el plano del usuario, con la capacidad de síntesis que ello representaba.
- ❖ Buscar el factor inclusivo: ¿Qué podíamos crear de modo que el colectivo fuera cocreador, participe activo y con un objetivo relevante, transformador, respetuoso con la diversidad y generador de una experiencia de mejora vital?
- ❖ Gestionar pautas de calendario con cuatro sesiones inamovibles, a raíz del necesario compromiso con el colectivo. El análisis del ritmo del proceso en estas cuatro etapas se convertía en un reto para preparar acertadamente cada nueva sesión con el ojo puesto en la ruta, pero abiertos al encuentro y sin perder el sentido global de la orientación que iba tomando cada proyecto. Se observan algunos esquemas de trabajo (Fig. 7).



Figura 7. Proceso y esquema de trabajo del proyecto del manifiesto. Fuente: Diseño de Júlia Lloveras.

- ❖ Por parte del proyecto CRAE, también existía una dificultad añadida, vinculada a las restricciones de la pandemia. Había que gestionar situaciones de confinamiento que dificultaba las relaciones en directo.

- ❖ Atender y estar abierto a la novedad del proyecto en sí mismo. El proyecto indeterminado suele tener giros o momentos de riesgo y crisis en mayor medida que otros proyectos más pautados o individuales presentes en el plan de estudios. El alumnado debía tomar posición, entender las situaciones y dedicar horas de trabajo.
- ❖ Obtener un resultado tangible, traspasar el momento del esbozo sobre el papel y materializarlo. Esa búsqueda fue un empuje a la creatividad desde la viabilidad, entendida como algo insoluble a la diversidad del colectivo.



Figura 8. Proceso de trabajo del proyecto del manifiesto.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.



Figura 9. Proceso de trabajo del proyecto del juego de mesa.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

- ❖ Las asignaturas suelen desarrollarse dentro de un marco de guía docente que describe los resultados de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación. Encajar el proyecto dentro de las pautas de la asignatura comportó una adaptación importante por parte de los docentes. Los resultados de aprendizaje se garantizaban porque la asignatura es afín a los proyectos en colaboración. La creación de las pautas de valoración, atendiendo a la evaluación continuada, y la recogida de datos que comporta, supuso un reto, pero en el transcurso de dicho encaje se observó una relación de valoración más natural, más acorde a la realidad contextual de cada momento. La solución fue adaptar cada entrega académica al avance real del proyecto, buscar esa comunión entre lo real y las exigencias académicas. De este modo, la entrega académica representaba un momento de pausa para realizar memoria, describir el proceso y visualizar la continuación.



Figura 10. Proceso de trabajo del proyecto de interiorismo.
Fuente: Fotografía de Amaya Martínez-Marcos.

- ❖ **Resultados** Si bien el título del proyecto en el que se han englobado las tres experiencias tiene por título *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*, y por lo tanto el *proceso* se vertebra como parte fundamental del proyecto, cabe incidir en que se obtuvieron resultados tangibles.

Proyecto Interiores. CRAE Intress y ESDAPC Campus Deia

Con el objetivo de mejorar la relación de los usuarios con el centro, la gráfica aplicada al diseño de espacios se convierte en el elemento fundamental para generar un lenguaje común a las propuestas, siendo la clave

para generar coherencia. La producción del proyecto se materializa durante dos intensas sesiones en las cuales los estudiantes se enfrentan a trasladar de la teoría a la práctica un proyecto diseñado participativamente con los usuarios.

En los espacios comunes, la materialización se centra en el vestíbulo que obtiene una nueva referencia gráfica mediante el juego cromático de formas geométricas y *lettering* que da una nueva bienvenida al centro. La sala de medianos adquiere una nueva distribución, consensuada participativamente, que incluye tres funciones principales (estudiar-descansar-crear) definidas cromáticamente (amarillo-azul-lila) que responden a los deseos de los usuarios. Además, se introducen cambios en mobiliario, iluminación y acabados textiles y se *hackean* muebles del centro. En los dormitorios se hace una pequeña intervención en las puertas que permite relacionar de manera unitaria los tres espacios.



Figura 11. Interior del CRAE Intress.
Fuente: Fotografía de Amaya Martínez-Marcos.

Proyecto Manifiesto. TEB Sant Andreu y ESDAPC Campus Llotja

El Manifiesto modular *Igual de diferentes* articula y genera frases y conceptos que invitan a repensar prejuicios, mitos o vivencias en relación a la condición de persona con discapacidad o diversidad cognitiva. El contenido del manifiesto es resultado del proceso de cocreación. Desde la forma volumétrica de doce cubos, donde figuran impresas varias expresiones y palabras a cada cara, se hace posible el juego y la combinatoria de frases. El espectador acontece partícipe activo, creador de significados y finalizador del sentido conceptual del manifiesto.



Figura 12. Manifiesto modular.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

Proyecto IKO. Teb Sant Andreu y esdap Campus Llotja

IKO es un juego de mesa que explica qué es el diseño de manera inclusiva, además de recoger datos del TEV Sant Andreu. El proceso de cocreación llevado a cabo generó la tipología y el contenido de las pruebas, el nombre del juego, su identidad y la creación de un tótem. También se hicieron pruebas de usabilidad y estudios de accesibilidad cognitiva para tomar decisiones como la selección del packaging o la tipografía. El resultado destaca tanto por la inclusividad como por reflejar valores, intereses y gustos del colectivo.



Figura 13. Juego de mesa inclusivo.
Fuente: Fotografía de Noemí Clavería.

Todos los resultados proyectuales han sido valorados positivamente, aunque lo más enriquecedor ha sido el aprendizaje que ha supuesto cada uno de los procesos. Esto demuestra la importancia que tiene la interacción continuada entre diseñador y usuario en la búsqueda del diseño para la inclusión; conduciendo y canalizando la acción de diseñar como proceso de descubrimiento, conocimiento, análisis y participación.

◆ Conclusiones Las metodologías y procesos llevados a cabo, así como los resultados, han permitido plasmar parte de los objetivos definidos por Ojalá Projects y el Museu del Disseny de Barcelona para la primera edición de *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*:

- ◆ Impulsar el diseño como promotor para la innovación social.
- ◆ Fomentar la acción comunitaria.
- ◆ Generar proyectos con un retorno bidireccional.

Uno de los objetivos ha sido analizar cómo cada proyecto ha introducido aprendizajes significativos o ha generado nuevas experimentaciones por parte de todos los integrantes en el proceso:

- ◆ Los 43 usuarios participantes, del CRAE Intress y TEB Sant Andreu, han adquirido reconocimiento social y han fomentado el sentimiento de pertenencia a una sociedad que debería ser inclusiva, siendo escuchados como parte activa y participativa de ésta. Se han integrado y han formado parte de un proceso de codiseño, ganando confianza y autonomía.
- ◆ Los 32 estudiantes han experimentado una enseñanza significativa: aprender haciendo. Por primera vez, han desarrollado un trabajo real, permeable y no estrictamente académico, integrando a los usuarios en el proceso y reconociendo el valor social del diseño. Han asimilado herramientas de cocreación, codiseño y participación, aprendiendo a contemplar otras capacidades, transmitir ideas o conceptos y escuchar empáticamente. Así, se muestran más permeables a las necesidades y la diversidad de las personas, aprendiendo a trabajar con ellas y a tener en cuenta sus habilidades y situaciones. Han aprendido a motivarse a pesar de las dificultades, a tomarse tiempo para tomar decisiones y a valorar el disfrute de los logros conseguidos.
- ◆ Las tutoras han aprendido a gestionar escenarios reales y orientados a grupos heterogéneos. Se han realizado esfuerzos para llegar a consensos, gestionando incertezas, adaptándose a los cambios de un proceso de cocreación no simulado.

Así, las tutoras han dotado de compromiso y dinamismo a su actividad docente, dando valor a todas las personas, convencidas de la importancia de la conciencia social en los estudios del diseño.

A nivel general, el proyecto podría definirse como un diseño social realizado mediante un proceso de cocreación en el que las personas se convierten en las protagonistas. Se podría decir que, como expresaba Papanek (2014), se diseñó para el mundo real con la tarea esencial de transformar el medio ambiente, los utensilios y, por extensión, al hombre mismo.

Sin embargo, siguiendo la definición que Manzini (2015) hace sobre el diseño para la innovación social, los proyectos que realizamos no llegan a cumplir las tres premisas que comenta el autor: reconocer invenciones sociales ya existentes y transformarlas en soluciones más eficaces, atractivas, duraderas y potencialmente replicables; utilizar habilidades y capacidades del diseño mezcladas de diferentes maneras y, en tercer lugar, tener un adecuado apoyo de productos, servicios y acciones de comunicación. En los proyectos realizados sí que se combinan diferentes habilidades del diseño y también tienen un adecuado apoyo de comunicación (básicamente de difusión), pero no se trabaja a partir de invenciones sociales ya existentes y tampoco se consigue hacer un servicio replicable.

Así pues, los proyectos llevados a cabo tienen un marcado carácter social y, aunque no consiguen generar innovación social, determinaron un aprendizaje esencial para los estudiantes de ESDAPC. Las tutoras del proyecto esperan que esta experiencia sirva para despertar el interés de los alumnos hacia el diseño social y estimule su deseo de contribuir a lograr una sociedad más inclusiva, justa y equitativa. 🍷

🍷 Agradecimientos

A todos los usuarios y trabajadores de las entidades que han hecho posible esta experiencia.

Al Museu del Disseny de Barcelona y a Ojalá Projects por sacar adelante esta propuesta que refuerza la visión social del diseño.

A la dirección de ESDAPC por fomentar el desarrollo de esta iniciativa en las aulas.

A todos los estudiantes por su implicación:

Campus Deià: Judith Aguilera, Neus Antolinos, Desiree Cepas, Laura De Jesús, Anaïs Díaz, Helena Díaz, Sonya Rodríguez, Belén Rueda, Ivanna Serrano, Marine Göetz, Laia Gomis, Jean Baptiste Guigle, Roger Montoliu, Pau Llopart, Blanca Méndez, Cristina Roig, Valeria Villavicencio y Andrea Nehezegova.

Campus Llotja: Mariona Balmanya, Marina Carrillo, Camila Figueiredo, Pere García, Joel Lacueva, Helena Latorre, Júlia Lloveras, Andrea López, Paula Lozano, Emmanuel Marín, Ariadna Marqués, Mercè Porta, Paula Reyes y Marina Salomó.

Referencias

- Aicher, O (1994). *El mundo como proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Andersen, M. A. (2014). The Movement of Thought in Erskine's Writings, *Architectural Research Quarterly*, 18, pp. 245–55.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAPA. Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No 4, July 1969, pp. 216-224. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de: <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Careri, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Centre for Excellence in Universal Design. (s.f.). What is Universal Design. The 7 Principles. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-7-principles/>
- Cooper, R. & Press, M. (2009). *El diseño como experiencia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Design for All Foundation. (s.f.). ¿Qué es el Diseño para todos? Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <http://designforall.org/design.php>
- Dinngo. (s.f.). Design Thinking en Español. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://www.designthinking.es/inicio/index.php>
- Etherington. R. (2011). Competition: five pairs of tickets to D&AD Patricia Moore lecture to be won. *Dezeen*. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://www.dezeen.com/2011/10/06/competition-five-pairs-of-tickets-to-dad-patricia-moore-lecture-to-be-won/>
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship (No. inness 92/6)
- La Col. (2018). *Construir en colectivo*. Participación en arquitectura y Urbanismo. Barcelona: Pol·len.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta, pp. 75 y 77.
- Martí, J.M (1999). *Introducción a la metodología del disseny*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Martí, J. Jorba, L. (2006). *Tècniques participatives per al debat grupal*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Ojalà Projects. (s.f.). Disseny per a la Inclusió. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://dissenyxinclusio.com/>

Papanek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real. Ecología humana y cambio social*. Barcelona: Pol-len Edicions y Monográfica.org, p. 46.

UOC. (s.f.). Design Toolkit. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <http://design-toolkit.recursos.uoc.edu/es/>

◆ Sobre las autoras *Noemí Clavería*

Se licenció en Bellas Artes por la Universitat de Barcelona, cursando paralelamente las especialidades de Diseño y Dibujo. Poco después obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el programa Revoluciones Tipográficas de la misma facultad.

Fue coautora (junto con Anna Calvera) del libro *Antoni Morillas. De grafista a diseñador*, ocupándose también de documentar y catalogar tanto los proyectos gráficos como artísticos de Antoni Morillas. Siguiendo con el ámbito documental, creó el archivo de Henkel Ibérica.

El convencimiento de que es importante difundir y fomentar el diseño le lleva a ser redactora de *Guia Creativity* hasta su disolución. Actualmente colabora con revistas como *DXI* y participa en congresos sobre diseño.

Es profesora de ESDAPC, centrando su labor docente fundamentalmente en los aspectos ergonómicos y sostenibles del diseño. Paralelamente, está realizando una investigación sobre la diversidad cultural en el Design for All.

Como profesora de Proyectos Interdisciplinarios constata la importancia de la transversalidad, así como la necesidad de trabajar en equipo y de colaborar con otras disciplinas y entidades. Piensa que el diseño proporciona la oportunidad de generar una sociedad más tolerante con la diversidad, más inclusiva. En definitiva, cree que el diseño puede contribuir a repensar y alumbrar un mundo mejor.

Amaya Martínez-Marcos

Doctorada en Proyectos Arquitectónicos y Máster Universitario en Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura por la Universitat Politècnica de Catalunya UPC y Arquitecta por la Universitat Politècnica de València UPV.

Ha desarrollado una labor crítica, activista y propositiva en el campo de la arquitectura y el urbanismo, a través de la asociación Encajes Urbanos realizando

proyectos vinculados a la recuperación de espacios en desuso mediante procesos participativos y talleres con colectivos vulnerables. Desde Encajes de Arquitectura ejecuta proyectos de obra nueva, rehabilitación y reformas.

Ha sido profesora en la UPC en el Grado en Arquitectura y en el Máster Universitario en Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura. Como miembro del Grupo de Investigación Form ha desarrollado proyectos de investigación I+D+i vinculados a la modernidad arquitectónica de América Latina sobre la vivienda social y la arquitectura escolar.

Como docente en ESDAPC imparte asignaturas en diseño de interiores vinculadas a proyectos interdisciplinarios de diseño y constata la importancia, en cada nuevo proyecto, del 'proceso como resultado' involucrándose en proyectos que defienden el diseño como herramienta para la transformación social.

Ha sido premiada en ArquiaPròxima 2010 y 2012, y seleccionada en el concurso de ideas de nuevos espacios educativos, organizado por el COAC 2019. Actualmente colabora en lform Club de Arquitectura Forma Moderna Internacional de la UPC y continúa investigando, participando en congresos sobre diseño, arquitectura e innovación educativa y es miembro de varios Comités de evaluación de revistas científicas vinculadas a la arquitectura y el diseño.

Montse Noguera Muntadas

Licenciada en Bellas Artes, especialidad de Diseño Gráfico por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Máster en Producción e Investigación Artística en la Universidad de Barcelona.

Como docente de ESDAPC Campus Llotja Imparte las asignaturas de Lenguajes para el diseño, Tipografía, Proyectos, Ilustración, Herramientas digitales y Diseño editorial.

Autora de 14 libros sobre programario gráfico digital con la editorial Inforbook's de Barcelona entre los años 1992 y 1998, etapa donde desarrolló una intensa y expresiva visión pedagógica de los medios digitales, especialmente en el imaginario emergente del entorno vectorial. Fue galardonada 3 veces con los premios Canadienses CorelCorporation vinculados a su labor editorial en el aprendizaje del programario.

Lideró su propio estudio de diseño gráfico entre los años 1990 y 2005 donde desarrolló una labor de ilustración, diseño editorial, reconstrucción gráfica para restauración de libros antiguos y creación de merchandising para turismo, centrado en la obra de Gaudi y la ciudad de Barcelona.

Ha impartido cursos de verano en la UIMP (Universidad Internacional Menéndez Pelayo) sobre metodologías vectoriales para la ilustración, la gráfica y el arte.

Su práctica e investigación artística actual se centra en dos focos; por una parte, el paisaje como memoria desde vivencias personales, y por otra, en metodologías vectoriales de exploración gráfica. Sus investigaciones toman forma de ediciones de autor o libros de artista con un concepto singular de edición contemporánea, donde gestiona la ideación, la impresión y la producción, así como los acabados de encuadernación artesanal.



9ºencuentro
bid
enseñanza
y diseño

Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID

Ancianos activos, días divertidos. **Diseño de juegos para personas mayores**

Active elderly, funny days. Design games for seniors

Margarida Azevedo
margaridaazevedo@esad.pt
ESAD Escola Superior de
Artes e Design
Matosinhos, Portugal
ESAD IDEA Art and Design
Research, Portugal
ORCID: 0000-0002-5899-4146

João Lemos
joaolemos@esad.pt
ESAD Escola Superior de
Artes e Design
Matosinhos, Portugal
ESAD IDEA Art and Design
Research, Portugal
ORCID: 0000-0002-5633-8938

Dictaminado por BID
Recibido: 19 de marzo de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

El diseño, como disciplina fundamental en el estudio de los aspectos físicos y perceptivos de los objetos, contribuyó a la idealización de juegos adecuados para las personas mayores, considerando aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos con beneficios transversales a la sociedad.

Los beneficios asociados al juego y la diversión están ampliamente documentados e identificados. Esta toma de conciencia de que jugar es una actividad que ayuda a prevenir y retrasar los efectos nocivos de la senescencia, refuerza la convicción de que un enfoque inclusivo centrado en el diseño de materiales lúdicos específicos puede mejorar la calidad de vida de amplios segmentos de la población anciana.

El juego no debe entenderse solamente como entretenimiento, ya que estimula la actividad cognitiva y sensorial, porque requiere razonamiento lógico, y memoria, estimula las actividades físicas y constructivas, al requerir coordinación motriz y agilidad física, además de estimular el razonamiento estratégico y destreza manual. Las actividades físicas, cognitivas y emocionales en edades avanzadas son cruciales para estimular la actividad cerebral y contribuir al mantenimiento de la calidad de vida. Además de los beneficios físicos y cerebrales, los juegos estimulan la interacción social y contribuyen a la socialización y al mantenimiento de la salud emocional y afectiva.

Palabras clave: Diseño social, diseño inclusivo, juego, personas mayores, intergeneracional

Abstract

The design, as a fundamental discipline in the study of the physical and perceptive aspects of objects, contributed to the idealization of suitable games for major people, considering syntactic, semantic and pragmatic aspects with transversal benefits to society.

It is extensively documented and identified, the benefits associated with playing and having fun. This awareness that playing is an activity that helps to prevent the harmful effects of aging, reinforces the conviction that an inclusive design approach of recreational materials can improve the quality of life of large segments of the ancient population.

The game should not be understood only as entertainment. It stimulates cognitive and sensory activity because it requires logical reasoning and memory and stimulates physical and constructive activities. It also requires motor coordination and physical agility, in addition to strategic reasoning and manual dexterity stimulation. Physical, cognitive and emotional activities in advanced ages are crucial to brain activity stimulation and contribute to the quality of life maintenance. In addition to the physical and cerebral benefits, the games stimulate social interaction and contribute to socialization and emotional and affective health maintenance.

Keywords: Social design, inclusive design, games, seniors, intergenerational

◆ Introducción

El envejecimiento demográfico ha transformado las sociedades (Cabral, 2014), más desarrolladas, en sociedades más ancianas, afectando no solo las personas mayores, sino todas las generaciones con repercusiones en todas las dimensiones de la vida social y económica.

El proceso de envejecimiento de la población (senescencia) genera discapacidades físicas y mentales, que interfieren con el sistema sensorial (vista, tacto, olfato, gusto, audición), con el sistema motor (fuerza, agarre, destreza) y con el sistema nervioso central (memorización, razonamiento, capacidad de concentración) y acentúa el declive de las relaciones sociales, por el cese de las actividades laborales y la pérdida de los grupos de socialización.

Los juegos fomentan acciones funcionales, constructivas, imaginativas y simbólicas, que ejercitan la memoria, la cognición y promueven la actividad física, la movilidad y la consecución de tareas. El diseño contribuye para la transformación del entorno y lo hace más adecuado a los cambios sociales derivados del envejecimiento de la sociedad y promueve la plena integración de las personas mayores, con el fin de paliar la "gerontofobia" y su segregación.

◆ Objetivos

- ◆ Reflexionar sobre el compromiso del diseñador ante los complejos retos que plantea el envejecimiento generalizado de la población.
- ◆ Contribuir a la prevención y retardo de los efectos de la senescencia a través de un enfoque inclusivo, centrado en la práctica de juegos y en el desarrollo de materiales lúdicos específicos para estos grupos de edad.
- ◆ Demostrar cómo el diseño, como área de conocimiento que estudia los objetos y las relaciones que estos establecen con el ser humano, cumple su función en el diseño de artefactos

y estructuras, destinados a ser utilizados por la mayoría de las personas, independientemente de su edad o condición.

◆ Metodología

El enfoque didáctico del proyecto Días Felices, constituido por materiales lúdicos que estimulan acciones en los dominios sensorio-motor, simbólico y constructivo, se estructuró en torno al aprendizaje basado en proyecto (ABP), defendida por Blank, Harwell (1997) y Norman (2013). Estos juegos son el resultado de un trabajo conjunto de profesores, estudiantes, ancianos y técnicos de salud de un centro para personas mayores, poniendo en práctica procesos de diseño que respondan a las necesidades de los usuarios y que promuevan las relaciones intergeneracionales.

La responsabilidad social del diseñador se basa, según Gui Bonsiepe (1965,1999), en el esfuerzo que cada uno debe realizar, y en particular los diseñadores, en la construcción de una mejora evidente del entorno humano. Para Papanek (1984), el diseño debe actuar como una herramienta transdisciplinaria, que debe ser innovadora, no solo en el proceso de creación, sino también en el impacto que sus soluciones tienen en la sociedad y el medio ambiente (Manzini, 2008). Victor Margolin (2013) continúa con esta idea y argumenta que la actividad de diseño debe beneficiar a la mayor cantidad de personas posible utilizando prácticas socialmente responsables.

La Metodología del Diseño Centrado en el Usuario (DCU), propugnada por Norman (2019), permitió identificar y definir las necesidades del usuario, a través de investigaciones previas, observaciones directas, cuestionarios y entrevistas. Este método de diseño, que integró factores culturales, sociales, cognitivos y físicos, permitió analizar el comportamiento de los usuarios mientras interactuaban con los juegos.

En esta fase se estructuraron hipótesis de trabajo a partir de las lecciones aprendidas y se construyeron soluciones a las limitantes encontradas durante la identificación de requerimientos. La construcción de prototipos detallados probados con usuarios, permitió detectar errores de manera temprana, anticipar correcciones e incorporar mejoras en los productos finales. Al integrar los intereses y necesidades de los usuarios en el desarrollo del proyecto, se identificaron oportunidades que permitieron obtener resultados más adecuados.

Esta metodología impulsada por el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad permite a los estudiantes investigar y profundizar los temas con la participación activa de todos los interesados. El diseño centrado en el usuario permite identificar lo que el usuario quiere disfrutar con un determinado servicio o producto, acelerando el proceso de conceptualización y reduciendo los costos de desarrollo.

Involucrar a los usuarios finales en el desarrollo del diseño permite obtener resultados más rápidos y efectivos. Escuchar, ver, analizar y luego dibujar son enfoques que deben integrarse en el proceso de diseño de artefactos lúdicos. En este proceso, los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos factibles. Esta estrategia permite sensibilizar a los estudiantes sobre los problemas sociales y promover su compromiso con la sociedad y la ciudadanía.

Contextualización

El juego es un concepto original de mediación cultural que permite el desarrollo de actividades en contextos específicos, donde “se construyen las estructuras mentales y la flexibilidad del cuerpo”. Jugar es una actividad que contribuye a la prevención de los efectos nocivos del envejecimiento (Azevedo y Lemos, 2021). Así, el juego se asume como una de las actividades más importantes del comportamiento humano, tornándose esencial para la (re)estructuración del proceso de socialización del individuo.

Las actividades lúdicas estimulan el sentido del humor y fortalecen las relaciones interpersonales. Los beneficios derivados del juego y la alegría están documentados y se consideran una estrategia para promover el envejecimiento activo. La actitud de divertirse como objetivo fundamental del juego contribuye a aumentar la calidad de vida en las rutinas menos interesantes, ya que reír es señal de felicidad. A través de los juegos, las personas mayores se sienten autosuficientes, capaces de hacer algo por sí mismas y ganar confianza. Contar una anécdota o imitar a un personaje famoso, o incluso cantar una canción, te hace pensar y te obliga a recordar cosas, estimulando la memoria. Participar en algo individualmente o en grupo, con el objetivo de ganar, mejora la ambición personal y aumenta la confianza y la autoestima.

Los juegos propuestos se basan en sistemas de reglas y estímulos de los dominios sensoriomotor, simbólico y constructivo. Las acciones funcionales favorecen la movilidad física; las acciones imaginativas o simbólicas ejercitan la memoria y el (re)conocimiento; y las acciones constructivas promueven la realización de tareas específicas para los adultos mayores.

Estas acciones permiten — Recordar hábitos, costumbres, experimentos y vivencias del medio sociocultural en el que se insertan los ancianos; contradecir el desarraigo social de las personas mayores; promover las habilidades técnicas manuales de estos; aumentar la capacidad de juego; realizar actividades creativas y recreativas; incrementar la participación activa de los adultos mayores; promover la convivencia y el bienestar; fomentar habilidades en materia de equilibrio socioemocional de las relaciones interpersonales e inserción en el medio sociocultural y así fortalecer los vínculos intergeneracionales entre abuelos y nietos; promover

la autoestima, la confianza en uno mismo y la autonomía; y fomentar la creatividad y la imaginación.

🎮 Juegos para personas mayores

Los juegos fueron desarrollados con el fin de explorar conceptos, eventos y temas específicos adaptados a la sensibilidad y expectativas de cada usuario, teniendo en cuenta el mantenimiento de desempeños de acuerdo con el género, la edad y las habilidades intelectuales y motoras. Las actividades lúdicas estimulan el sentido del humor y refuerzan las relaciones interpersonales entre las personas mayores. Participar en algo individualmente o en grupo, con el objetivo de ganar, mejora la ambición personal y aumenta la autoestima.

La identificación de premisas asociadas a juegos existentes permitió enmarcar el desarrollo y diseño de juegos dirigidos a personas mayores, centrándose en estímulos físicos, cognitivos y constructivos específicos.

Tabla 1. Identificación de estímulos físicos, cognitivos y constructivos.

<p>JUEGOS DE ESTIMULACIÓN FÍSICA Coordinación motora y agilidad física</p>	<p>Es decir, aquellos que requieren acciones como bailar, moverse, balancearse, aplaudir, recoger objetos, etc.</p>
<p>JUEGOS DE ESTIMULACIÓN COGNITIVA Razonamiento abstracto, agilidad mental y vocabulario</p>	<p>Es decir, aquellas que requieren concentración, memorización, identificación de diferencias, recorrer laberintos, contar, encontrar objetos en figuras y hacer dibujos, etc.</p>
<p>JUEGOS DE ESTIMULACIÓN CONSTRUCTIVA Razonamiento estratégico y destreza manual</p>	<p>Es decir, aquellos que requieren comprensión, precisión, equilibrio y organización de volúmenes, etc.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Previo al desarrollo conceptual, se realizó una investigación exploratoria sobre los juegos tradicionales por tipología (cartas, dados, tablero, piezas, reglas, papel, lanzamiento) y se evaluaron cualitativamente según las actividades y desempeño de las tareas requeridas (motoras, visuales, auditivas, cognitivas). Los aspectos de diseño analizados estaban esencialmente relacionados con la percepción visual, es decir, con la forma y estructuración de los elementos pictóricos en las piezas y partes del juego; con el color, un atributo intrínseco de los artefactos materiales; y con la ergonomía, aspecto determinante en la estructuración de la relación objeto-usuario.

Tabla 2. Evaluación de los juegos tradicionales por tipología (1 factor menos requerido \ 2 factor moderadamente requerido \ 3 factor más obvio).

TIPOLOGÍA	JUEGOS	ACUIDAD MOTRIZ	ACUIDAD VISUAL	ACUIDAD AUDITIVA	ACUIDAD COGNITIVA
Juegos de cartas	Sueca	2	3	1	3
	Brisca	2	3	1	3
	El king	2	3	1	3
	Canasta	2	3	1	3
	Poker	2	3	1	3
	Crapô	2	3	1	3
	Paciencias	2	3	1	3
Juegos de dados	Poker	2	3	1	3
	Rapa	2	3	1	3
Juegos de tablero	Monopolio	2	3	2	3
	Trivial	2	3	3	3
	Pictionary	2	3	3	3
	Risk	2	2	1	3
	Oca	2	2	1	1
	Steps and ladders	2	2	1	1
	Ludo	2	2	1	2
	Mastermind	2	2	1	3
	Party and company	1	2	2	3
	Cluedo	2	2	2	3
Juegos de piezas	Tangram	2	2	1	3
	Puzzles	3	3	1	3
	Dominó	3	3	1	3
	Ajedrez	3	3	1	3
	Damas	3	3	1	3
	Chaquete	3	3	1	3
	Dominó chino	2	3	1	2
	Loto	2	3	2	1
	Solitario	3	3	1	3
	Scrabble	2	3	1	3

	Mikado	3	3	1	3
	4 en línea	3	2	1	3
	Twister	3	2	1	1
	Pollo	3	3	2	3
Juegos de papel	Stop	3	3	3	3
	Batalla naval	3	3	2	3
Juegos de lanzamiento	Malla portuguesa	3	3	1	1
	Petanca	3	3	1	1
	Peonza	3	3	1	3

Fuente: Elaboración propia.

La investigación efectuada permitió inferir que los juegos utilizados por la población de la tercera edad, con excepción de las barajas de cartas, tableros de ajedrez y brisca, poseen gráficos desarrollados para los grupos de edad más jóvenes, los cuales no son acordes con su edad y condición de mayor. Estos atributos inhiben su uso por parte de adultos o ancianos y, sobre todo, acentúan el estigma en torno al juego y la diversión en los ancianos.

Tabla 3. Identificación de habilidades físicas, cognitivas, constructivas.

HABILIDADES		
Físicas	Habilidades motoras	Habilidades motoras
		Postura
		Equilibrio
Cognitivas	Agilidad mental	Memoria
		Alfabetismo
		Raciocinio
		Vocabulario
Constructivas	Habilidades psicomotoras	Concentración
		Prehensión
		Rotación
		Flexo

Fuente: Elaboración propia.

Juego del Cubo / Jogo do Cubo

El Juego del Cubo, diseñado en dos escalas diferentes que involucra actividades físicas, lúdicas, adivinanzas y preguntas, presenta una apariencia visual, colorida e informal, con un lenguaje gráfico relajado pero adulto (Fig. 1). Se desarrolló una versión con grandes datos inflables para ser utilizada por grupos y una versión digital para ser utilizada en contextos más privados.

Este juego combina la actividad física con la cognitiva al relacionar actividades asociadas a la memoria con actividades físicas de una forma sencilla y divertida. Este juego apela a coordinación motora, al moverse, recoger objetos, equilibrarse y estimulación cognitiva, por el hecho de que requiere decodificación lingüística asociada al juego de palabras usado en adivinanzas y en las respuestas a preguntas de cultura general.



Figura 1. *Juego del Cubo.*

Fuente: *Diseño de juego desarrollado por los alumnos Tiago Vaz y Hugo Moura.*

Juego de la Oca / Jogo da Glória

El Juego de la Oca es un juego de mesa, con apariencia de alta tecnología para entretenimiento familiar, donde dos o más jugadores mueven piezas, a partir del lanzamiento de uno o dos dados (Fig. 2). La elección de materiales y colores tiene como objetivo construir un juego sofisticado para adultos. El objetivo del juego es llegar al final del recorrido trazado en el tablero intercambiable, antes que cualquiera de los demás jugadores, evitando los espacios de penalización.

En este juego, las acciones funcionales estimulan la movilidad física y las acciones constructivas promueven la realización de tareas.

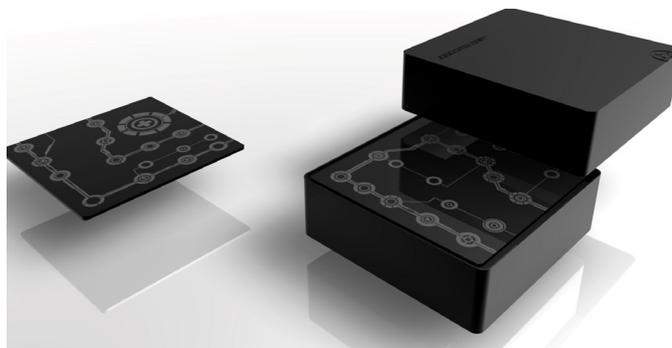


Figura 2. Juego de la Oca.
Fuente: Diseño de juego desarrollado por el alumno Bruno Miguel.

Spectris / Spectris

El juego Spectris recrea el Tetris en formato analógico con piezas de gran tamaño de colores vivos y formas muy distintas entre sí (Fig. 3). Spectris es un rompecabezas que utiliza cinco tetrominós libres, de acuerdo con la regla del poliomínos, que permite la rotación y la reflexión. Este juego requiere que el jugador analice la configuración de las piezas asignadas aleatoriamente, y, si es necesario, rotarlas y reflejarlas, así como evalúe la posición de las piezas que se han colocado para encajar y acumular el mayor número posible de piezas y filas.



Figura 3. Juego Spectris.
Fuente: Diseño de juego desarrollado por el alumno Daniel Rodrigues.

Spectris requiere estimulación cognitiva porque promueve la agilidad mental y el razonamiento abstracto. Y la estimulación constructiva promueve el razonamiento estratégico y la destreza manual, en la ejecución de tareas de prensión y precisión relacionadas con recoger objetos, encajarlos y organizarlos espacialmente.

STOP / STOP

Stop es un juego de mesa de preguntas e identificación de palabras asociadas a conocimientos generales y temas cotidianos (Fig. 4). El objetivo del juego es llegar al final del recorrido antes que cualquiera de los otros jugadores y con más puntos acumulados. El lanzamiento de los dados establece el tema y la progresión a lo largo del tablero. Cada casa se identifica con una letra del alfabeto. El jugador debe tirar los dados y avanzar en el tablero hasta el casillero indicado en el primer dado, allí debe enumerar tantas palabras, comenzando con la letra del casillero ocupado, referenciadas con el tema sugerido por el segundo dado.

Este juego requiere estimulación cognitiva porque promueve la memoria, el vocabulario y la agilidad mental. Las acciones constructivas promueven el razonamiento estratégico y la destreza manual, en la ejecución de tareas de prensión y precisión.



Figura 4. *Juego Stop.*

Fuente: *Diseño de juego desarrollado por la alumna Ángela Ribeiro.*

Escapadas de la Calle / Quebra Ruas

Escapadas de la Calle es un juego de construcción de caminos, que imita los mapas de las ciudades, y mezcla bloques con cartas (Fig. 5). El juego apunta a la estimulación intelectual y motriz de los jugadores y su principal componente es la elaboración de estrategias y tácticas, a través del manejo de bloques de madera, que bloquean la estrategia del oponente. Con un nivel de dificultad moderado, permite partidas rápidas y dinámicas debido a la composición cambiante del tablero de juego. Estas funciones evitan que el aburrimiento y la frustración formen parte del juego.

En este juego de bloques, cartas y fichas de colores, las acciones funcionales estimulan la actividad física y la movilidad, relacionadas con el acopio, encaje y organización de objetos en el espacio del tablero. Las acciones imaginativas o simbólicas ejercitan la memoria y el (re)conocimiento.

Y las acciones constructivas promueven la destreza manual en la ejecución de tareas de prensión y precisión. La opción por bloques macizos y voluminosos, encajados en el tablero, facilita su manipulación y evita su desmembramiento.



Figura 5. Juego Escapadas de la Calle.
Fuente: Diseño de juego desarrollado por el alumno João Oliveira.

Memoria en Línea / Memória em Linha

El juego Memoria en Línea, permite crear estrategias personales de memorización y superarse a uno mismo (Fig. 6). Al buscar pareja en Línea retratan objetos icónicos de diferentes épocas de la historia, con el objetivo de promover conversaciones entre las distintas generaciones de la familia, brindando a los mayores la posibilidad de transmitir y compartir conocimientos con las generaciones más jóvenes. El juego se hace cuando uno de los jugadores logra alinear cuatro piezas o cuando no se pueden realizar más movimientos. El tablero de cuatro en raya permite jugar dentro de la propia caja, lo que facilita el almacenamiento y evita la pérdida de piezas.

Este juego requiere estimulación cognitiva porque favorece la memoria y el pensamiento estratégico y estimulación constructiva porque promueve la destreza manual.



Figura 6. Juego Memoria en Línea.
Fuente: Diseño de juego desarrollado por la alumna Leonor Oliveira.

Vuelve Bueno Vuelve Malo / Vira Bom Vira Mau

Vuelve Bueno Vuelve Malo es un juego mixto de estrategia y logros que utiliza dados y piezas. Un juego de mesa con dos opciones, una en cada cara del tablero (Fig. 7). Uno de los lados del tablero muestra los gráficos de una batalla de dominó hexagonal en la que cada oponente debe llenar el espacio formado por 8 casillas. El juego del otro lado del tablero consiste en evitar que las piezas *Buenas* sean comidas por las *Malas* y tratar de que las piezas *Malas* sean comidas en su lugar por el oponente. Los aspectos relacionados con la agudeza visual se evidencian en la elección de colores para *Bueno* y *Malo* y en la colocación de las reglas en el tablero. Los aspectos constructivos se evidencian en el dimensionamiento de las piezas para que sean más fáciles de usar.

Este juego de estrategia, requiere estimulación cognitiva, ya que favorece la concentración y el pensamiento estratégico, desarrollando el razonamiento abstracto y la agilidad mental.

La estimulación constructiva requerida promueve el pensamiento estratégico y la destreza manual, en la ejecución de tareas de prensión y precisión.

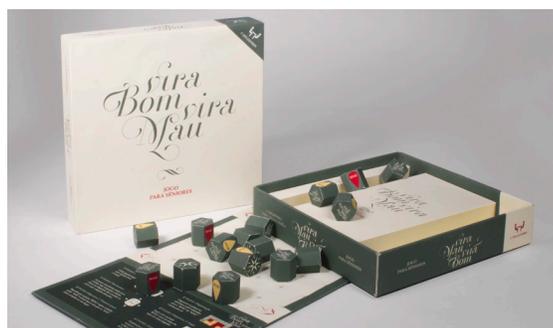


Figura 7. Juego *Vuelve Bueno Vuelve Malo*.
Fuente: Diseño de juego desarrollado por el alumno Eduardo Rodrigues.

Resultados La práctica del diseño inclusivo proyecta una perspectiva social y genera conocimientos y estrategias que desencadenan el desarrollo de nuevos artefactos recreativos con beneficios transversales a la sociedad. La idealización de juegos aptos para personas mayores, contribuye a su empoderamiento y retrasa los inevitables procesos de pérdida y descomposición de las habilidades psicomotoras.

Este estudio permite comprender que los aspectos físicos y perceptivos de estos materiales lúdicos, a saber, los elementos verbales y pictóricos, así como su percepción por parte de los destinatarios, resultan

cruciales para la efectividad de las actividades de ocio activo, en que el envejecimiento se *pospone*, con obvios beneficios en términos de aspectos físicos, mentales, sociales y psicológicos de estos grupos de edad.

◆ Conclusiones En una sociedad cambiante, el diseño asume plenamente su misión de reconfigurar la disciplina en nuestro contexto experiencial — material, espacial, comunicativo, interactivo — armonizándolo en consonancia con las necesidades y demandas de la contemporaneidad. El diseño de juegos para la población mayor, en colaboración con equipos profesionales con habilidades y competencias complementarias y que integran a los usuarios en su diseño, se basa en el convencimiento de que jugar ayuda a prevenir y retrasar los síntomas negativos derivados de la senescencia y aumenta la calidad de vida de amplios segmentos de la población anciana.

Los juegos desarrollados se centran en la terapia a través de la salud, en la ocupación del tiempo libre y en la práctica asistida de ejercicios físicos. Este enfoque se presenta como una estrategia para entrenar y retardar los inevitables procesos de pérdida y desagregación de la psicomotricidad en la población adulta mayor actual. La práctica del diseño inclusivo proyecta una nueva perspectiva social y genera nuevos conocimientos y estrategias que desencadenan el desarrollo de nuevos artefactos lúdicos con beneficios transversales para la sociedad. ●

◆ Agradecimientos Un agradecimiento especial a los estudiantes, equipos profesionales y usuarios del centro de mayores, por su compromiso con el desarrollo del proyecto. A la ESAD \ ESAD IDEA y FCT Fundação para a Ciência e Tecnologia, por su apoyo financiero.

◆ Referencias Azevedo M., Lemos J. (2021) *Games for Seniors - An Interactive Artifact for the Aging Population*. In: Kalra J., Lightner N.J., Taiar R. (eds) *Advances in Human Factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices*. AHFE 2021. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 263. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80744-3_53

Bonsiepe, G. (1965) *Education for Visual Design. Looking Closer 3: Classic writings on graphic design*. (pp. 161-166). New York: (1999), Allworth Press.

Bonsiepe, G. (1999). *Del Objeto à la Interfase. Mutaciones del Diseño*. Buenos Aires: Ed. Infinito.

Cabral, M. (coord.) (2014). *Processos de Envelhecimento em Portugal. Usos do Tempo, Redes Sociais e Condições de Vida*. Lisboa: FFMS Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Harwell, S. (1997). Project-Based Learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds) *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Margolin, V. (2013). Building a Better World. (<https://hiatusbookblog.wordpress.com/2013/08/01/victor-margolin-eng/>)

Manzini, E. (2008). *Design para a Inovação Social e Sustentabilidade. Comunidades Criativas, Organizações Colaborativas e Novas Redes Projetuais*. Brasil: E-Papers.

Manzini, E. (2015). *Design, when Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Norman, D. (2013). *Design of Everyday Things: Revised and Expanded*. New York: Basic Books. London: MIT Press (UK edition)

Norman, D. (2019) The Four Fundamental Principles of Human-Centred Design and Application. 2019, accessed September 10, 2019, <https://jnd.org/the-four-fundamental-principles-ofhuman-centered-design/>.

Papanek, V. (1984). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. London: Thames and Hudson.

Sobre los autores *Margarida Azevedo*

Margarida Azevedo, es diseñadora, investigadora de ESAD–IDEA y profesora del Curso de Diseño de Comunicación de la ESAD – Facultad de Arte y Diseño de Matosinhos. Graduada en Diseño de Comunicación por la Facultad de Bellas Artes de Oporto, Máster en Diseño Industrial por la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Oporto y Doctora en Diseño por la Universitat Politècnica de València. Becaria de la Fundación Calouste Gulbenkian, Consultora del Centro Portugués de Diseño y Directora Creativa del estudio de diseño margarida azevedo+joão lemos — diseñadores asociados, desde 1989. Investigadora en las áreas de Diseño de Comunicación, Diseño de Packaging, Diseño Inclusivo y Social. Ha dirigido talleres, participado en jurados, congresos y comisiones científicas, así como coordinado varios proyectos premiados, y publicado artículos en libros, revistas y otras publicaciones nacionales e internacionales.

João Lemos

João Lemos es diseñador, investigador de ESAD–IDEA y profesor de ESAD–Facultad de Arte y Diseño de Matosinhos. Graduado en Diseño de Comunicación por la Facultad de Bellas Artes de Oporto, Máster en Diseño Industrial por la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Oporto y Doctor en Diseño por la Universitat Politècnica de València. Consultor del Centro Portugués de Diseño y Director

Creativo del estudio de diseño margarida azevedo+joão lemos — diseñadores asociados, desde 1989. Investigador en las áreas de Diseño Gráfico, Diseño Inclusivo, Diseño Social y Tipografía Digital, dictó varias conferencias, particularmente en el contexto de los proyectos que ha coordinado con éxito, realizado orientaciones pedagógicas de proyectos premiados, participado en varios jurados y mantiene una práctica continua de diseño como diseñador desde 1986.



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la Bienal

Juegos persuasivos: diseño y desarrollo de dispositivos lúdicos para la **reflexión social**

Persuasive games: design and development of playful devices for social reflection

Nataly Opazo Estrada
nataly.opazoe@utadeo.edu.co
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Bogotá, D.C, Colombia
ORCID: 0000-0003-0032-1261

Jorge Alberto Ávila Castro
jorgea.avila@utadeo.edu.co
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Bogotá, D.C, Colombia
ORCID: 0000-0001-8397-6823

Beatriz Helena Rolón Domínguez
beatriz.rolon@utadeo.edu.co
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Bogotá, D.C, Colombia
ORCID: 0000-0002-0936-0323

Dictaminado por BID
Recibido: 4 de abril de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

En este artículo se expone la experiencia pedagógica Juegos Persuasivos: Diseño y desarrollo de dispositivos lúdicos para la reflexión social, llevada a cabo durante el primer semestre del año 2021 en el Taller de Mediaciones, perteneciente al Área Académica de Diseño de Producto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. En tal sentido, se presentarán los conceptos que fundamentan los proyectos, desde autores representativos del campo del diseño de juegos, así como la organización de actividades y herramientas que orientaron el proceso de diseño y desarrollo de los juegos diseñados durante el periodo académico.

Cabe resaltar que, con el propósito de ampliar la mirada del Diseño y reconocer campos emergentes de la disciplina, esta experiencia tuvo como objetivo invitar a los estudiantes a reflexionar sobre su rol como diseñadores e indagar alrededor de problemáticas de su interés, con el fin de hacerlas visibles mediante dispositivos lúdicos. Metodológicamente, se definieron tres momentos, organizados según las fases de las experiencias gamificadas o los juegos (Descubrimiento, Abordaje, Acompañamiento, y Final del Juego), las cuales permitieron organizar las acciones pedagógicas que resultaron en el prototipo funcional de cinco juegos persuasivos: Voces ocultas, Nativos, Silenciosa Realidad, Salario en Penitencia, y DAH.

Palabras clave: Interacción, mediación, juegos persuasivos, dispositivos lúdicos, diseño de experiencia

Abstract

This article exposes the pedagogical experience "Persuasive Games: Design and development of playful devices for social reflection", carried out during the first semester of 2021 in Mediations, a subject belonging to the Academic Area of Product Design of the Jorge Tadeo Lozano University. In this sense, the concepts underlying the projects will be presented, from representative authors in the field of game design, as well as the organization of activities and tools that guided the design and development process of the games designed during the academic period.

It should be noted that, with the purpose of broadening the view of Design and recognizing emerging fields of the discipline, this experience had the objective of inviting students to reflect on their role as designers and inquire about issues of interest to them, in order to make them visible through playful devices. Methodologically, three moments were defined, organized according to the phases of the gamified experiences or the games (Discovery, Onboarding, Scaffolding, and End Game), which allowed organizing the pedagogical actions that resulted in the functional prototype of five persuasive games: Hidden Voices, Native, Silent Reality, Salary in Penitence, and DAH.

Keywords: Interaction, mediation, persuasive Games, playful devices, experience design

◆ Introducción



El Área Académica de Diseño de Producto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, cuenta dentro de su oferta formativa con el programa de Diseño Industrial; este, a su vez, organiza el componente de fundamentación específica a partir de tres rutas de profundización: objeto, contexto e interacción, que, en conjunto, constituyen una perspectiva integral de la disciplina. Teniendo en cuenta dicha organización, vale la pena resaltar que la experiencia pedagógica *Juegos Persuasivos: Diseño y desarrollo de dispositivos lúdicos para la reflexión social*, fue desarrollada durante el primer semestre del año 2021 en el marco del Taller de Mediaciones, inscrito en la Ruta de Interacción.

En esta ruta, los ejercicios académicos están orientados a “la creación de formas de interacción mediadas por dispositivos de diseño análogos–digitales y técnico-tecnológicos que exploran el diseño emocional, así como el diseño de experiencias” (Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2020). Lo anterior, permite reflexionar sobre las dinámicas que aportan valor a los dispositivos y que invitan a los usuarios a tomar decisiones, determinar acciones y comprender las relaciones que emergen en contextos específicos.

Partiendo de ello, este taller se propone como escenario académico de exploración, conceptualización y desarrollo de dispositivos lúdicos desde el enfoque de los Juegos Persuasivos, abordados como un tipo específico de Juego Serio que sitúa al jugador en un contexto particular, lo sensibiliza frente a un tema específico y, en consecuencia, le permite elaborar un punto de vista crítico, tal como afirma Gorioitía (2010). Por otro lado, invita a los estudiantes a reflexionar desde la noción de mediación, entendida como una acción que permite facilitar los procesos que se detonan en actividades o experiencias mediadas por dispositivos, herramientas o interfaces y que, a su vez, se enmarcan en contextos en los que entran en juego variables de orden social.

Ahora bien, para dar respuesta y resolver el reto planteado en el marco del taller, se definieron tres momentos teniendo en cuenta las fases de las experiencias gamificadas o los juegos. En cada uno se llevaron acciones pedagógicas que le permitieron a los estudiantes: iniciar un proceso de exploración de juegos existentes para identificar sus elementos básicos

(fase de Descubrimiento y Abordaje), elegir una problemática a partir de la cual realizaron ejercicios de conceptualización (fase de Acompañamiento), y, por último, materializarla durante el momento de desarrollo del juego (fase de Finalización).

❖ Desarrollo de la experiencia

El taller de Mediaciones, así como todos los talleres que componen la fundamentación específica del programa de Diseño Industrial, se estructura a partir de tres componentes: Investigación, en el cual los estudiantes se aproximan a diferentes autores, recursos y herramientas que fundamentan sus propuestas, en este caso desde la mirada de los dispositivos y experiencias lúdicas; Representación, en el que los estudiantes exploran diferentes formas de visualización y materialización de sus propuestas; y Construcción, componente en el que concretan y hacen visible la toma de decisiones que contribuye en el desarrollo de sus proyectos.

Partiendo de ello y con el propósito de despertar la curiosidad, interés, expectativa, compromiso y participación de los estudiantes, metodológicamente este espacio pedagógico se diseñó a partir de las cuatro fases que, según autores como Yu-Kai Chou (2016), tiene toda interacción con un juego o sistema gamificado; estas son:

- ❖ **Discovery (Descubrimiento):** Es el momento en el que los estudiantes se aproximan a la comprensión de los elementos básicos del juego y el propósito de las experiencias lúdicas; por lo cual, es muy importante configurar dinámicas que despierten su motivación y curiosidad, con el fin de garantizar su participación a lo largo del proceso.
- ❖ **Onboarding (Abordaje):** En esta fase se comunica el gran reto del taller, las reglas de juego y los resultados esperados; de igual manera, se presentan los conceptos que fundamentan el desarrollo de los dispositivos lúdicos y se realizan ejercicios de exploración. En tal sentido, es una fase fundamental, pues se debe asegurar el interés de los estudiantes para trabajar de manera colaborativa durante todo el periodo académico.
- ❖ **Mid Game / Scaffolding (Acompañamiento):** Durante esta fase, se llevan a cabo las actividades académicas propuestas, poniendo en práctica los aprendizajes abordados en cada uno de los componentes del taller. Por ello, en este momento es valioso garantizar que los retos planteados respondan a los conocimientos y competencias de los estudiantes, evitando su aburrimiento o frustración, lo que en palabras de Mihály Csíkszentmihályi (1990) se denomina *flow* o teoría de flujo.
- ❖ **End Game (Final):** En este momento, los estudiantes están listos para evaluar y compartir los resultados obtenidos durante el

proceso de desarrollo del dispositivo lúdico. Es importante resaltar que en esta fase se evidencia el nivel de satisfacción con la experiencia pedagógica, de acuerdo con los objetivos alcanzados; por ello, vale la pena planear un cierre memorable.

En los siguientes apartados se describe la manera en que las cuatro fases fueron alineadas con los tres momentos del periodo académico (Fig. 1); de igual manera, se expone el propósito de cada uno, las actividades que se desarrollaron para orientar la toma de decisiones, así como los resultados obtenidos.

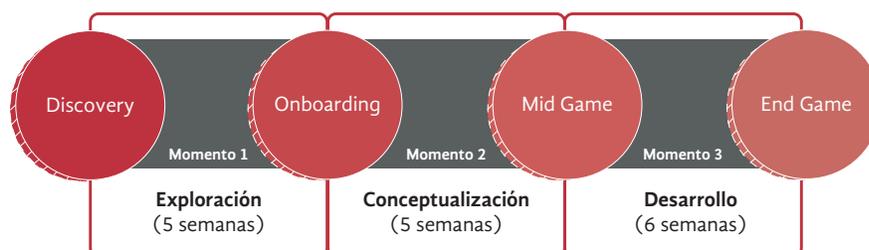


Figura 1. Diseño metodológico para el Taller de Mediaciones.

Fuente: Elaboración propia

Momento 1: Exploración (Discovery y Onboarding)

En el primer momento, se invitó a los estudiantes a conformar equipos de trabajo, teniendo en cuenta sus fortalezas, experiencia e intereses; dichos equipos se consolidaron como colectivos de diseño identificados con un nombre, logo y manual de marca. Una vez consolidados, tuvieron la posibilidad de explorar diferentes juegos de su interés, que les permitieran, por un lado, reflexionar alrededor de las nociones *medio*, *mediador* y *mediación*; y por el otro, analizar los elementos que los componen desde la propuesta del diseñador de juegos Jesse Schell (2019), estos son (Fig. 2):

- ❖ **Historia:** Es la secuencia de eventos y acontecimientos que experimenta el jugador; permite crear un puente entre la vida cotidiana y otras realidades.
- ❖ **Estética:** Representa las sensaciones que puede generar una experiencia lúdica, pues facilita la inmersión en el juego (¿Cómo se ve? ¿Cómo suena? ¿A qué sabe?, etc.).
- ❖ **Mecánica:** Hace referencia a las reglas, los objetivos, el espacio, los objetos y las acciones principales que delimitan el juego.
- ❖ **Tecnología:** Es el conjunto de medios análogos y/o digitales que dinamizan la experiencia lúdica, y a su vez, en los que se materializa la estética, las mecánicas y la historia.

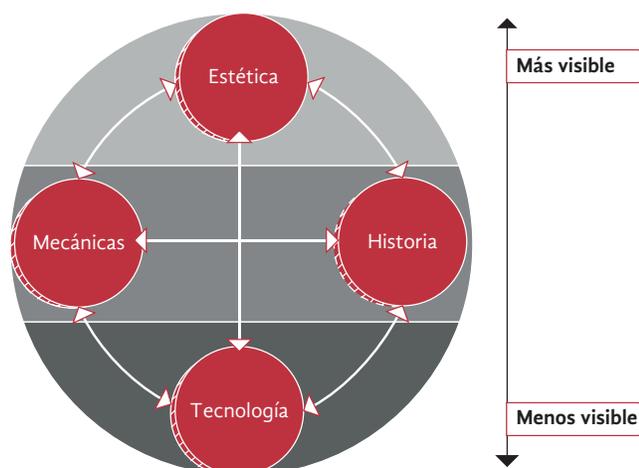


Figura 2. Tétrada elemental de Jesse Schell.

Fuente: Elaboración propia basada en Schell, 2019

De igual manera, y con el propósito de potenciar los aprendizajes desarrollados, se llevaron a cabo ejercicios de aproximación al diseño de juegos, para lo cual, a cada grupo le fue asignado un género narrativo que funcionara como base para crear una sinopsis narrativa. A partir de esta, consolidaron la historia y definieron la estética.

Este ejercicio se fortaleció desde el análisis de los tipos de jugadores; para ello, los estudiantes exploraron la taxonomía desarrollada por Richard Bartle (1996), uno de los pioneros en el diseño de juegos en línea y multijugador, quien creó una de las primeras clasificaciones de los jugadores, de acuerdo con su objetivo y formas de actuar dentro de la experiencia lúdica, estos son:

- ❖ **Competitivos (Killers):** Les interesa demostrar su superioridad y desafiar la autoridad, sobre todo en entornos en los que es válido realizar acciones que implicarían un castigo en el mundo real.
- ❖ **Creadores (Achievers):** Su propósito es acumular puntos, reconocimientos y niveles de experiencia gracias a la solución de retos y desafíos. Les gustan las herramientas para personalizar su experiencia, dejar huella y expresar su singularidad.
- ❖ **Socializadores (Socializers):** Les interesa conocer a otros jugadores e interactuar con ellos para conseguir un objetivo en común; por ello, se sienten orgullosos de los amigos que han hecho durante la experiencia.
- ❖ **Exploradores (Explorers):** Les gusta la sensación de asombro y sorpresa que les puede ofrecer el juego y su historia; por ello, cuentan con un conocimiento detallado del mismo, lo que les permite recolectar objetos, puntos, datos curiosos, entre otros.

Cabe resaltar que el análisis de los tipos de jugadores orientó la toma de decisiones con respecto a las mecánicas que dinamizan la experiencia lúdica, así como las reglas de juego; estas fueron puestas a prueba a través de un prototipo análogo que, a su vez, se desarrolló como representación de la tecnología. Para concluir, es importante señalar que los conocimientos desarrollados durante el primer momento fueron fundamentales para abordar el reto de diseño que fue presentado en el segundo momento, el cual se describe a continuación.

Momento 2: Conceptualización (Mid Game / Scaffolding)

En el segundo momento, los colectivos debían seleccionar un tema de interés con el fin de desarrollar un ejercicio de investigación que resultara en la definición de una problemática de orden social para visibilizar mediante el diseño de un dispositivo lúdico. Para ello, se les presentó el enfoque creativo de Diseño Centrado en el Humano o *Human Centered Design*, por su sigla en inglés HDC, el cual plantea que “todos los problemas, incluso los que aparentemente son intratables, como la pobreza, la igualdad de género y el agua limpia, se pueden resolver” (IDEO, 2015, pág. 9).

Este enfoque plantea tres fases para el abordaje de cualquier problema u oportunidad: Inspiración (aprender de las personas para las que se está diseñando), Ideación (identificar oportunidades de diseño y crear prototipos) e Implementación (dar vida a la solución). Partiendo de ello y teniendo en cuenta el reto planteado a los estudiantes, se les invitó a trabajar con herramientas que les permitiera aproximarse a los usuarios, comprender la interacción y desarrollar la base conceptual del juego; entre ellas:

- ❖ **Mapas de empatía:** Utilizados para la caracterización y definición del perfil de usuarios a los que se dirigen los juegos a diseñar. Al aplicar esta herramienta, los estudiantes se dan cuenta que empatizar permite mostrar a las personas reales, con sus miedos, gustos y expectativas; identificar su manera de pensar, comportarse y expresarse; contrarrestar lo que parece evidente con lo que expresa el usuario; y finalmente, tomar decisiones sobre las propuestas de diseño.
- ❖ **Moodboards:** Teniendo en cuenta que son una herramienta visual, estos se elaboran con el propósito de organizar referentes de orden estético, lúdico y narrativo que sirven como inspiración para la propuesta de juego. De igual manera, esta herramienta les permite a los estudiantes generar y filtrar ideas partiendo de la problemática elegida y las características de los jugadores.
- ❖ **Journey Maps:** Esta herramienta de representación se emplea para hacer visible la interacción de los jugadores con la experiencia lúdica; permite organizar la experiencia de juego en el tiempo, las acciones específicas de los jugadores, los mediadores o puntos

de contacto que potencian la jugabilidad en cada momento definido, así como la curva emocional esperada, teniendo en cuenta las mecánicas diseñadas para garantizar la inmersión de los jugadores (Fig. 3).

- ❖ **Diagramas de flujo:** Son usados con el propósito de representar gráficamente las mecánicas que dinamizan la experiencia lúdica y de esta manera, comunicar y facilitar su comprensión. Por otro lado, los diagramas les permiten a los estudiantes hacer visibles las secuencias y acciones dentro del juego e identificar aspectos resueltos o por resolver.
- ❖ **Storyboards:** Esta herramienta se utiliza con dos objetivos; por un lado, permiten representar la secuencia de uso del juego diseñado, así como las interacciones entre los jugadores y los mediadores que constituyen la tecnología del juego. Por otro lado, se abordan como un documento base de preproducción para el desarrollo del video que presenta la problemática elegida, así como el video que comunica el gameplay o jugabilidad.
- ❖ **El personaje:** Como parte del universo narrativo de la experiencia de juego, además de plantear una historia, los estudiantes diseñan los personajes que la dinamizan; estos pueden potenciar mecánicas propias del juego de roles, acompañar a los jugadores durante el recorrido, o bien, plantear el reto a resolver, todo depende del propósito del juego. En tal sentido, esta herramienta se socializa con los estudiantes para delimitar las dimensiones (físicas, sociológicas y psicológicas) que deben tenerse en cuenta para la caracterización y diseño de personajes.

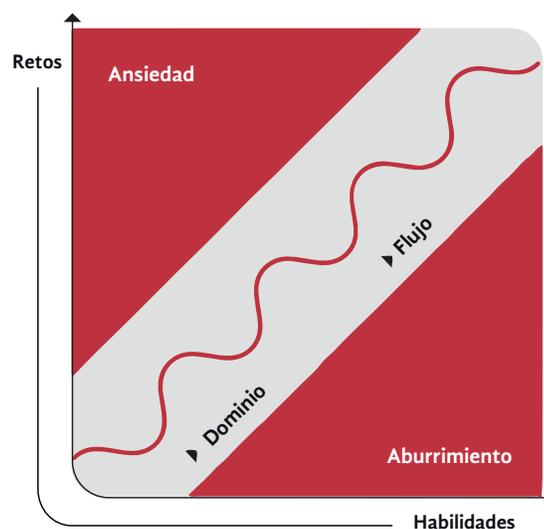


Figura 3. Estado de flujo en la experiencia inmersiva.
Fuente: Elaboración propia basada en Csikszentmihályi, 1990.

Como producto de este momento, cada grupo entregó su propuesta en un prototipo de resolución media y un *Game Design Document*, que “explica de qué se trata un juego, detalla su funcionamiento y todas sus características, siempre de acuerdo a las necesidades del equipo que ejecuta el desarrollo” (Nallar, 2015, pág. 256); en este documento, los estudiantes describieron las características generales del juego, las particularidades de los usuarios (jugadores), los datos y cifras relevantes de la problemática, así como la narrativa, estética, mecánicas y tecnología propuestas. Ambos insumos, prototipo y documento, se constituyeron como aspectos fundamentales para iniciar el proceso de evaluación con usuarios reales, el cual se llevó a cabo en el tercer momento.

Momento 3: Desarrollo (End Game)

Durante el tercer momento, los estudiantes realizaron un diagnóstico inicial del prototipo desarrollado, con el fin de identificar fortalezas y oportunidades de mejora, ejercicio que se constituyó como la primera instancia de iteración de su propuesta. Posteriormente, y retomando la tercera fase del enfoque de Diseño Centrado en el Humano, que hace referencia a la implementación, se hizo énfasis en la importancia de llevar a cabo ejercicios de comprobación con usuarios/jugadores reales como proceso necesario en el diseño y desarrollo de productos, en este caso, de dispositivos y experiencias lúdicas.

Para ello, se invitó a los estudiantes a diseñar protocolos de comprobación, abordados como herramientas para recopilar información de orden cualitativo y cuantitativo con respecto a los diferentes componentes del dispositivo lúdico (narrativa, estética, mecánica y tecnología). En estos protocolos, los estudiantes definieron el propósito de cada prueba, la versión del prototipo, los elementos a evaluar, los participantes involucrados, el contexto y duración de esta.

Resultados De manera paralela, diseñaron herramientas que implementarían en cada instancia de evaluación, entre ellas: tableros colaborativos, matrices de evaluación, encuestas y entrevistas; este ejercicio, una vez sistematizado, les permitió tomar decisiones respecto al desarrollo del juego. Cabe resaltar que este momento fue muy valioso, pues gracias al proceso de iteración, los estudiantes aseguraron el funcionamiento del dispositivo lúdico, teniendo en cuenta la problemática social abordada y el tipo de jugador definido. En el siguiente apartado se describen a nivel general los productos desarrollados.

Como producto de este espacio académico, se diseñaron cinco dispositivos lúdicos (uno por cada grupo), presentados en prototipos análogos y digitales, respaldados por el documento de diseño (*Game Design Document*) en el que se definen y profundizan las interacciones lúdicas, teniendo en cuenta los usuarios y la problemática abordada, así como la narrativa, estética, mecánicas y tecnología propuestas. A continuación, se describen los dispositivos diseñados:

Voces Ocultas, Recordar no es vivir en el pasado, es entender nuestro presente para cambiar nuestro futuro:

Dispositivo análogo desarrollado por el colectivo Senet Design, con el propósito de visibilizar el lamentable hecho histórico conocido como *Falsos Positivos* en el país. Está dirigido a jóvenes desde los 15 años, quienes, durante el juego, tendrán la posibilidad de desarrollar una opinión propia y crítica sobre la problemática abordada.

A partir de un juego de rol, este dispositivo invita a los jugadores a ponerse en el lugar de civiles, militares y familiares; para ello, les brinda pistas que les permitan aprender sobre este acontecimiento en el que más de 6.000 personas inocentes fueron presentadas como bajas de combate en el marco del conflicto armado interno de Colombia.



Figura 4. *Juego Voces Ocultas.*
Fuente: Realizado por el Colectivo Senet Design.

Nativos, ¡Recupera lo que te pertenece!

Dispositivo análogo desarrollado por el colectivo Gamm 92 para dar a conocer elementos culturales de la comunidad indígena Wayúu, originaria del departamento de La Guajira en Colombia. El juego está dirigido a jóvenes a partir de los 15 años que vivan en ciudades principales del país y que, por sus dinámicas de consumo de medios, no conozcan las dinámicas de estas comunidades.

Este dispositivo, de carácter cooperativo, invita a los jugadores a conocer las problemáticas de orden social, económico y ambiental que aquejan a la población, debido en gran medida a la corrupción política de la región. Partiendo de ello, les permite trabajar en equipo para resolver los retos propuestos con el fin de recuperar el territorio que ha sido robado por un villano.



Figura 5. *Juego Nativos*.
Fuente: Realizado por el Colectivo Gamm 92

Silenciosa Realidad, Dimensiona y conoce la realidad de muchas de nosotras:

Dispositivo análogo desarrollado por el colectivo Gamepalp, con el objetivo de sensibilizar a los jugadores sobre las emociones que experimentan las víctimas de acoso callejero y en tal sentido, fomentar el respeto y la sana convivencia en el espacio público. El juego está dirigido a jóvenes a partir de los 16 años que desconozcan las causas y consecuencias de esta problemática.

Partiendo de una mecánica cooperativa, el dispositivo invita a los jugadores a trabajar en equipo para descubrir a los victimarios, la modalidad de acoso y el contexto en el que sucedió un evento de acoso específico. Para ello, brinda información actualizada de datos y cifras que son apropiados dentro de la narrativa.



Figura 6. *Juego Silenciosa Realidad*.
Fuente: Realizado por el Colectivo Gamepalp.

Salario en Penitencia, La subsistencia no es un juego:

Dispositivo análogo desarrollado por el colectivo Alter Juego, con el fin de hacer visibles las múltiples circunstancias y retos que deben resolver los trabajadores informales para subsistir con menos del salario mínimo en Bogotá; en tal sentido, el juego se dirige a jóvenes entre los 15 y 25 años, cuyo estrato social los ubica en un lugar privilegiado, llevándolos a desconocer esta problemática.

Haciendo uso de la ironía, este juego, de carácter competitivo, le plantea diferentes situaciones a los jugadores en las que deberán administrar su dinero para mantener la dignidad y llegar a la meta libres de deudas, antes que los demás. Cabe resaltar que, aunque la experiencia lúdica puede llegar a ser muy divertida, su intención es mostrar que subsistir con el salario mínimo no lo es.



Figura 7. Juego Salario en Penitencia.
Fuente: Realizado por el Colectivo Alter Juego.

DAH, Supera retos junto a Oswaldo, Coco y Sarah:

Dispositivo digital para dispositivos móviles con sistema operativo Android, desarrollado por el colectivo Amet con el propósito de brindar una experiencia lúdica a niños de 6 a 13 años diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), condición que afecta su concentración, coordinación, memoria y organización.

A través de mecánicas sencillas como trivias, rompecabezas, e identificación de semejanzas y diferencias, este dispositivo busca potenciar las habilidades de los jugadores, y a su vez, consolidarse como herramienta

para apoyar los procesos terapéuticos dirigidos por las familias, los cuidadores y los psicólogos.

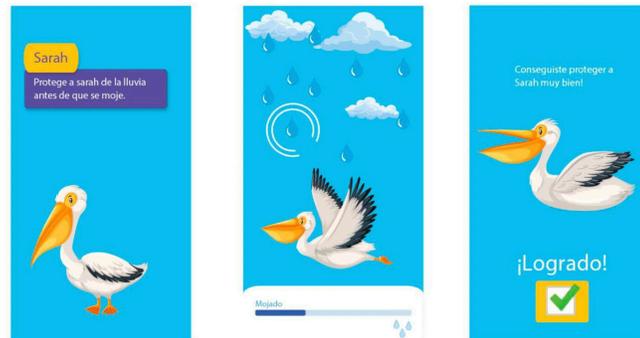


Figura 7. *Juego Salario en Penitencia.*
Fuente: Realizado por el Colectivo Alter Juego.

Conclusiones Este ejercicio académico le permitió, tanto a docentes como a estudiantes, reflexionar sobre el carácter interdisciplinar del Diseño Industrial y en tal sentido, sobre las posibilidades de creación que surgen cuando se vincula con campos emergentes como el Diseño de Juegos. En esta experiencia en particular, el desarrollo de Juegos Persuasivos brindó la posibilidad de poner de manifiesto diversas situaciones o problemáticas, potenciando el propósito de expresión, socialización y aprendizaje de cualquier juego, abordado como sistema.

Por otro lado, fue posible inquietar a los estudiantes sobre su rol como diseñadores, el cual trasciende la concepción tradicional de la producción de objetos y bienes de consumo; en tal sentido, diseñar dispositivos lúdicos permitió desarrollar conocimientos y competencias propios de la ruta de interacción, gracias al abordaje de conceptos relacionados con el diseño de experiencias, específicamente desde la noción de mediación.

Finalmente, el diseño metodológico planteado para el taller orientó el proceso de desarrollo de dispositivos lúdicos que, desde el enfoque de los Juegos Persuasivos, conectaron los intereses de los estudiantes con el fin de hacer visibles problemáticas de orden social que fueron exploradas, analizadas y comprendidas por los usuarios reales. 🎮

Referencias Agudelo, N., & Lleras, S. (2015). *Herramientas para el diseño centrado en el usuario*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Bartle, R. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Player who suit MUD's*. Recuperado el 18 de marzo de 2022 de: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row. Recuperado el 18 de marzo de 2022 de: https://www.academia.edu/38623771/Mihaly_Csikszentmihalyi_FLUIR_FLOW

IDEO (2015). *The field guide to human-centered design*. San Francisco: Design Kit.

Gorigoitía, P. (2010). Videojuegos como agentes de concientización creación de identidad planetaria. *Foro Educativo* N° 17, pp. 29-44. Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

Nallar, D.A. (2015). *Diseño de juegos en América Latina*. Estructura Lúdica. Buenos aires: Escuela de Game Design América Latina.

Universidad Jorge Tadeo Lozano. (2020). *Proyecto Educativo del Programa Académico de Diseño Industrial*. Facultad de Artes y Diseño. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de: https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/wysiwyg/pepa_di_31_julio_2020.pdf

Shell, J. (2019). *The Art of Game Design, A Book of lenses*. Tenth Anniversary. Burlington: Taylor & Francis Inc

Yu-Kai Chou (2016). *Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards*. Octalysis Media: Fremont.

◆ Sobre los autores *Nataly Opazo Estrada*

Diseñadora Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Magíster en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque y Alumni del programa Enseña por Colombia. Profesora en el programa de Diseño Industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y en la Licenciatura en Informática de la Universidad Minuto de Dios, y Directora Pedagógica en Criterterec Educación. Sus intereses profesionales están vinculados con la docencia, la investigación y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en áreas relacionadas con educación, diseño y tecnología. Cuenta con 10 años de experiencia laboral en el sector educativo público y privado en campos como la docencia, el trabajo con comunidades, el diseño curricular, la innovación pedagógica y el desarrollo de experiencias de aprendizaje mediadas por las nuevas tecnologías.

Jorge Alberto Ávila Castro

Diseñador Gráfico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Desde estudiante ha enfocado su trabajo en el campo de la animación como animador 2D, la dirección de arte y el diseño de personajes. De igual manera, ha desarrollado una amplia experiencia laboral en el área de la ilustración editorial para libros, periódicos y páginas web, así como en la narrativa

visual, comics, edición y storyboards. Su trabajo puede encontrarse en medios audiovisuales como cortos animados, motion graphics y videojuegos, que lo han llevado a participar en exposiciones colectivas en México, Argentina, Estados Unidos y Japón.

Beatriz Helena Rolón Domínguez

Licenciada en Bellas Artes de la Universidad de la Sabana, Especialista en Creación Multimedia y Magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Con amplia experiencia académica en las Artes y el Diseño en diversas instituciones universitarias, entre las que se destacan la Universidad Militar Nueva Granada en el programa de Ingeniería Multimedia, la Universidad Nacional de Colombia en la Escuela de Diseño Gráfico, la Universidad de los Andes en el programa de Diseño y la Universidad Jorge Tadeo Lozano en los programas de Diseño Gráfico, Bellas Artes y actualmente en el Programa de Diseño Industrial. Intereses profesionales y personales enfocados en la investigación y el desarrollo de actividades desde el marco del diseño centrado en el humano, el diseño de interacción, y las relaciones entre la pedagogía y los procesos creativos. En su labor docente articula el estudio de la experiencia de usuario (UX), el diseño de experiencias de aprendizaje (LXD) y el diseño de producto. Sus investigaciones abordan temas de la Investigación-Creación, en el proyecto: *¿Por qué hace eso que hace?*, *Procesos creativos de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano* y las relaciones entre el diseño y la educación, en los proyectos: *La Innovación educativa centrada en las personas*, *Videojuego como mediador del aprendizaje del Diseño de Interacción* y el *Análisis de las metodologías de diseño aplicadas al desarrollo de videojuegos*.



9º encuentro
bid
enseñanza
y diseño

Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño, para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID

Proyectos de diseño editorial con responsabilidad social

Editorial design projects with social responsibility

Adriana L. Esteve González
aesteve@escueladedisenio.edu.mx
Escuela de Diseño del Instituto
Nacional de Bellas Artes y Literatura
CDMX, México
ORCID: 0000-0003-1942-4404

Nuria Mendoza Fernández
nurimendoza@gmail.com
Universidad Iberoamericana Ciudad
de México CDMX, México
ORCID: 0000-0002-4776-0475

Dictaminado por BID
Recibido: 11 de marzo de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Los proyectos editoriales con responsabilidad social se llevan a cabo como ejercicio final de la Especialidad en Diseño editorial de la EDINBA, el método de aprendizaje utilizado para presentarlos a los estudiantes es la enseñanza por proyectos, basados en problemas reales, ya que promueven la motivación e involucramiento de los estudiantes, dando como resultado soluciones pertinentes y viables a los problemas propuestos, así como aprendizaje significativo que les es fácil poner en práctica en soluciones a otros problemas.

Se presentan dos ejercicios finales, realizados por estudiantes de la primera generación que llevó el programa de manera virtual sincrónica, donde el problema propuesto fue realizar una colección de tres libros, en la que por lo menos, texto de uno de ellos estuviera libre de derechos de autor, para ofrecer libros bien conceptualizados y diseñados a los jóvenes confinados por la pandemia Sars-CoV-2 que no tenían acceso a sus escuelas o bibliotecas para obtener libros de literatura recomendados por sep para su grado escolar.

La generación 2021 realizó por primera vez la Especialidad en línea por el confinamiento antes mencionado, lo que nos llevó a preguntarnos qué nivel de resultados se lograrían, se constató que los resultados logrados proponen soluciones novedosas al problema presentado, al alcanzar un alto nivel en los proyectos.

Palabras clave: Diseño editorial, Diseño social, lectura, aprendizaje, enseñanza por proyectos.

Abstract

Editorial projects with a social responsibility approach, are carried out as a final exercise of the Specialty in Editorial Design of the EDINBA. The learning method used to present them to students is teaching by projects based on real problems, since they promote the motivation and involvement of students, resulting in relevant and viable solutions to the proposed problems, as well as through meaningful learning, to make it easy for them to put into practice solutions to other problems.

Two final exercises are presented, carried out by students of the first generation that took the program in a virtual synchronous way, where the proposed problem was to make a collection of three books, in which at least the text of one of them was free of copyright, to offer well-conceptualized and designed books to young people confined by the Sars-CoV-2 pandemic, who did not have access to their schools or libraries to obtain books of literature recommended by sep for their school grade.

The 2021 generation carried out for the first time the Online Specialty for the aforementioned confinement, which led us to ask ourselves what level of results would be achieved, and it was found that the results reached innovative solutions to the problem presented, by reaching a high quality in the projects.

Keywords: Editorial design, social design, reading, learning, teaching by projects.

◆ Introducción

En el presente texto se muestran dos casos de proyecto final de la asignatura de Proyecto de diseño de la Especialidad en Diseño Editorial de la EDINBA, como resultado de la forma de enseñanza utilizada; aprendizaje por proyectos, al presentar problemas reales, los objetivos que cumplen y cómo se abordan, también se les solicitó a las autoras de los proyectos presentados reflexionar sobre los mismos.

Para contextualizarlos se hace un breve recorrido por el Plan de estudios y sus objetivos, así como con el marco teórico desde la pedagogía se sustenta la decisión de utilizar el aprendizaje basado en proyectos para la resolución de problemas reales.

Se habla de proyectos de diseño editorial con responsabilidad social, porque son el resultado de la búsqueda de soluciones a problemas que atienden a un grupo social con una necesidad determinada, que no necesariamente entra en las soluciones existentes en el mercado y que toman en cuenta la huella medioambiental que producen, se plantean como aporte de la disciplina al cambio e inclusión de más grupos al acceso a la lectura, como motor de transformación social, aunque sea pequeño el aporte que se haga, en este caso el grupo que se atendió son jóvenes que se encuentran en confinamiento por una pandemia mundial.

◆ Marco contextual

La EDE procura formar a sus estudiantes como diseñadores éticos y comprometidos con los eventos sociales y la cultura para ofrecer de esta manera opciones como aporte a la sociedad mexicana desde el diseño editorial, para ello plantea a sus estudiantes como ejercicio final del programa problemas auténticos o reales.

El programa cuenta con una planta docente de profesionistas del diseño editorial en diferentes áreas para incorporar esta diversidad de conocimientos, donde se les presenta un panorama amplio de las actividades laborales a las que se podrían incorporar.

La Especialidad se imparte en un año/dos semestres/36 semanas/342 h semestrales /tres veces por semana, con asignaturas teórico-prácticas y trabajo autogestivo. Se recibe cada año a 15 estudiantes como máximo, a los que durante el ciclo se les comparten conocimientos en 14 asignaturas, es un programa exigente y rápido, donde se les presentan ideas y conceptos nuevos, otros se refuerzan, pero sobretodo se les dan las herramientas para que con el conocimiento profundo en esta área de especialización puedan competir en un mundo laboral con la ventaja de poder argumentar, conceptualizar y producir diseños viables y pertinentes para el momento en el que vivimos y con responsabilidad social.

Los cambios que surgen de la operación del plan durante los primeros años provocan que en 2017 se inicien los trabajos para las adendas al Plan de estudios de la EDE, concluyéndolas en 2018.

Para lograr esto las asignaturas del Plan de estudios se dividen en tres áreas de conocimiento:

- ❖ **Área de contexto cultural y social.** Tiene como propósito presentar y reflexionar sobre las diferentes áreas de la industria, las normas éticas y legales, así como los personajes haciendo énfasis en la labor del Diseño dentro de ella.
- ❖ **Área de planeación y producción.** Presenta cómo realizar un proyecto editorial desde sus inicios. Cómo proponer, coordinar, realizar y producir proyectos editoriales que abonen al movimiento de la industria editorial mexicana con publicaciones viables, pertinentes y actuales, con propuestas innovadoras para el mercado nacional. Se muestran herramientas de gestión y colaboración para guiar un equipo editorial en la realización de proyectos.
- ❖ **Área de diseño y proyectos.** Expone el panorama de los diversos tipos de publicaciones y sus soportes, adquieren a través de diversos proyectos una visión amplia sobre las diversas publicaciones, tipos de información y segmentos de mercado a los que van dirigidas. (Plan de estudios, 2018, pág. 41)

Con este breve recorrido por la estructura del programa se muestra cómo para el proyecto final, si bien en su mayoría son diseñadores y profundizan en la disciplina entienden y ponen en práctica otros roles que se presentan en la industria, como el de editor al conceptualizar una colección de libros que es el resultado final de la EDE.

◆ Marco teórico

Los métodos de enseñanza por proyectos (ABP), han mostrado su eficacia en el aprendizaje, ya que integran los componentes esenciales de éste: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes de los estudiantes. Adicionalmente, evita actividades memorísticas: no se trata de que el alumno repita la información, sino que la adquiera, la convierta y le dé sentido. Es así como los conocimientos desarrollados a partir de un proyecto pueden prevalecer y ser aplicados en otras situaciones.

Desde la pedagogía y la psicología educativa, han existido aproximaciones que destacan la necesidad de acercar a los estudiantes a un aprendizaje significativo. Como lo plantea Ausbel (1983) la tarea de aprendizaje puede ser significativa, si las actividades diseñadas con respecto a un contenido se relacionan de manera no arbitraria y sustancial, con lo que el alumno ya sabe, y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo. No se forma a partir de asociaciones impuestas, sino que se adquiere cuando hay desequilibrios cognitivos, donde lo previamente aprendido contrasta con la realidad a afrontar.

Las experiencias narradas en este escrito sitúan a los estudiantes en un problema que atiende necesidades sociales; los enfrenta a situaciones reales, y se espera de ellos, que sean capaces de recuperar los conocimientos previos y transferirlos a la situación planteada, es decir, que aprendan. Partiendo de la definición de Pozo (2016, pág. 64) en la que se concibe el aprendizaje como “un cambio relativamente permanente y transferible en conocimientos –habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc.– como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales”, para considerar que verdaderamente se ha logrado un aprendizaje se requiere del cambio en las estructuras cognitivas. Asimismo, éstas pueden moverse a diferentes ámbitos para su aplicación y no solo abarcan conocimientos, sino que se expresan en competencias que atienden a los cuatro pilares educativos: aprender a conocer, aprender a estar, aprender a ser, aprender a hacer.

Estas propuestas pedagógicas pueden, en el ámbito de la enseñanza, rastrearse desde las propuestas de Dewey como se citó en Díaz Barriga (2006), quien señaló la necesidad de enfrentar a los estudiantes al aprender haciendo.

Es en este marco donde la propuesta del aprendizaje basado en proyectos toma dirección e importancia. Dicha metodología proviene de las propuestas del aprendizaje por descubrimiento, que se sitúan dentro de las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky las cuales han permitido desarrollar propuestas cognoscitivas del aprendizaje, estas señalan la importancia de construir aprendizajes que atiendan realidades y que promuevan que los estudiantes se apropien del conocimiento. Es en este sentido que las propuestas del aprendizaje situado se encuentran en el centro de estas propuestas. Según Lave, el aprendizaje situado se produce cuando el estudiante se enfrenta a diferentes tareas que han de ser realizadas cumpliendo las normativas señaladas para su nivel de

pericia: un estudiante de primer grado atenderá solo ciertas normativas, mientras que un estudiante de un grado superior deberá, además de cumplir con las normativas previas, deberá generar propuestas novedosas para la solución de un problema propuesto (Lave, 1991 y 1993). De esta forma, la labor docente estriba en proponer actividades acordes al nivel de los estudiantes, estableciendo retos que dependiendo de sus conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes serán capaces de sortear. Por su parte, Díaz Barriga señala que las perspectivas experiencial y situada permiten la interacción entre el entorno físico y social de los alumnos, pero también con sus intereses personales, experiencias de vida, así como con sus conocimientos previos (Díaz Barriga, 2006). Desde su propuesta, la enseñanza situada debe entonces atender la estructura del currículum en términos de las competencias que los estudiantes deben alcanzar cuando se les enfrenta a un proyecto, logrando que la experiencia educativa diseñada proporcione una interrelación entre los intereses académicos, personales y sociales que permita el desarrollo continuo de los participantes.

Implica que el punto focal del diseño del currículum y la instrucción no descansa en el aprendizaje de información factual o de conceptos disciplinarios básicos, ni en la adquisición y ejercicio de habilidades discretas, en la medida que estos aprendizajes no cobren sentido para el alumno ni relevancia para su formación y desenvolvimiento ulterior (Díaz Barriga, 2006, pág. 31)

Ahora bien, en el trabajo por proyectos las actividades propuestas apelan a un abordaje sistémico y sistemático para la solución de problemas fundamentado en el método científico. Es decir, los estudiantes deberán investigar, problematizar, destacar puntos de atención, señalar objetivos, justificar sus propuestas, proponer soluciones e idealmente llevarlas a la práctica con la intención de obtener resultados para poderlas comunicar e iniciar debates dentro de la comunidad. Si bien los alcances de un proyecto enmarcado en las actividades propiamente universitarias no necesariamente llegan a la implementación práctica, el solo ejercicio de esta actividad permite a los estudiantes implicarse en la metodología que puede encontrarse en entornos laborales.

La metodología basada en la resolución de proyectos ha sido utilizada también en entornos universitarios (Restrepo, 2005) con la intención de activar los procesos cognitivos en los estudiantes y el aprendizaje por descubrimiento. Por otro lado, Biggs como se citó en García (2002) destaca que esta metodología ha sido aplicada en entornos universitarios con la intención de preparar profesionales.

Para García (2002) es un enfoque integral de enseñanza con múltiples variantes que se pueden aplicar en una sesión o en un curso: “el punto de partida para el aprendizaje consiste en la propuesta de un problema, una pregunta, un enigma que el estudiante ha de resolver” (García, 2002, pág. 68) Entonces, la solución del problema está implícita dentro

del mismo permitiendo relacionar hechos, conceptos y procedimientos que van surgiendo desde el propio proceso (García, 2002). De esta manera, lo que se tiene que aprender se encuentra en el proceso: habilidades de conocimiento, aptitudes y actitudes sobre el como afrontar una realidad para dar una solución al problema planteado.

Una de las formas en las que se puede materializar esta aproximación pedagógica dentro de la asignatura de la especialidad en diseño, es con el aprendizaje basado en proyectos. Este método *obliga* a los estudiantes a participar activamente en la resolución práctica de un problema. Adicionalmente, atiende elementos afectivos que funcionan como una motivación para que el estudiante no sólo realice la tarea, sino que aprenda.

Vale la pena mencionar las restricciones temporales, es decir en 16 semanas los estudiantes han de proponer la resolución del problema generando productos que atiendan los requerimientos indicados por la docente.

Por otro lado y desde las aproximaciones señaladas en la literatura Reeve la motivación como estado mental para lograr completar una tarea ha mostrado ser de vital importancia dentro de los procesos pedagógicos. La motivación, entendida como las razones para hacer algo (Reeve, 2010) ha mostrado ser un componente estructural dentro de la metodología del aprendizaje basada en proyectos. Desde la perspectiva del docente, el diseño estriba en visualizar proyectos que impliquen un reto desafiante alcanzable es decir, que represente una cierta dificultad, que no tenga una solución fácil, pero sí una solución. La docente, entonces, debe visualizar y diseñar problemas que se encuentren entre tales rangos. Estos modelos de enseñanza atienden componentes básicos de la motivación como son las necesidades psicológicas: autodeterminación (libertad para tomar decisiones), la competencia (ser capaz de lograr algo), la afinidad (el sentido de pertenencia) (Reeve, 2010). El cumplimiento de estas necesidades, detona lo que se conoce como el concepto de involucramiento, que captura la intensidad y calidad de las emociones al enfrentar un problema. Una persona involucrada muestra atención a la tarea, esfuerzo, persistencia, movilización y uso de recursos cognitivos, autorregulación y expresión de sus intereses. La motivación ha mostrado ser un componente clave para el aprendizaje del estudiante ya que provoca sentimientos o emociones positivas que se traducen en el gusto y en el placer por hacer algo.

Lograr aprendizajes es una de las funciones vitales de las instituciones educativas, por lo que, la aplicación de la metodología previamente mencionada son útiles en la construcción del mismo. La enseñanza situada genera aprendizaje significativo, en el sentido que logran integrar componentes cognitivos, afectivos y resolutivos. Es de esta manera en que el verdadero aprendizaje sucede, no al repetir sino al realizar.

❖ **Proyectos de diseño editorial con responsabilidad social**

La Especialidad en Diseño Editorial forma a sus estudiantes para que realicen proyectos editoriales desde su concepción, como propósito general el Plan de estudios declara:

Formar expertos en el diseño de publicaciones, lo que comprenderá la planeación, ejecución y evaluación de proyectos editoriales, a partir de procedimientos analíticos, críticos, puntuales y ordenados, con dominio de los aspectos teóricos y prácticos que intervienen en el proceso de producción editorial. (Plan de estudios de la EDE, 2018, pág. 12)

Los estudiantes de forma individual eligen el tema, género narrativo, público lector, diseño, producción y tipo de venta. En cada generación cambia alguna de las directrices del proyecto final, en ocasiones se les ha puesto como limitante la edad del público lector, en otras el género narrativo, dejando abiertas para libre elección todas las demás. Los objetivos generales del proyecto final son:

- ❖ Desarrollar una posición ética y autocrítica con el proyecto.
- ❖ Producir proyectos editoriales sostenibles y responsabilidad con el medio ambiente.
- ❖ Con conceptos que consideren factores humanos, estéticos, metodológicos y técnicos.

Se plantea este tipo de aprendizaje a partir de la definición de Díaz Barriga: “el aprendizaje basado en la solución de problemas auténticos consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional” (Díaz Barriga, 2003, pág. 8)

En la medida que el estudiantado siente afinidad con la problemática presentada puede buscar solucionar de manera novedosa aspectos particulares de ella, al encontrar en su contexto e interés a los lectores, así como los temas que pueden interesarle a los mismo y de esta manera involucrarse directamente con el problema para ofrecer la solución más pertinente a este.

En el caso del proyecto final de la EDE se les solicita que realicen una colección de 3 libros, donde deben generar el concepto editorial, concepto de diseño, modelo de venta y difusión. Presentar a los estudiantes proyectos sociales y plantearlos desde problemas auténticos tiene tantas salidas como intereses posean, han resultado colecciones que incentivan a las niñas el estudio de la ciencia, a través de historias con niñas o jóvenes científicas que viven aventuras y desarrollan el conocimiento científico aprendido; se han desarrollado cancioneros para personas de la tercera edad, colecciones que presentan historias sobre enfermedades mentales desde quien la vive y desde quienes los acompañan, en

un intento de dar a conocer no desde el ámbito médico, pero si desde la divulgación para ayudar a desestigmatizar estas enfermedades y a lo largo de diez años muchos temas más.

Académicamente se tiene como objetivos:

- ❖ Fomentar en los estudiantes la búsqueda, propuesta y apropiación de diferentes métodos y estrategias para el análisis de información.
- ❖ Impulsar la toma de decisiones, a partir del análisis de la información obtenida.
- ❖ Estimular la toma de riesgos, búsqueda de innovación en las soluciones.
- ❖ Valorar el aprendizaje a partir del error.

En el caso de estudios de posgrado este tipo de proyectos tienen relación con lo que viven día a día ya que el planteamiento se maneja desde el contexto nacional. Como la misma autora concluye, este tipo de aprendizaje otorga a los estudiantes mayor retención y comprensión de conceptos, así como la aplicación e integración del conocimiento, motivación por el aprendizaje y desarrollo de habilidades de alto nivel (Díaz Barriga, 2003)

Los dos proyectos que se presentarán se plantearon a la primera generación que vivió el programa en contexto de pandemia por SARS CoV-2 y en entornos totalmente virtuales, la academia migró exitosamente los contenidos presenciales a un entorno híbrido, sesiones virtuales sincrónicas, para ello, las asignaturas pasaron de ser modulares (medio semestre cada una) de 4 horas por sesión a semestrales con sesiones de 2 horas, esto debido a que en los entornos virtuales se recomienda que sean más cortas, se adecuaron contenidos y ejercicios, buscando la misma calidad en la formación que en una sesión presencial.

El proyecto final planteado para la generación 21 fue realizar una colección de 3 libros, el primero de ellos, que es el que se forma por completo debía ser un texto libre de derecho de autor, que fuera recomendación de lectura de la Secretaría de Educación Pública para jóvenes a nivel Secundaria y Bachillerato de México, con la finalidad de aportar desde el diseño editorial libros bien conceptualizados y diseñados para entornos digitales, ya que en el momento de confinamiento las bibliotecas y escuelas permanecieron cerradas.

Derivado de este planteamiento los estudiantes debían realizar las siguientes acciones para configurar un proyecto viable, factible y pertinente:

- ❖ Investigar qué textos están libres de derechos de autor bajo la ley del país que los ostente.
- ❖ Definir a sus potenciales lectores (edad y nivel escolar)
- ❖ Determinar propuestas novedosas para presentar los textos
- ❖ Contextualizar los textos (en una edición comentada o con un glosario) ya que al ser libres de derechos tienen más de 100 años y así promover una mejor comprensión de los mismos.

Proyectos editoriales

El primer proyecto final de la EDE que se presenta es la **Colección Banda Aparte** de Itzel Galván Nieto en este caso la motivación era proporcionar libros bien diseñados de textos clásicos que fueran de interés para los jóvenes de Bachillerato. Cada vez es más común que los estudiantes busquen en la red textos para leer, no siempre se encuentran textos bien diseñados por lo que es más difícil leerlos, a continuación se muestran parte de las directrices que tomó para realizar su colección:

Temática

Colección de tres libros de literatura satírica de géneros diversos que sea de libre descarga optimizada para lectura digital e impresión y encuadernación casera.

Selección de autoras basada en su personalidad y perspectiva de la vida. Fueron críticas y curiosas de su entorno, decidieron vivir bajo sus propias reglas, al margen de la sociedad.

Concepto editorial

1. **Evitar la condescendencia.** Los adolescentes no son niños ni adultos, pero sí tienen la madurez suficiente para entender temas complejos.
2. **Variedad de géneros.** Hay poco contenido para jóvenes que contemplen otros géneros además de la ciencia ficción y el terror. Por lo que se ha incurrido en una categorización de géneros para jóvenes.
3. **Libre distribución de la información.** Retribución a la comunidad. *Los libros no se roban, se expropián.*
4. **Poder de decisión.** DIY o Házlo tú mismo

En este caso particular se les propone a los lectores que hagan una impresión y encuadernación casera, esta propuesta es para atender sectores

poblacionales que no cuentan con dispositivos para la lectura digital, en este sentido plantea utilizar hojas de reuso para tener una menor huella medioambiental, en la EDE promovemos en nuestros estudiantes que siempre procuren reducir el impacto al ambiente generado por sus proyectos.

A partir de estas directrices Itzel genera un concepto de diseño que se ve reflejado en el *manifiesto de la colección*:

BANDA APARTE

un manifiesto

LA CURIOSIDAD NUNCA HA MATADO A NADIE NI SIQUIERA AL GATO



DESAHÓGATE RIENDO AÚN SI ESTÁS LLORANDO



TODO APRENDIZAJE SIRVE PARA ALGO QUIÉN SABE EXACTAMENTE PARA QUÉ O CUÁNDO PERO SIRVE

TUS OBJETOS SON TUS TALISMANES, TU UNIVERSO PROPIO

SIEMPRE BUSCA MÁS PREGUNTAS QUE RESPUESTAS

PERMITE QUE TU CREATIVIDAD VIVA ENTRE LA MENTE SALVAJE Y EL OJO DISCIPLINADO

AL BUEN OBSERVADOR POCAS PALABRAS



NO EXISTE EL PLACER CULPOSO EL PLACER SE DISFRUTA SI LO SUFRES ¿QUÉ ESTÁS HACIENDO?

TEN LARGAS CONVERSACIONES CONTIGO MISMO HASTA NO ENTENDER NI LO QUE DICES

OSCAR WILDE

Nació: 16 de octubre de 1854 en Dublín, Irlanda.
Murió: 30 de noviembre de 1900 en París, Francia.

❖ Su madre, Jane Wilde, era poetisa y partidaria de los revolucionarios jóvenes irlandeses. Le enseñó que el acto creativo más importante es el de la propia identidad, mediante la teatralidad, el traje y la apariencia.

❖ Además de ser intelectual, era "socialité". Fue una de las personalidades más conocidas de su época. Desdeñaba los deportes y todo lo que se relacionara con la masculinidad tradicional, por lo que llevaba el cabello largo y usaba como adorno plumas de pavo real, flores, porcelana y objetos eróticos. A pesar de haber recibido ataques, se convirtió en un personaje de culto e ícono de estilo.

❖ En 1882, antes de ser un autor prolífico, realizó una gira de conferencias sobre el esteticismo en Estados Unidos, y fue un fenómeno cultural. Muchas personas compraron fotografías suyas realizadas por Napoleon Sarony, el Annie Leibovitz de la época, por lo que se convirtió en la primera celebridad capitalizable de la cultura occidental... equiparable a Kim Kardashian, pero en el siglo XIX.

❖ En 1895 protagonizó un escándalo tan complejo como cruel: era amigo de lord Alfred Douglas, y el padre de éste, el marqués de Queensberry, sospechaba que tenían un romance. El marqués le envió una carta que decía: "Para Oscar Wilde, aquél que presume de sodomita". Wilde respondió con una demanda, a la que prosiguieron juicios por "grave indecencia". Wilde argumentó con sarcasmo y humor, lo que le costó una condena de dos años de trabajos forzados en prisión.

❖ Falleció de meningitis en un hotel de París, presuntamente pidió una copa del champán más costoso y, consciente de que no podría pagarlo, le confesó a su doctor: "Estoy muriendo por encima de mis posibilidades". Esto probablemente sea falso, pero es más inspiradora esa historia que decir que murió pobre y olvidado.



Figura 1. Manifiesto de la colección Banda aparte, en el que la autora de la colección anima a las personas lectoras a acercarse a la lectura desde otras miradas, sin la seriedad que muchas veces se le asigna a la lectura de los clásicos.

Fuente: Realizado por la estudiante Itzel Galván Prieto en la EDE generación 2021.

Itzel Galván comenta de su proceso y decisiones de diseño:

La idea para la colección Banda aparte surgió con el objetivo de ofrecer un producto editorial que no encasillara los intereses del público adolescente de 16 a 19 años, por ello esta colección está planeada para ofrecer una variedad de géneros literarios, pero todos humorísticos/satíricos, con la intención de que amplíen su panorama literario y cultural, al ser personas que se encuentran en una etapa de la vida en la que están aprehendiendo lo más que pueden, que están buscando modos de expresión, asimismo que puedan reconciliarse con aquellos rasgos que otros (en especial los adultos) consideren como defectos.

De acuerdo con la investigación realizada los jóvenes adolescentes aún están muy acostumbrados a leer en impreso, a pesar de que todo su consumo de información sea a través de medios digitales. Sin embargo, hay veces que sí necesitan leer en digital ya sea por cuestión de baja disponibilidad de los libros, falta de dinero para comprarlos, o durante la pandemia la disponibilidad limitada de los servicios de librerías, por mencionar algunas situaciones, buscan libros en formato PDF en internet o fotocopias digitalizadas que pueden ser bastante incómodos para leer. Por ello, se incorporan las siguientes características en un solo proyecto. La primera es que aboga por la libre distribución de la información, por esto es un libro de descarga gratuita, bien diseñado y optimizado para la lectura digital e impresa, con el fin de retribuir algo a la lucha por el acceso a la información. Al estar fuertemente influenciado por la cultura del DIY o Hazlo tú mismo, es una manera en la que los lectores pueden ejercer su autonomía decidiendo si lo imprimen o no y cómo lo imprimen o encuadernarán y que al mismo tiempo puedan vincularse con él al ser un producto personalizable e interactivo. Por ello se les ofrecen dos alternativas de lectura, el PDF digital y la impresión y encuadernación caseras de bajo costo, para que ellos hagan su propio libro y lo puedan personalizar. Su formato es media carta, para que se impriman dos páginas en una hoja carta, que es el formato más común en la impresión casera, y no tengan que complicarse con más aspectos técnicos que doblar a la mitad para encuadernar. De igual manera, este método de impresión es una alternativa un poco más sustentable que la impresión offset de grandes tirajes, ya que se imprime lo que realmente se va a leer y se puede imprimir en hojas recicladas, ya que, por el tipo de doblado, el contenido que se recicle no interferirá con la lectura.

Considero que un aspecto que logré encausar fue la *desacralización* del libro. Un libro puede tener muchas formas y soportes, un libro no deja de ser libro por no tener una pasta dura o ser digital. Un libro es un agente cultural con gran capacidad de tomar múltiples formas para ser compartido. En términos de distribución de la información considero que el debate sobre si textos no impresos son libros o no es irrelevante, lo importante es que la información se mantenga viva, que sea leída, apropiada y compartida, se muestran imágenes del proyecto a continuación:

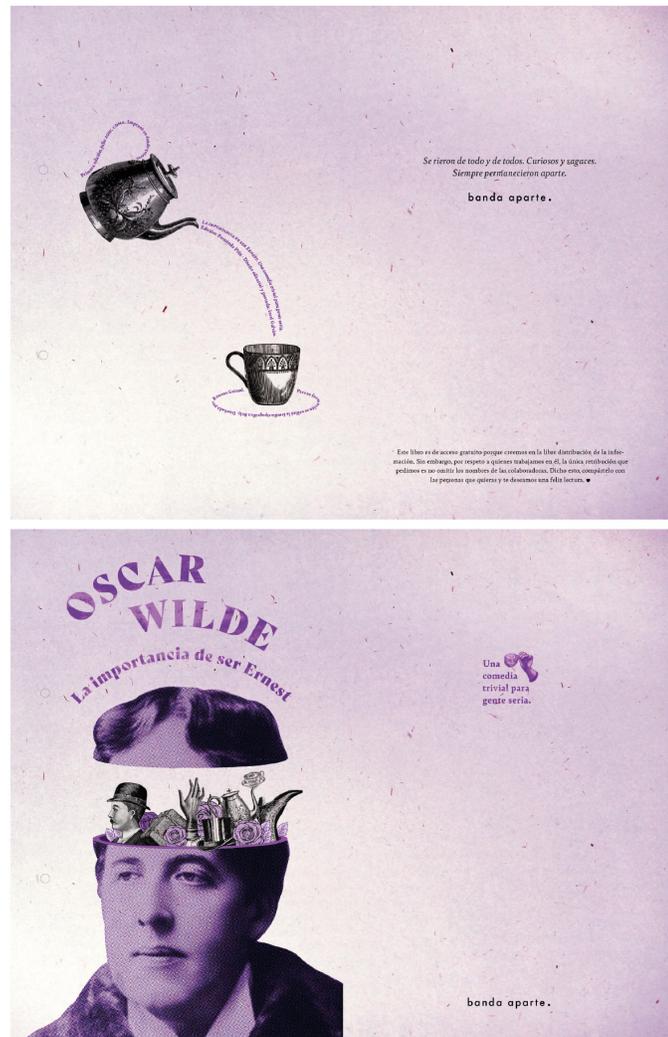


Figura 2. Emplanes del libro *La importancia de llamarse Ernest*. Fuente: Realizado por la estudiante Itzel Galván Prieto en la EDE generación 2021.

El segundo proyecto que se presenta es la **colección *inmortalidad infinita*** de Gabriela Carrillo Urcid.

En este caso Gabriela define realizar una colección de libros bilingües *hñahñu*/español, México es un país con una gran riqueza en lenguas, en este caso si bien se cuenta con un número considerable de hablantes, pero estos se dividen en 9 variantes por lo que diluyen, además de no existir gran cantidad de textos para resguardar cada una de ellas así como el conocimiento de esta cultura, por otra parte estos proyectos son importantes, porque si bien se cuenta con una institución como el inali se requieren más esfuerzos para dar a conocer a los no hablantes de lenguas, la gran riqueza que existen en nuestro país y que al perderse una de ellas se pierde parte del patrimonio intangible que hace que México tenga una cultura tan rica y diversa.

Gabriela Carrillo describe su proyecto:

La colección *Inmortalidad in/finita* está conformada por títulos que tienen como tema principal la *inmortalidad*, siendo elegidos tres autores ingleses que representan minorías: Mary Shelley, Oscar Wilde y Daphne Du Maurier.

Tanto en los forros como en los interiores del libro, *el mortal inmortal*, se ha priorizado la presencia del idioma *hñahñu*. La gama cromática hace referencia a la muerte, nuestras raíces (día de muertos) y el misterio; la caligrafía utilizada en los forros ha sido creada en específico para este proyecto permitiendo un contraste entre las ilustraciones y la tipografía. Los tres tomos cuentan con una actividad, la biografía del autor y un glosario.

La colección *Inmortalidad in/finita* representa una oportunidad para generar espacios de convivencia entre hablantes de lenguas nativas e hispanohablantes, permitiendo, por un lado, el interés por la lengua *hñahñu* a niños de zonas urbanas, y por otro, que los niños de zonas rurales como el Valle del Mezquital, zona perteneciente a el estado de Hidalgo, puedan estar en contacto con literatura universal, y así, colaborar con la presencia de más libros en su idioma por lo que los niños encontrarán un incentivo para seguir aprendiendo, promoviendo a autores que representan minorías, así como conocer y revalorar la riqueza lingüística de nuestro país, disminuyendo el abandono escolar, se muestran imágenes del proyecto a continuación:



Figura 3. Proyecto INMORTALIDAD IN/FINITA, libros de autores clásicos de ciencia ficción bilingües hñahñu/castellano.

Fuente: Realizado por la estudiante Gabriela Carrillo Urcid en la EDE generación 2021.

Como podemos observar en los dos casos la presentación del proyecto así como las directrices definidas por las estudiantes para realizarlos son particulares y enfocadas a problemas muy distintos dentro de una problemática común, acercar la lectura de diversos temas y autores a la juventud mexicana, en un contexto como la pandemia donde se les puede presentar en soportes digitales e impresos o para impresión casera.

Conclusiones En primera instancia el aprendizaje por proyectos que se genera a partir de problemas reales provoca mayor motivación en el estudiantado, ya que hay un involucramiento personal en el tema elegido y por lo tanto mayor interés en llegar a soluciones novedosas.

A lo largo de las generaciones se ha constatado que estos proyectos tienen muy buenos resultados no solo en un aprendizaje significativo, sino también en los resultados novedosos que proponen al sentirse identificados e involucrados con el tema y público elegidos.

Contar con el apoyo de la pedagogía para entender el marco desde el cual proponer los proyectos, ayuda para que el resultado sea el esperado en términos de aprendizaje, aún en entornos de posgrado, donde la particularidad radica en que el conocimiento ya lo tienen, y el reto es cómo mover al estudiantado de lugar para que prueben nuevas herramientas y formas de abordar los problemas de diseño editorial, en este nivel educativo el miedo al que se enfrentan es a equivocarse, justo porque ya saben lo que hay que hacer, esto se vuelve en ocasiones una dificultad si no se permiten soltar la seguridad de lo que realizan cotidianamente y probar acercamientos nuevos a los proyectos.

Particularmente estos dos últimos años de enseñanza híbrida en entornos virtuales, puedo constatar que, ante la duda de si se lograrían los mismos resultados con un cambio total de entorno educativo –de presencial a virtual–, la calidad de los proyectos se mantuvo en su mayoría, como docente el trabajo aumentó por la cantidad de asesorías individuales y respuestas a correos, también para el estudiantado fue un reto, al tener que adaptarse a la virtualidad donde las preguntas tienen que ser más concretas, al no tener la fluidez de estar cara a cara, ha sido de gran aprendizaje para todos, el siguiente ciclo el programa vuelve a entornos presenciales, pero mantendré dinámicas de la virtualidad por encontrarlas acertadas. 🍷

Referencias Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado 15 de febrero de 2022 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Plan de estudios Especialidad en Diseño editorial. (2018). México: INBAL
- Ausbel, D, Novak, J y Hanesian, H. (2014). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- García, J. N. (2002). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación*, 14(1), 65-79.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. N.Y.: Routledge.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Lave, J. y Wenger, E. (1999). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción 5ª ed.* México: McGraw Hill. (p 105-125)
- Restrepo Gómez, B (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. Recuperado 3 de Marzo de 2022. de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>

◆ Sobre las autoras *Adriana L. Esteve González*

Originaria de la Ciudad de México. Doctora en Cartografías del Arte Contemporáneo por el INBAL, Maestra en Comunicación y Lenguajes Visuales por Iconos, Licenciada en Diseño Gráfico por la Escuela de Diseño del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Desarrolla dos líneas de diseño: Diseño Editorial, durante sus 35 años de experiencia profesional ha participado en diversas fases del proceso de edición y diseño en la publicación de libros y revistas y realización de estrategias de diseño para la apropiación de espacios a través del arte y gestión y producción de eventos artísticos y conmemorativos.

Ha trabajado con Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, INBA, Fundación Alberto Baillères y otras instituciones.

Desde 2006 se incorpora a la EDINBA como docente y tutora de proyectos en Licenciatura, Especialidad y Maestría. Coordina la Especialidad en Diseño Editorial desde 2012. Sus líneas de investigación la complejidad y los sistemas complejos, la docencia del diseño y la imagen de las mujeres en el arte y el diseño. Pertenece a la Red de Diseño para el Desarrollo Social y ha intervenido en varios Foros y Seminarios sobre Diseño.

Nuria Mendoza Fernández

Originaria de la Ciudad de México, Doctora en Educación y Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana.

En sus más de 30 años de trayectoria profesional ha impartido clases a nivel Preparatoria, Licenciatura y Profesional técnico, así como proyectos educativos con comunidades. Actualmente es profesora de la universidad Iberoamericana.



9º encuentro
bid
enseñanza
y diseño

Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID

Interpretación plástica de la música en la comunicación

Plastic interpretation of music in communication. The graphic composition

Raquel Antunes
raqueljfa@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Artes de la
Universidad Lusíada, Oporto, Portugal
Leiria, Portugal
ORCID: 0000-0003-4363-3687

Antonio Brandao
cenarioeterno@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Artes de la
Universidad Lusíada, Oporto, Portugal
Leiria, Portugal
ORCID: 0000-0002-4476-7460

Dictaminado por BID
Recibido: 2 de marzo de 2022
Publicado: 15 de Junio de 2022

Resumen

El contexto de la pandemia de Covid-19 provocó muchos cambios en la educación en Portugal. La comunicación se entiende como una forma de expresión visual del lenguaje verbal a través de la interpretación de una pieza musical. El artículo presenta las herramientas y resultados de un ejercicio introductorio con estudiantes de primer año de la carrera de Diseño. El uso de un método activo en la enseñanza tuvo como objetivo estimular la discusión y la relación entre pares, así como proporcionar elementos para un diagnóstico de las prácticas de diseño utilizadas por los estudiantes en la comunicación. El estudio tiene la intención de proporcionar y documentar una metodología utilizada para la educación, lo que permite su realización en varios trabajos con el objetivo de analizar estos u otros resultados.

Palabras clave: Música, comunicación, interpretación, metodología activa, composición visual

Abstract

The context of the Covid-19 pandemic led to many changes in education in Portugal. Communication is understood as a form of visual expression of verbal language through the interpretation of a musical piece. The article presents the tools and the results of an introductory exercise with students of the first year of a degree in Design. The use of an active method in teaching was intended to stimulate discussion and relationship between peers, as well as provide elements for a diagnosis of design practices used by students in communication. The study intends to provide and document a methodology used for education, enabling its realization in several works aiming to analyze these or other results.

Keywords: Music, communication, interpretation, active methodology, visual composition

◆ Introducción

En marzo de 2020 Portugal comienza a vivir los tiempos convulsos de la pandemia, el 2 de marzo el Ministro de Salud anuncia los dos primeros casos de personas infectadas con el nuevo coronavirus. Las fiestas de Carnaval fueron identificadas como vías para que el virus llegara a Portugal. Pero fue el 12 de marzo de 2020 que el Gobierno decidió que todas las escuelas deben suspender las actividades presenciales, así como el cierre de las discotecas, limitaciones al número de personas en los espacios y otras prohibiciones (DN/Lusa, 2022).

Este primer confinamiento general duró dos meses, pero la segunda ola del SARS-CoV-2 se caracterizó por ser la más mortífera, traducándose en otro confinamiento general que comenzó el 15 de enero de 2021 (Eportugal, 2022). Inicialmente, se esperaba que las clases fueran presenciales, sin embargo, con el empeoramiento de la situación, en la Educación Superior en Portugal y en otros ciclos de estudio, se decidió impartir clases en régimen híbrido (presencial y a distancia) o exclusivamente, en modalidad telemática.

El artículo se contextualiza en los tiempos de la pandemia de Covid-19 en la educación universitaria en Portugal y en las limitaciones resultantes, a saber, la distancia entre pares, la falta de convivencia entre los estudiantes y la poca relación entre ellos.

En este seguimiento se solicitó a estudiantes universitarios realizar un trabajo de introducción al diseño con el fin de: (i) estimular la aproximación y relación entre estudiantes de primer año de educación superior a través de prácticas proyectuales en Diseño; (ii) utilizar una metodología educativa activa de problematización, aportando reflexión, argumentación y decisión; (iii) interpretar música para composiciones gráficas transponiendo comunicación verbal a no verbal; (iv) reconocer la sensibilidad de los estudiantes hacia la comunicación/diseño gráfico.

El documento está organizado en cinco partes. Tras el apartado de introducción, se contextualiza el componente teórico del artículo. El primero trata de la comunicación visual, es decir, la imagen visual (comunicación no verbal) como forma de expresión de la música (entendida aquí como

comunicación verbal) y su marco en la educación de calidad. Luego, se profundiza en el método de enseñanza activa y la teoría relacionada con el Arco de Maguerez. La segunda sección explica los materiales y métodos utilizados. En el siguiente apartado se presentan los resultados y discusión y, al final, se extraen conclusiones con las limitaciones del estudio y perspectivas de trabajo futuro.

❖ **Marco teórico** *Comunicación visual*

La comunicación es el proceso de establecer contactos y desarrollar relaciones entre personas (Kacharava & Kemertelidze, 2016). La comunicación verbal se da cuando se pasa o intercambia información a través del lenguaje escrito o hablado, mientras que la comunicación no verbal se expresa por “comprender al otro sin palabras” y puede corresponder a expresiones faciales, gestos, orientaciones corporales, signos y señas. gráficos, entre otros.

La definición de comunicación visual puede entenderse como un vasto conjunto de imágenes bidimensionales que pueden extenderse a todos los medios (Lacerda, 2010). La comunicación visual es una forma de comunicación no verbal que, según Bruno Munari (2006), es la transmisión y recepción de un mensaje a través de lo que se ve (sentido de la vista) como dibujos, objetos, plantas, animales, etc. Los valores pueden ser diferentes y variar según el contexto en el que se insertan y en relación con los mensajes (intencionales o casuales). En la primera (comunicación intencional) se utiliza un código e información precisa, y el receptor debe comprender todo el significado del mensaje. En la segunda (comunicación casual) el mensaje puede ser interpretado libremente por quien lo recibe (Munari, 2006).

Según Kacharava y Kemertelidze (2016, p.107) “La comunicación visual es uno de los componentes básicos de los medios modernos, creando la interfaz visual para transmitir información y también transformar y transferir cualquier información al lenguaje visual (imágenes y retratos de prensa, fotos, etc.)”. Los actores agregan que, en la comunicación, el lado visual es más efectivo que el contenido, porque el contenido es más olvidable para la mente que una imagen (Kacharava & Kemertelidze, 2016).

Música y comunicación

La música es considerada una de las mayores formas de comunicación en el mundo y según el músico Charles Seeger, la música sintoniza a las personas con un ritmo armonioso, rítmico y universal, contribuyendo así a la cultura del desarrollo sostenible (Sharma, 2013).

La música se caracteriza globalmente por ser una forma de comunicación unilateral de la conducta verbal, realizada por el emisor o el receptor,

que no necesariamente incluye un diálogo en el proceso comunicativo, sino que comunica un mensaje. Hay obras de referencia que transportan el sonido, los ritmos y la música a composiciones visuales y que hacen referencia a este contexto, como las obras de Jack Ox, Yasunao Tone o Ernest Edmonds (Edmonds & Pauletto, 2004). La comunicación de una canción dirigida al conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (figura 1). El Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, Educación de Calidad, pretende garantizar el acceso a una educación inclusiva, de calidad y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2022). La música fue entendida como un medio de comunicación y una forma de promover el debate sobre los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la valoración de la diversidad cultural.



Figura 1. Objetivos de desarrollo sostenible.
Fuente: Naciones Unidas (2022).

- | | |
|---|--|
| 1. Sin pobreza | 9. Industria, innovación e infraestructura |
| 2. Hambre cero | 10. Reducción de desigualdades |
| 3. Buena salud y bienestar | 11. Ciudades y comunidades sustentables |
| 4. Educación de calidad | 12. Consumo y producción responsable |
| 5. Igualdad de género | 13. Acción climática |
| 6. Agua limpia y saneamiento | 14. Vida bajo el agua |
| 7. Energía asequible y limpia | 15. Vida en la tierra |
| 8. Empleo decente y crecimiento económico | 16. Paz, justicia e instituciones fuertes |
| | 17. Alianzas para los objetivos |

Método de enseñanza activa

En el método de enseñanza tradicional, los estudiantes tienen una postura pasiva de recepción de teorías, el método activo “propone el movimiento contrario, es decir, pasan a ser entendidos como sujetos históricos y, por tanto, a asumir un papel activo en el aprendizaje”. En este sistema de enseñanza se valoran las experiencias, los conocimientos y las opiniones y sirven “como punto de partida para la construcción del conocimiento” (Diesel, Baldez y Martins, 2017, p. 268).

El método es un proceso que pretende estimular “el autoaprendizaje y la curiosidad del alumno por investigar, reflexionar y analizar situaciones posibles para la toma de decisiones, siendo el docente únicamente facilitador de este proceso” (Bastos, 2006, apud Berbel, 2011). En este campo, los estudiantes están en el centro del proceso y se inicia el proceso de construcción de su propio conocimiento, ya que en este método activo se busca la práctica y en ella se fundamenta la teoría. En ese camino, hay una “migración de 'enseñar' a 'aprender', pasando el foco del docente al alumno, quien asume la corresponsabilidad de su aprendizaje” (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 285).

Según Reeve (2009 apud Berbel, 2011, p.28), en este método de enseñanza, el rol del docente para promover la autonomía del alumno en el aula puede incluir: a) estimular los recursos motivacionales internos (intereses personales); b) ofrecer explicaciones racionales para el estudio de determinados contenidos o para la realización de una determinada actividad; c) utilizar un lenguaje informativo y no controlador; d) ser paciente con el ritmo de aprendizaje de los alumnos; e) reconocer y aceptar las expresiones de sentimientos negativos de los estudiantes. Para Freire (2011) el método activo dará respuesta a uno de los grandes problemas de la educación, donde no se fomenta que los estudiantes piensen de forma autónoma. La posición del docente debe estimular el proceso de construcción del propio pensamiento de forma autónoma (Jófilí, 2002; Souza et al. 2014). La adopción de metodologías activas acerca la vida a la educación, propicia la reflexión, la discusión, la argumentación y la decisión (Diesel et al., 2017).

Metodología de problematización con el arco de Maguerez

Una de las numerosas metodologías de carácter activo consiste en la problematización con el Arco de Maguerez (de Charles Maguerez) que tiene cinco etapas (figura 2): observación de la realidad y definición de un problema, puntos clave, teorización, hipótesis de solución y realidad de la aplicación (Barbel & Gamboa, 2011).

Según Santos (2019), el primer paso consiste en observar la realidad, al observar la realidad “los estudiantes expresan sus percepciones personales, realizando así una primera lectura de esta realidad, identificando

lo que es inconsistente, preocupante, problemático” (Santos, 2019, pp. 13-14). Los puntos clave corresponden al momento en que los estudiantes identifican lo que es “verdaderamente importante que lo puramente superficial o contingente” y consiste en buscar las variables más importantes de la situación (Ibíd.). En la etapa de teorización, la contribución del docente es fundamental porque se utiliza el conocimiento científico de manera simplificada para explicar la teoría en una perspectiva práctica. La Hipótesis de Solución es cuando se pone en práctica la imaginación y la creatividad, tratando de resolver el problema objeto de estudio. Se pueden alentar las discusiones en grupos para ayudar en el proceso de aplicación de las ideas. La aplicación a la realidad se refiere a cuando “los estudiantes intercambian información y organizan los conocimientos adquiridos” y “cuando socializan el resultado a otros sujetos” (Ibíd.).

Según Gemigani (2012) este aprendizaje basado en problemas funciona como un estímulo para el desarrollo del pensamiento crítico, traduciéndose en aprendizajes y adquisición de conocimientos acordes al área en cuestión.

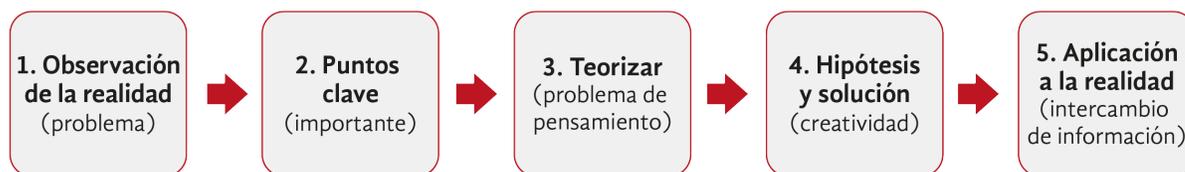


Figura 2. Metodología de enseñanza con el arco de Magarez.
Fuente: Elaboración propia con base en Barbel & Gamboa, 2011.

❖ Materiales y métodos **Problema**

Este artículo presenta un trabajo que corresponde a un ejercicio introductorio resultante del primer trabajo entregado a los estudiantes de primer año. Este trabajo pretende propiciar el diálogo y el conocimiento del otro, para estimular el acercamiento y la relación entre los estudiantes a través de prácticas comunicativas y proyectuales en Diseño. La impartición de clases correspondía a un régimen híbrido (presencial ya distancia) lo que dificultaba la relación profesor-alumno y alumno-alumno, provocando poca relación en la clase.

La problematización se analiza desde dos perspectivas. El primero, mediante el uso de una metodología educativa activa, en el contexto de la pandemia del Covid-19, con el fin de estimular la autonomía, la reflexión, la discusión y la relación entre pares a través de prácticas proyectuales en diseño. El segundo se refiere a la comunicación que puede entenderse como una forma de expresión gráfica (visual) interpretando una

pieza musical. Los contenidos inherentes a este ejercicio también tocan la comunicación (teoría de la comunicación) y la transposición de un lenguaje verbal a uno no verbal (visual).

Participantes

Los participantes del estudio son estudiantes que cursan la Unidad Curricular de Diseño I, del primer año de la Licenciatura en Diseño, del primer Ciclo de Estudios en Diseño, de la Facultad de Arquitectura y Arte de la Universidad Lusíada Norte para los años académicos 2020/21 y 2021/22.

Aplicación de la metodología

El uso de una metodología de enseñanza activa dirigida a promover la enseñanza tanto presencial como en línea, y todas las limitaciones que de ella se derivan, utilizando el enfoque según el arco de Maguerez (figura 3).

De acuerdo con la metodología de problematización con el arco de Maguerez, en la primera etapa — Observación de la realidad, fueron planteadas por los estudiantes algunas preguntas problemáticas, tales como: qué música me gusta más; qué canción tiene el significado más importante en mi vida; ¿cómo pensar en una música que pueda comunicar igualdad de derechos humanos, de género, que promueva una cultura de paz o que valore la diversidad cultural?

En la etapa de Puntos Clave, los estudiantes tenían que identificar los aspectos más importantes de la(s) canción(es) que eligieron: el eslogan, el ritmo, el mensaje general, el recuerdo de la canción cuando la escucharon. En esta etapa, deben registrar los aspectos que consideran más determinantes de la situación.

En Teorización, los docentes ayudaron en el proceso de pensar el problema a través de la visualización de vídeos y canciones que hacían referencia a su contexto. Luego ilustraron ejemplos con composiciones visuales de autores destacados, mostrando cómo las imágenes visuales bidimensionales pueden comunicar música e ideas. Aún en esta fase, presentaron los conceptos teóricos de la comunicación verbal, no verbal y visual.

En la etapa de hipótesis y solución, los estudiantes desarrollaron un boceto, con base en la elección musical y de acuerdo con la definición de puntos clave. Los bocetos son diseñados y construidos por los estudiantes para expresar el significado de la música individual, para una composición gráfica bidimensional.

Finalmente, la aplicación consistió en la presentación del trabajo. La composición visual se comunicó a través de la música (música escuchada), con los puntos clave definidos, la teoría reflejada y la solución implementada.

La presentación estaba destinada a los alumnos de la clase y al equipo de profesores. La presentación comenzó con la parte visual comunicada sin palabras — la composición visual y, posteriormente, con el audio puesto (la música con el verbo).



Figura 3. Adaptación de la metodología de enseñanza activa con el Arco de Magarez con el ejercicio de comunicación gráfica a través de la música. Fuente: Elaboración propia con base en Barbel & Gamboa, 2011.

La figura 3 relaciona el método Arco de Magarez con la forma en que se trabajó la música en este ejercicio de aproximación al diseño. Según la metodología activa, se observó la realidad antes de la definición del problema (elegir y comunicar la música a través del dibujo), luego se encontraron los puntos clave y se profundizaron las teorías. Posteriormente, se desarrollaron hipótesis de solución (bocetos) y, finalmente, el resultado se materializó en trabajos de comunicación visual, permitiendo el intercambio de información entre los estudiantes.

◆ Resultados y discusión *Composición gráfica de la canción*

A partir de la música y lo que representaba para cada alumno, se desarrollaron composiciones gráficas que comunicaban la música y se diversificaron los resultados, como ilustran algunas de las obras seleccionadas por las figuras 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 .

El ejercicio se realizó sin que los estudiantes tuvieran en cuenta el componente teórico de los fundamentos del diseño gráfico, ya que ese no

era el propósito de su realización. Sin embargo, los resultados permitieron reconocer la comprensión y sensibilidad de los estudiantes hacia el tema del diseño bidimensional en los trabajos finales.

La discusión se basará en la comunicabilidad visual de la música, la preocupación por los valores de la ciudadanía (educación) y el análisis de la composición desde la perspectiva del diseño. En este seguimiento se presenta un análisis sintético de las composiciones, basado en los aspectos de los elementos de diseño (punto, línea, forma/plano, color, tipografía y textura) y en los principios de diseño (cuadrícula, proporción, equilibrio, proximidad, contraste, repetición, énfasis, espacio en blanco, movimiento y jerarquía visual) más evidentes en el trabajo de los estudiantes.



Figuras 4 y 5. Comunicación visual de la canción “Phc” de Jaden Smith y comunicación visual de la canción “The nights” de Avicii.
Fuente: Trabajo de la estudiante Ana Guimarães y la estudiante Mariana Pinto.

La figura 4 apela a una letra nostálgica de la canción PhC del cantante Jaden Smith a través de la comunicación visual de un viaje en automóvil. La inclusión de dos personajes en la composición incluye una presencia humana. La sensibilidad a los fundamentos del diseño se evidencia en el uso del contraste mediante el uso del color (grises y colores cálidos) que permite ubicar el punto focal en el centro de la composición y asociar la jerarquía visual al movimiento del dibujo, sí mismo.

La obra de la obra musical Las noches, de Avicii narra un episodio de la vida de una mujer asociado a un viaje. La Figura 5 presenta una composición con un lenguaje gráfico con estilo de cómic, utilizando viñetas. La gama cromática (tonos de gris) y la verticalidad de la obra permiten leerla de izquierda a derecha y de arriba abajo, acentuando el movimiento mediante el uso de líneas diagonales en la composición.



Figura 6. Comunicación visual de la canción “Livre” de Mastiksoul y Mariza.
Fuente: Trabajo de la alumna Stefanie Bastos.

La figura 6 expresa claramente la liberación, la evolución de un personaje, que se ata a una cadena y se libera, provocando un arcoíris de colores. La música portuguesa Livre interpretada por Mastiksoul y Mariza hace referencia a este sentimiento de libertad, en términos de derechos humanos. Se utilizaron colores para simbolizar este cambio así como la repetición del personaje central con las distintas posiciones anatómicas. La explosión de colores y la verticalidad de la composición potencian esta misma lectura.



Figuras 7 y 8. Comunicación visual de la canción “Somebody’s Watching Me” de Rockwell y comunicación visual de la canción “What A Time ft. Niall Horan” de Julia Michaels.
Fuentes: Trabajo de la alumna Cristiana Esteves y la alumna Ana Silva.

La obra de la figura 7 hace referencia a la canción Somebody's Watching Me de Rockwell y presenta un conjunto de imágenes de ojos que rodean

al personaje central. La repetición de estos elementos en varias perspectivas parece invadir la intimidad del otro y potencia la desconfianza y el sentimiento de angustia. Temas como el control y las redes sociales son problemas actuales entre los estudiantes universitarios. Situar al personaje central en el centro de la composición la convierte en el elemento principal de esta composición.

Una obra con un sentimiento opuesto es retratada por la figura 8 (canción What a time ft. Niall Horan de Julia Michaels) ya que se refiere al amor. El amor entre dos personas es común y la oportunidad de elegir pareja es algo que suele estar presente en la sociedad europea. El deseo de tener una relación amorosa está ilustrado por el dibujo de la figura del pensamiento, con el relleno en transparencia, por el globo nube. El fondo de acuarela de la composición (río, árboles, luna, lámpara y jardín) enmarca a la pareja, sentada en un banco de jardín.



Figuras 9 y 10. Comunicación visual de la canción “The Fall” de Gloria Groove y comunicación visual de la canción “Can You Feel My Heart” de Bring Me The Horizon. Fuentes: Trabajo de la alumna Beatriz Catarino y del alumno Rui Pinto.

Gloria Groove es una cantante drag queen brasileña y su elección está directamente relacionada con la igualdad de género. A Queda es una canción controvertida, ya que el cantante la utilizó para una promoción estratégica de este disco en las redes sociales, haciendo una metáfora de su propia caída. La ilustración (figura 9) ilustra claramente una caída, del personaje que se sumerge en un agujero negro y es observado por los ojos. La composición presenta una cuadrícula de tercios, en la parte central del cual el personaje cae de un agujero al otro y en los lados, dos ojos. El fondo y el diseño de los ojos están influenciados por el mundo

del espectáculo, los payasos y la textura a cuadros en blanco y negro. La repetición de los elementos y el color utilizado hace que, debido al contraste de forma y la proximidad de los objetos, el punto de énfasis se sitúe en el centro inferior de la composición (círculo negro mayor).

La obra *Can You Feel My Heart* del grupo *Bring Me The Horizon* también representa una caída, pero más concretamente un ahogamiento. Las emociones expresadas de soledad, desesperanza y miedo son presentadas por el dibujo en líneas de animales (demonios) que rodean al personaje central. Hablar y ser consciente de los problemas y emociones que se viven en la vida cotidiana son bases de la ciudadanía y de la convivencia de las personas. Esta obra también tiene una lectura vertical (de arriba hacia abajo), el equilibrio es simétrico y su movimiento se expresa por el ritmo de las líneas y el final por la muerte (renunciar a vivir) en la parte final.



Figura 11. Comunicación visual de la canción “Easy To Fall” de Paris Shadows. Fuente: Trabajo de la alumna Matilde Silva.

Este último trabajo está basado en la canción *Easy To Fall* de Paris Shadows e ilustra claramente la fuga de un personaje. El tema central es un complejo de sentimientos y no saber resolverlos de la mejor manera, requiriendo tiempo y espacio para pensar y reflexionar. El fondo lo presenta aquí el trazado de telarañas y arañas en los cerros y el horizonte un color anaranjado de un atardecer o amanecer con esperanza. La composición se equilibra desde una perspectiva horizontal; sin embargo, está desequilibrada verticalmente, debido al carácter colocado más a la derecha. El personaje está volando, parece feliz de camino a su mundo/espacio.

❖ **Conclusión** La realización de este trabajo permitió el uso de una metodología diferente a otras, para el contexto del sistema de enseñanza en línea. Este régimen de enseñanza surgió a raíz de la pandemia iniciada en 2020.

En primer lugar, este trabajo trató de acercar y establecer relaciones entre los estudiantes a través del intercambio y conocimiento de los gustos individuales a través de la interpretación de la música en composiciones visuales. El desarrollo y presentación final del ejercicio fue híbrido, utilizando herramientas online (Microsoft Teams) y, en algunos casos, presencial.

En segundo lugar, en la entrega final, cada estudiante presentó su composición visual (sin usar palabras), lo que fomentó un diálogo entre el grupo sobre los valores de la música, su comprensión en el contexto de la ciudadanía. Posteriormente, se puso a disposición el audio de la canción, lo que promovió una interacción entre la clase, promoviendo una valoración más de la diversidad cultural.

En tercer lugar, el uso de una metodología activa, basada en el arco de Maguerez, se presentó como adecuada para estimular el proceso de construcción del propio pensamiento de forma autónoma en el contexto del diseño. El seguimiento por parte del equipo docente en la aportación de conocimientos teóricos desde la perspectiva de la comunicación (verbal, no verbal y visual) también se ha convertido en imprescindible.

Los resultados de los trabajos reflejaron claramente una buena comprensión de la transposición de una comunicación verbal (música) a una comunicación visual (sin verbo). En general, los trabajos hacen referencia a una buena comunicación visual de la expresión de las canciones elegidas por los alumnos. Todas las obras tienen una presencia humana (en el diseño de personajes) que engloba el cuidado del otro, la emoción y el aprecio por la diversidad cultural.

Finalmente, los resultados permitieron evaluar el nivel de preparación para el diseño gráfico como herramienta de diagnóstico. El uso de los fundamentos del diseño en la composición visual en el trabajo se considera suficiente mediante el uso de los fundamentos y principios del diseño. Dados los resultados de la clase, se puede caracterizar por tener cierta sensibilidad hacia el tema. Cinco de las obras (figuras 4, 7, 8, 9 y 10) hacen uso del énfasis, ya sea por el contraste de color, forma o incluso por su disposición en la disposición y presentan un equilibrio simétrico a lo largo del eje vertical. Ya tres obras tienen una lectura horizontal (figuras 5, 6 y 11) y en las dos últimas hay una tendencia a que el punto focal esté más a la derecha, ya sea por el color (figura 5) o por el diseño de la forma (figura 11), permitiendo así una jerarquía visual distinta a las demás y dando más ritmo a la composición. Se concluye que se notó una buena capacidad para organizar los elementos que estructuran el discurso visual bidimensional mediante la aplicación de signos visuales.

Una de las limitaciones para la realización de este trabajo fue el hecho de que los alumnos podían cursar el Grado en Diseño sin tener una formación básica en Artes o Diseño y podían proceder de distintas áreas científicas de la educación secundaria como Lenguas o Ciencias. Lo que puede entenderse como una desventaja de unos alumnos frente a otros. En este contexto, el equipo docente reflexionó sobre cómo serían los resultados de un mismo trabajo si los alumnos ya tuvieran los conocimientos inherentes a la gramática del diseño (fundamentos del diseño de la comunicación). Con este conocimiento previo, las composiciones ciertamente tendrían una cuadrícula y un diseño mucho más estructurados y la relación de todos los elementos de diseño estaría más pensada.

Como trabajos futuros, se sugiere realizar otro trabajo, con el mismo principio, pero ya con los contenidos teóricos inherentes a los fundamentos del diseño gráfico enseñados, para comprender las variaciones y los resultados de los mismos. Colombo y Berbel (2007) también refuerzan el entendimiento de que la realización de otros trabajos basados en la misma metodología también tiene un gran potencial pedagógico y permite la construcción del conocimiento y el pensamiento crítico.

La discusión de la obra también puede dar luz a otros análisis, como el estudio de la semiótica, donde el mensaje se revela como una construcción de signos y sus significados (Lacerda, 2010). El uso de otra metodología de enseñanza activa para realizar el mismo trabajo, como el enfoque Phillips 66, el aprendizaje en parejas, el mapa conceptual, el panel integrado, etc., puede dar como resultado otros enfoques igualmente dinámicos e integradores. 📍

📍 Referencias

- Barbel, N., Gamboa, S. (2011), The methodology of problematization with Maguerez's arch a theoretical and epistemological perspective, November 2011, *Philosophy and Education* 3 (2), 264-287. <https://doi.org/10.20396/rfe.v3i2.8635462>
- Diesel, A., Baldez, A., Martins, S. (2017). The principles of active teaching methodologies: a theoretical approach, *Revista Thema*, 14 (1), 268-288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Colombo, A. A. and Berbel N. A. N. (2007) The Methodology of problematization with Maguerez's arch and its relationship with the knowledge of teachers, *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 28 (2) 121-146, Recovered on 11 February 2022 of http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf
- DN/Lusa. (2022). Chronology of a pandemic in Portuguese, the three months that changed the country. *News Diary*. Recovered on 11 February 2022 of <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/cronologia-de-uma-pandemia-em-portugues-os-tres-meses-que-mudaram-o-pais-12259916.html>

- Edmonds, E., Pauletto, S. (2004). Audiovisual discourse in digital Art, SIGGRAPH '04, Art gallery, V. 116–119. <https://doi.org/10.1145/1185884.1185991>
- Portugal. (2022). Government announces deflation plan until May 3. [Eportugal.gov.pt](https://eportugal.gov.pt). Recovered on 11 February 2022 of <https://eportugal.gov.pt/pt/noticias/governo-anuncia-plano-de-desconfinamento-ate-3-de-maio>
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012) Teacher training and active teaching-learning methodologies: teaching for understanding, *Revista Fronteira das Educação, Recife*, 1 (2) 1-27. ISSN: 2237-9703. Recovered on 11 February 2022 of <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>
- Jofili, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire and the construction of knowledge at school. *Education: Theories and Practices*. 2(2), 191-208. Recovered on 11 February 2022 of <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>
- Kacharava, K., Kemertelidze, N. (2016). Visual and verbal communications: similarities and differences, *European Scientific Journal, ESJ*, 12 (10), 103-108. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p%25p>
- Lacerda, A. (2010) The paradigm of visual communication and identifying signs and in contemporary society, *Diseño en Palermo.*, Minutes of Design 9 - V Encuentro Latinoamericano de Diseño. Faculty of Design and Communication. 161-165. Recovered on 11 February 2022 of <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2785/4650>
- Munari, B. (2006). *Design and visual communication*, Art and Communication. Lisbon: Editions 70.
- Santos, T. S. (2019), Active teaching-learning methodologies. *Philosophy and Education*, Federal Institute of Education, Science and Technology, Olinda Campus Library, 3, 1-31. Recovered on 11 February 2022 of <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565843/2/CARTILHA%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>
- Sharma, P. (2013). Music: A tool of non-verbal communication, *International Journal of Communication and Media Studies (UCMS)*, 5 (2), 31-35. Recovered on 11 February 2022 of <http://www.tjprc.org/publishpapers/2-55-1375779832-1.%20Music%20A%20Tool.full.pdf>
- Sousa, S., Iglesias, G., Pazin-Filho, A. (2014). Innovative strategies for traditional teaching methods – general aspects. *Medicine*, 47 (3) 284-292. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292>
- United Nations. (2022) Sustainable development goals (SDGs) and disability. Recovered on 11 February 2022 of <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/sustainable-development-goals-sdgs-and-disability.html>

🔗 Sobre los autores *Raquel Antunes*

Es profesora de licenciatura con maestría en diseño de la Escuela de Arquitectura y Artes de la Universidad Lusíada de Oporto y profesora asociada invitada de Diseño y Marketing del Instituto Politécnico de Leiria. Es coordinadora de la carrera de segundo y tercer ciclo del programa de diseño, coordinadora de la maestría en diseño de producto y coordinadora del primer año de la carrera de diseño de la Escuela de Arquitectura y Artes. Tiene un doctorado en diseño de la Universidad de Aveiro de Portugal, una primera licenciatura en diseño industrial de la Escuela Superior de Arte y Diseño de Caldas da Rainha y fue durante cinco años diseñadora de productos en dos grandes empresas portuguesas. Es autora y coautora de varios artículos de revistas internacionales, actas de congresos y capítulos de libros internacionales.

António Brandão

Es arquitecto, maestro en arquitectura y profesor de la carrera de Diseño en la Facultad de Arquitectura y Artes de la Universidad Lusíada de Oporto. Es profesor de las unidades curriculares de Dibujo, materia en la que cuenta con más de 33 años de experiencia pedagógica. Es diseñador de producto, interiorista y diseñador gráfico, autor de numerosos objetos y espacios interiores, así como de numerosos proyectos gráficos. Es socio gerente y director de una empresa de arquitectura e interiorismo, desde hace más de 20 años, y también autor y coautor de varios artículos científicos, publicados en revistas científicas internacionales, congresos nacionales e internacionales y otras publicaciones.



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la Bienal

Do it yourself: una investigación metodológica acerca de la representación del movimiento en el artista contemporáneo William Kentridge.

Do it yourself: a methodological investigation about the representation of movement in the contemporary artists William Kentridge

Almudena Baeza Medina
 abaeza@ucjc.edu
 Universidad Camilo José Cela
 Madrid, España
 ORCID: 0000-0002-4294-8444

Dictaminado por BID
 Recibido: 03 de abril de 2020
 Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Do it yourself es una experiencia de enseñanza-aprendizaje acerca de la representación del movimiento según la técnica artística inventada por el sudafricano William Kentridge (Johannesburgo, 1955) en su serie *Drawings for Projection*.

Con esta investigación metodológica buscamos el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en nuestros estudiantes de Artes Digitales, en la materia introductoria de Fundamentos del Dibujo y la Fotografía. Para ello emplearemos estrategias de Artful Thinking porque creemos que el pensamiento de los artistas tiene particularidades propias que lo diferencian del mero pensamiento creativo o lateral. Secundariamente queremos fomentar el interés por los medios analógicos, que pueden ayudar a enriquecer las estéticas digitales o sintéticas, y también enseñar a valorar el amateurismo como un modo de producción que permite una mayor investigación al no estar constreñido por criterios de utilidad ni regido por protocolos estandarizados que tienden a repetir vorazmente resultados y estéticas. Se trata de poner en práctica el lema punk del *do it yourself* por el método de enfrentarse a la tarea de recrear una animación dibujando a carboncillo a lo Kentridge y de replicar el pensamiento del sudafricano analizando su obra mediante rutinas de Artful Thinking creadas por la Universidad de Harvard. Mostraremos cómo se diseñó la experiencia, algunos recursos útiles y evidencias de que nuestros estudiantes emplearon efectivamente el pensamiento crítico y creativo.

Palabras clave: Sostenibilidad, upcycled, storytelling, branding, diseño estratégico.

Abstract

Do it yourself is a teaching-learning experience about the representation of movement according to the artistic technique invented by the South African William Kentridge (Johannesburg, 1955) in his series *Drawings for Projection*.

With this methodological research we seek the development of critical and creative thinking in our Digital Arts students, in the introductory subject of Fundamentals of Drawing and Photography. For this, we will use Artful Thinking strategies because we believe that the thinking of artists has its own peculiarities that differentiate it from mere creative or lateral thinking. Secondly, we want to promote interest in analog media, which can help enrich digital or synthetic aesthetics, and also teach to value amateurism as a mode of production that allows further investigation as it is not constrained by criteria of utility or governed by standardized protocols that tend to voraciously repeat results and aesthetics. It is about putting into practice the punk motto of "do it yourself" by the method of facing the task of recreating an animation drawing in charcoal "Kentridge style" and replicating the thought of the South African first analyzing his work through Artful Thinking routines created by Harvard University. We will show how the experience was designed, some helpful resources, and evidence that our students used critical and creative thinking effectively.

Keywords: Sustainability, upcycled, storytelling, branding, strategic design.

◆ Introducción

ICn este artículo mostramos cómo se diseñó una práctica de enseñanza-aprendizaje para alumnos de la Universidad Camilo José Cela de Madrid. El proyecto se lleva a cabo en el contexto de la Facultad de Ciencia y Tecnología, Grado de artes Digitales, en la materia de *Fundamentos de la fotografía* y el diseño que impartimos dos profesores Gabriel Rosenthal, en el apartado de Fotografía, y yo misma, Almudena Baeza, en el de Dibujo. La experiencia fue diseñada para el área de Fundamentos del Dibujo y cuenta con la colaboración transversal del profesor de Fotografía que colabora en la parte del registro fotográfico y nos ayuda con las cámaras en el plató del MediaLab de la UCJC, cuando fotografiamos los dibujos para realizar una animación.

Nuestros alumnos reciben una sólida formación técnica en el ámbito digital y con esta actividad queremos introducirles en un terreno más artístico (diseñar sin finalidad) y que practiquen el dibujo analógico sin la asistencia de programas informáticos. Para ello elegimos el procedimiento del carboncillo: un medio de dibujo muy antiguo, se puede decir que prehistórico, que tuvo su apogeo en el dibujo académico de estatuas en los siglos XVIII y XIX y que se sigue enseñando en algunas facultades de Bellas Artes como las de Madrid y Granada.

La técnica académica del uso del carbón para el dibujo de estatuas griegas es un método pedagógico para enseñar a encajar modelos complejos y a comprender relaciones de proporción muy presentes en la representación griega del cuerpo humano. En este sentido, las esculturas clásicas son un recurso didáctico muy completo para esta tarea porque, al estar tan cuidadosamente concebidas, presentan desde todos los ángulos unas relaciones armónicas entre las partes, las líneas y los puntos de articulación que “expulsan” visualmente los errores que se puedan cometer en el proceso de encajado de su forma en el papel. El carbón por su facilidad de borrado favorece este trabajo de dibujo por aproximación.

Un segundo estadio de este proceso del dibujo académico consiste en el sombreado. En este momento se dibuja por medio de manchas que reproducen los valores de claro-oscuro del modelo. Las reproducciones en escayola que se usan como recursos didácticos, al ser blancas, ofrecen una

gradación de valores de gris que, sin la intervención del color, permite a los estudiantes apreciar con facilidad la forma de las zonas de sombra y a valorar su grado de brillo o claridad. Para esta parte del proceso, el carboncillo se utiliza mezclado con instrumentos como el difumino y lápices más grasos.

El dibujo moderno, salvo la escuela hiperrealista, no desarrolla esta técnica académica, sobre todo en sus fases últimas de acabado, fijado y detalles, pero cada vez más artistas aprecian la calidez del dibujo al carbón en su fase de encajado, cuando los trazos son más espontáneos y no están domados o “enfriados” por la intervención del difumino. Se podría decir que los artistas que utilizan este medio lo emplean atraídos por sus cualidades expresivas y gestuales más que por su capacidad para reproducir detalles y valores exactos de luz y sombra.

Este es el modo en que lo usan creadores como Robert Gober, Anne Marie Schneider, Cristina Busto o el artista que vamos a estudiar en profundidad, William Kentridge.

En concreto nos centraremos en la representación del movimiento según la técnica inventada por el sudafricano –explicada en su libro *Six Drawing Lessons* (Kentridge, 2014) basado en una serie de conferencias dictadas en 2012 para las Charles Eliot Norton Lectures– y que se materializa en su famosa serie de animaciones de dibujos al carbón titulada *Drawings for Projection* (Kentridge Studio, 2020).

Recordemos que nuestra asignatura, *Fundamentos del dibujo* se encuentra en el ámbito de las Artes Digitales y de la Ciencia y Tecnología, por lo que los estudiantes esperan dibujar asistidos por softwares informáticos. Durante el curso, trabajamos, sin embargo –y un tanto sorpresivamente– técnicas analógicas como el acrílico, la acuarela y el grafito para finalizar con esta práctica que trata de favorecer la expresión mediante el uso combinado del medio analógico en el trabajo con carbón y el digital (como procedimiento de digitalización de la imagen) y el montaje. Se trata de que los alumnos aprendan a enriquecer sus diseños con procesos analógicos, no sólo por introducir variedad estética en ellos, sino también para que aumenten sus habilidades expresivas por ser capaces de advertir las posibilidades discursivas que cada medio suscita naturalmente. Por ejemplo, es importante que aprendan qué clase de contenidos se expresan mejor mediante, por ejemplo, el dibujo figurativo, el diagrama abstracto, la infografía, la animación, el audiovisual narrativo o experimental.

Incluso se les podría ir instruyendo en las connotaciones ideológicas que subyacen tras los medios de representación empleados o inventados por los movimientos artísticos. En este sentido, el artista Jannis Kounellis distingue en el sistema de la perspectiva “diversas ideologías: la renacentista, la medieval y la cubista” (Beuys, Kounellis, Kiefer y Cucchi, 1998, p. 32). Igualmente, se advierte ideología en el Realismo, ya sea éste el socialista soviético o el nacional socialista alemán, pero también

en el Constructivismo o el Suprematismo rusos (se representa al hombre nuevo), en el Impresionismo (cientifismo), en el Futurismo (belicismo italiano), en el Surrealismo (existencialismo y psicoanálisis).

Metodología Nos aproximaremos al trabajo del sudafricano desde varios ángulos. Primero escudriñaremos, crítica y creativamente, su técnica de dibujo, su proceso de animar y el uso discursivo que hace de este original procedimiento de hacer películas *stop-motion* prácticamente acuñado por él.

Metodológicamente, en una primera fase nuestra propuesta trata de desarrollar competencias de enseñanza-aprendizaje activas en nuestros estudiantes. Para ello proponemos una enseñanza de conocimientos procedimentales o aplicados (saber cómo hacer algo).

Utilizaremos la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas según el Método de los Casos. El caso por estudiar es la técnica de animación de Kentridge que nos enseñará a producir un audiovisual casero.

La adquisición de las competencias se evalúa mediante una prueba principal que consiste en realizar un diseño animado. A esto se le añaden algunas pruebas intermedias como planificar un movimiento cualquiera y dar solución a las principales dificultades de animación realizando algunos dibujos preparatorios; realizar varios guiones de movimientos posibles partiendo de las mismas primera y última viñeta o planificar una película que reúna todas las animaciones de la clase teniendo en cuenta estas primeras y últimas viñetas para que en el montaje de los clips no se rompa el *racord* (por ejemplo, si un elemento se mueve de izquierda a derecha, el siguiente no puede volver a empezar por la derecha porque se produce un salto). La rúbrica favorece la fluidez, el ingenio y la disposición a la experimentación creativa frente a la corrección técnica y del dibujo.

A este enfoque práctico o activo sumaremos un estudio crítico según estrategias de *Artful Thinking* desarrolladas por la Universidad de Harvard, por los estudios de Ritchhard, R. Church, M. y Morrison, K. (Ritchhard, Church y Morrison, 2011), y por los llevados a cabo sobre experiencias con estas estrategias en museos como la National Gallery de Washington (Tishman y Palmer, 2007) o el MoMA. En concreto utilizaremos una rutina básica de observación y descripción que consiste en exponer: qué se ve en la obra de arte (dibujo o animación), qué creemos que está pasando, qué elementos de los que vemos nos hacen suponer que es eso precisamente lo que se representa... Y, por último, trataremos de hacernos algunas preguntas abiertas que nos permitan encontrar diferentes puntos de vista para añadir complejidad a nuestro análisis.

Los ensayos o análisis críticos de las animaciones de Kentridge se evaluarán mediante una presentación con imágenes en clase. La obra que se analiza puede también compararse con la propia animación para establecer

paralelismos técnicos o discursivos. Los alumnos harán preguntas y se establecerán algunos debates sobre las dificultades, ventajas, desventajas y hallazgos de la técnica de Kentridge.

Artful thinking

Las Artes Digitales en nuestro contexto buscan la excelencia técnica en diversos apartados de la producción digital: videojuegos, audiovisuales, diseño, programación de diversas aplicaciones, marketing digital...

El arte como universo particular, es decir la figura del artista digital o interactivo que expone en espacios de arte o que muestra sus proyectos en la Red, no es el paradigma estrella en nuestro grado; pero la forma de pensar de los artistas y las obras de arte, sí son una competencia y recursos muy valiosos, respectivamente, para fomentar el pensamiento crítico y creativo en su vertiente más experimental o vanguardista.

La escuela de Educación de Harvard ha creado una serie de rutinas que ayudan a razonar a partir de la atenta observación de obras de arte, algunas de las cuales, usamos para enfrentarnos a las *Drawings for projection* de Kentridge.

Mediante dichas rutinas no se persigue adquirir unas habilidades concretas como el razonamiento, la observación o el análisis, sino más bien se trata de suscitar una entusiasta “disposición a” (Tishman y Palmer, 2007): observar y describir, cuestionar e investigar, comparar y conectar, al razonamiento (basado en evidencias visuales), encontrar (descubrir) complejidades y explorar puntos de vista.



Figura 1. Versión en español de la Artful Thinking Palette
Fuente: Artful Thinking, 2006.

Por otro lado, la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) está desarrollando un proyecto, *Fostering Critical and Creative Thinking in Higher Education* (Fomento del pensamiento crítico y creativo en la educación superior), con el que nuestra universidad, la UCJC, colabora. El grupo de investigación del que formo parte ha generado una rúbrica comprensiva que combino con la *Artful Thinking Palette* para establecer mi propio diseño de la intervención a realizar en este grupo de artes digitales para fomentar el pensamiento crítico y creativo.

	CREATIVIDAD Producir ideas y soluciones	PENSAMIENTO CRÍTICO Cuestionar y evaluar ideas y soluciones
PREGUNTANDO	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir, empatizar, observar, describir experiencias e información relevantes. • Hacer conexiones, integrar otras perspectivas disciplinarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el contexto/ marco y los límites del problema. • Desafiar las suposiciones, verificar la precisión, analizar las brechas en el conocimiento.
IMAGINANDO	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar, buscar y generar ideas. • Ampliar y jugar con ideas inusuales/ arriesgadas/ solución/ radicales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar teorías y opiniones alternativas y comparar/ encontrar perspectivas sobre el problema. • Identificar fortalezas y debilidades en las evidencias, argumentos, afirmaciones y creencias.
HACIENDO	<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar, expresar, producir, prototipar un nuevo producto/ solución/ rendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar/ basar/ justificar opinión/ productos mediante criterios/ razonamientos lógicos, éticos o estéticos.
REFLEXIONANDO	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la novedad de la solución y/o las posibles consecuencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la incertidumbre/ límites de la opinión/ solución respaldada y reflexionar sobre su propia perspectiva/ sesgo.

Figura 2. Rúbrica de la OECD sobre creatividad y pensamiento crítico
 Fuente: Elaboración propia basada en recursos proporcionados a los miembros del grupo “*Fostering Critical and Creative Thinking in Higher Education*” (Fomento del pensamiento crítico y creativo en la educación superior), 2020.

Desarrollo de la propuesta *Objetivos*

- ❖ Desarrollar el pensamiento crítico y creativo.
- ❖ Fomentar el interés por la experimentación como un medio para crear limitaciones liberadoras y de concebir lo sostenible como la menos opresiva de ellas.
- ❖ Analizar la importancia de la estética analógica con el fin de entender los productos digitales como algo más cercano, reactivo y adaptable.

- ❖ Valorar el amateurismo como un modo de producción sostenible y creativo, al no estar constreñido por exigencias utilitarias ni regido por protocolos estandarizados que tienden a repetir vorazmente resultados y estéticas.
- ❖ Educar el gusto por el arte como medio para imaginar conversaciones saludables en las redes porque las personas sean capaces de emitir mensajes audiovisuales más complejos y puedan así construirse una voz igualmente diversa en ellas.

Recursos: Cuatro particularidades del arte de Kentrige presentes en las *Drawings for projection*

1. Dibuja con carbón para animar

Las *Drawings for Projection* (Dibujos para Proyección) consisten en varias series de dibujos al carboncillo a partir de las cuales el artista realiza películas.

El mecanismo para desarrollar las animaciones se basa en un sistema de borrado y redibujado: primero realiza un dibujo, lo fotografía, introduce cambios (borra y redibuja) y vuelve a fotografiar (Kentrige, 2014).

La sucesión de estas imágenes fotografiadas configura la película animada.

2. Proyecta registros de la actividad de dibujar para crear el movimiento

Las películas de Kentrige se hicieron sin guion y sin *storyboard* o *animatic*. Es decir, se trata de registrar sin planificar.

En las *Drawings for projection* cada primer dibujo se justifica por el despliegue de imágenes, conexiones e ideas que vienen después a medida que se avanza. Los borrados realizados para generar el movimiento dejan huellas que son el testimonio del proceso y del paso del tiempo (Kentrige Studio, 2020, párr. 1).

Ese registro, atendiendo a las dos acepciones de la palabra proyectar, es lo que se proyecta (en forma de película), pero sin haber sido proyectado (esto es, diseñado).



Figura 3. William Kentridge, 1989, Dibujo para la película *Johannesburgo*, Carbón sobre papel
Fuente: Kentridge Studio. *Projects: Drawings for Projection*, 2020.

3. Encarna el do it yourself frente al profesionalismo del don't try this at home

La filosofía punk del do it yourself condujo a los jóvenes de los 70 a tocar sin tener ni idea, a diseñar sin saber tampoco –por ejemplo, usando fotocopias y recortes de prensa para sus trabajos gráficos– y también, llegado el caso, a coser con imperdibles o, como hacía una amiga mía, a maquillarse con ceras Manley.

Este lema punk implica un elogio del amateurismo en la línea de Marshall McLuhan: “El amateur puede producir desarrollando su conciencia total y su percepción crítica de las normas fundamentales. El profesional tiende a clasificar y a especializarse, a aceptar sin crítica las normas principales del ambiente (...) del cual está satisfecho y del que no tiene conciencia. El *experto* es el hombre que se queda permanentemente en el mismo sitio” (McLuhan y Fiore, 1992).

4. Valora el medio analógico ¿Son los ordenadores al diseño lo que el microondas a la cocina?

Decía Milton Glasser (como se cita en Zeegen, 208, p.73) que cenar precocinados mirando la tele en lugar de cocinar con ingredientes frescos está bien de vez en cuando, pero si se hace todos los días deja nuestro paladar ávido de nuevos sabores y experiencias.

En terminología de McLuhan, el diseño por ordenador y la animación comercial tienen un carácter ambiental (muy

profesionalizado) y estéticas muy reconocibles y un tanto hor-
teras (precocinadas) que atienden a valores secundarios como
la nitidez, la uniformidad del trazo, el estereotipo edulcorado...

El proceso de animación de Kentridge, que emplea técnicas
analógicas y digitales sin ocultar sus limitaciones, genera una
clase de animación híbrida estéticamente que ostenta la calidez
de lo analógico mezclada con la eficiencia digital. En este sen-
tido recuerda los experimentos de Moholy-Nagy en la Bauhaus
para intentar que los aparatos, que hasta entonces sólo habían
sido empleados como medios de reproducción, se aplicasen
con fines productivos” (Moholy-Nagy, 2005, p.118). Así, por
ejemplo, les proponía hacer cine con imágenes de periódicos,
de observaciones científicas o de movimientos grabados con
otros fines.

Por otro lado, como dice el filósofo coreano Byung-Chul Han,
“el pensamiento es un proceso analógico” (Han, 2021, p.54)
que tantea, vislumbra espacios imaginarios que tienen su pro-
pia claridad y resolución y es fundamentalmente distinto de
la seguridad de la mente calculadora característica de la inteli-
gencia artificial que es demasiado “inteligente” para admitir lo
absurdo, lo imperfecto, lo enigmático, lo improvisado ...

Por eso, el uso de técnicas artísticas, como el carbón (creada
para obtener un producto visual determinado), para fines muy
distintos, como el de representar el movimiento, activas formas
de pensamiento diferentes de las que se requieren para hacerlo
mediante el sólo uso del ordenador. Entre ellas podemos se-
ñalar el ingenio y la flexibilidad, empleadas primero para sacar
el mejor partido de las ventajas que ofrece cada medio, pero
también para ser capaces de diseñar un proceso de trabajo
que resulte agradablemente creativo y eficaz.

Algunos otros recursos utilizados

1. Rutinas para fomentar el Artful Thinking del Project Zero de Harvard

En sus ensayos sobre las *Drawings for Projection* los alumnos
han aplicado la rutina de “Veo/Pienso/Me pregunto” creada
por la Facultad de Educación de Harvard para fomentar el
razonamiento, la observación y la descripción, el hábito de
comparar y conectar y la disposición a hacerse preguntas y a
investigar para encontrar diferentes puntos de vista y comple-
jidad (*Artful Thinking*, 2006).

2. “Joan Mitchell y *Les bluets*, 1973” de Lydia Davis

Existe una gran tradición de autores literarios que reflexionan sobre el arte plástico (como Proust, Beckett, Eliot, Bernhard, Malraux, Handke, Ali Smith...) cuyas observaciones, no expertas pero agudas y, lógicamente, muy bien escritas, resultan atractivas y constituyen un excelente recurso educativo.

Concretamente, en “Joan Mitchell y *Les bluets* (Los acianos)” la escritora norteamericana Lydia Davis reflexiona sobre esta obra de su compatriota la pintora expresionista Joan Mitchell y afirma no habersele ocurrido que una pintura abstracta pudiera hacer referencia a un tema concreto e identificable como los campos donde aparece la flor azul de los acianos. Entonces se pregunta, por ejemplo, “si todos los elementos de esta obra de Mitchell son indicios, o solo algunos”; si constituyen “referencias privadas e indescifrables”; si expresan “respuestas emocionales o recuerdos” (Davis, 2021) y proporciona así un modelo para hacerse perspicaces preguntas abiertas.

3. Animación artística o experimental

Dibujantes como Cristina Busto (Siempre, siempre, 2016), Adel Abdessemed (*God is design*, 2005) y Wong Ping (*Scream series*, 2020) o Runwrake (*Jukebox*, 2011) utilizan, como el propio Kentridge, la animación para crear piezas artísticas o experimentales que proporcionan valiosos recursos visuales, conceptuales y procesuales difíciles de encontrar en las animaciones comerciales o de entretenimiento.

◆ Contenidos *Experimentación aplicable a otros contenidos transversales*

El arte de Kentridge tiene un componente experimental, en el sentido de que inventa unas limitaciones para realizar sus películas. Como el novelista que decide escribir un relato sin usar la letra “e” o como Mondrian, que sólo utilizaba líneas ortogonales, jamás curvas ni inclinadas.

Las limitaciones que el artista experimental establece resultan liberadoras porque le obligan a trabajar en un campo acotado que “sintoniza” con su forma de pensar y donde no se distrae por posibilidades que no le interesan.

La creatividad artística se desarrolla precisamente en ese inventar limitaciones, o condiciones, para el experimento y el pensamiento crítico acude inmediatamente a valorar las ventajas y desventajas de esas condiciones autoimpuestas.

Experimentación y educación

Para Rousseau: “La regla más útil en educación no consiste en [enseñar a] ganar tiempo, sino en [enseñar a] perderlo”.

Se trata de enseñar-aprender a perder el tiempo empleando:

- ❖ El pensamiento crítico para analizar las ventajas y los inconvenientes de la técnica de Kentridge y descubrir cuáles de ellas resultan más productivas para cada uno.
- ❖ El pensamiento creativo para inventar ajustes de la técnica que sirvan para potenciar destrezas u ocultar las que no se poseen.

Y los alumnos lo hacen de un modo muy natural cuando dicen “eso yo no lo sé hacer, pero eso otro lo puedo intentar” (pensamiento crítico) “ayudándome de este instrumento o haciendo tal variación o ajuste para que el resultado se parezca, pero sin tener que...” (pensamiento creativo).

Alfabetización visual para la comunicación digital

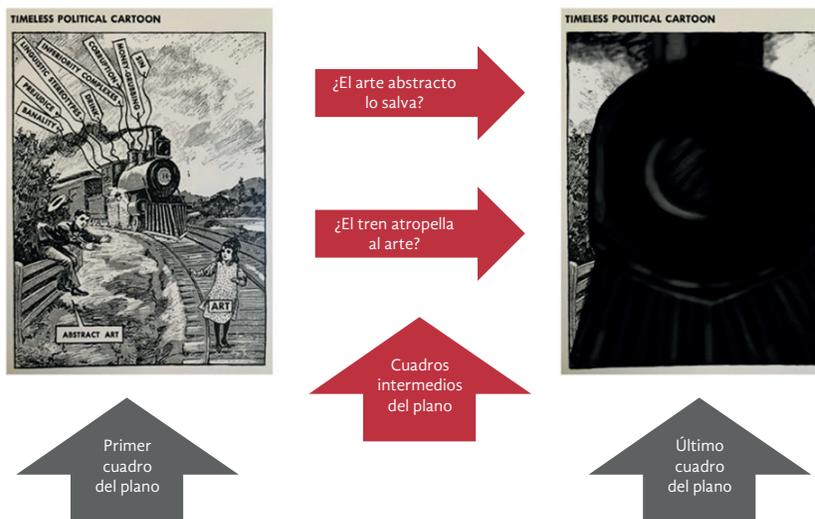


Figura 4. Esquema propio sobre cómo se construye el plano de una animación.

Fuente: Elaboración propia utilizando como imagen la Viñeta en “How to look Out”, PM, 23 de junio de 1946 de de Ad Reinhardt con Copyright Anna Reinhardt/Vegap, Madrid, 2021

A través del análisis de las animaciones, pero sobre todo al realizar una propia, los estudiantes aprenden las posibilidades expresivas del movimiento y a producir mensajes audiovisuales más complejos. Y es que los creadores, según el profesor Elliot Eisner de la Universidad de Standford, “aprenden a trabajar con cualidades propias de su medio: el compositor con las cualidades auditivas o el pintor con, las visuales” (elprofeleo,

2013, 8min 04seg). En este sentido, es muy importante para el animador, distinguir el movimiento y la ilusión de movimiento tal y como la desarrolla el cine. Para ello debemos diferenciar entre toma, montaje y proyección y comprender la noción de fotograma por segundo y su relación con el efecto de fluidez tal y como lo expone el filósofo Gilles Deleuze en su estudio sobre el cine *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I* cuando explica qué es un cuadro (o *frame*) y su relación con el concepto de plano (Deleuze, 1983, pág. 36). Es necesario tener claro que, en el particular modo de animar *stop motion* de Kentridge, cada fotograma es un dibujo fotografiado que va desarrollando un plano entendido como la serie de cambios que simulan un movimiento en un sistema cerrado.

Un movimiento de cámara, como el que nos llevaría, por ejemplo, a ver la escena del tren desde arriba recogería varios planos de acción: el que afecta al movimiento del tren y los personajes, pero también el que muestra el entorno desde otras perspectivas. Esto nos obliga a entender el *travelling* como una secuencia de planos que *dibujan* más de una acción.

Kentridge nos enseña que la animación 2D es apta para registrar movimientos que transcurren delante de una cámara fija como las clásicas persecuciones de los *cartoons*. Mientras que si nos interesa más mostrar desde lo alto dónde se encuentra el tesoro o llamar a *Toules* (personaje de la serie de animación infantil *La casa de Mickey Mouse*) para que venga volando a ayudarnos, resulta más económico modelar el paisaje y los personajes en 3D para que las transformaciones derivadas del cambio constante de perspectiva las genere el ordenador automáticamente en lugar de tener que hacerlo fotograma a fotograma.

Por eso es necesario acostumbrarse a pensar en las posibilidades discursivas del medio elegido para no trabajar en contra. ¿Qué sentido tendría modelar con esfuerzo a Tom y Jerry en 3D si siempre los vemos de perfil corriendo de derecha a izquierda y la cámara nunca nos enseña otra cosa que este perfil en movimiento?

Igualmente: ¿qué sentido tiene la publicidad no sostenible pudiendo, por ejemplo, enviar postales reciclables o reutilizables en su lugar? Lo sostenible constituye así una condición productiva en el mismo sentido en que lo es planificar si nuestra animación ha de ser 3D o 2D, analógica o vectorial. Porque el diseño, como explica Don Norman, director del Design Lab de la Universidad de San Diego, no consiste en hacer “que las cosas se vean estéticamente atractivas. El diseño es una forma de pensar” (Romy, 2017, párr. 4) y de definir o identificar problemas como el de conseguir fluidez a partir de dibujos estáticos.

 **Webinar grabado para que los alumnos vean el procedimiento de animar stop-motion**

Algunas posibilidades de animación

- 1. Animación looping**, el final y el principio se enlazan y el movimiento es infinito. Ej. Una fotografía de frente, del perfil derecho, de espaldas y del perfil izquierdo montadas producen un giro

continuo. Es conveniente, si no hacer loopings perfectos, sí al menos salir por el mismo lado en que se ha entrado (y no por el opuesto) para no producir saltos. (Kentridge, 2014, pág. 116)

2. **Animación hacia atrás y efecto latido**, si por ejemplo grabas cómo dibujas algo con una pluma y luego lo pasas hacia atrás parecerá que la tinta sale de la pluma para hacer el dibujo y que se mete dentro cuando vas hacia atrás. El efecto de las dos animaciones seguidas es el de un latido.
3. **Animación de transformación**, una bailarina se transforma en una cafetera o una raspa de pescado en la columna de un gato. (Kentridge, 2014, pág. 168)
4. **Animación de movimiento y traslación**, la traslación es que algo entra por un lado y sale por el otro o describe un camino cualquiera (por ejemplo, las traslaciones de una mosca en una ventana describen direcciones erráticas o una pantera enjaulada recorre en círculos la jaula). El movimiento son las posiciones anatómicas de la figura que posibilitan la traslación. La pantera mueve las cuatro patas y su columna ondea flexible y felina, la mosca se traslada sin apenas mover sus seis patas de forma que parece que se mueve a pequeños saltitos: está en un punto de la trayectoria y luego en el siguiente pin, pin, pin.
5. **Animación del acto de dibujar**, fotografías segmentos de cada trazo que haces. El efecto es que el dibujo se hace solo. Aquí una particularidad interesante es la velocidad en que dibujas. Imagina que animas el dibujo de dos líneas paralelas: si una la formas con tramos mucho más cortos que la otra dará la impresión de que “avanza” más lentamente. Se complementa con el visionado hacia atrás que causa el efecto de que el dibujo se borra solo.
6. **Animaciones de desaparición**, como la torre que se derrumba o el pájaro que se va volando, al final queda la página en blanco o casi. (Kentridge, 2014, p. 94 y 104)
7. **Animación abstracta**, las formas se construyen, se trasladan, se mueven o se transforman. Este tipo de animaciones suelen llevar música.

Algunas precisiones sobre el número de fotogramas por segundo y cómo se traslada una sucesión de fotografías a un programa de edición

En este webinar asíncrono que grabé como recurso realizaba una serie de animaciones en directo para mostrar las posibilidades antes descritas y también cómo montar las sucesiones de imágenes en distintos programas como Photoshop y otros básicos de edición.

En esta parte del montaje se vio cómo el número de fotogramas por segundo influía en la fluidez. También especificué el tiempo aproximado que se tarda en hacer y montar una animación de estas características que es aproximadamente de cuatro horas.

❖ Conclusiones y resultados

A través de la realización de un audiovisual a lo *Kentridge* y de un estudio crítico en forma de ensayo con imágenes de alguna de sus *Drawings for projection*, los estudiantes demostraron:

- ❖ Una adecuada comprensión de las posibilidades o cualidades estéticas del carbón y la técnica del *stop-motion* combinados, necesaria para crear una animación propia.
- ❖ Gran capacidad para analizar críticamente la obra de Kentridge realizando buenas observaciones, construyendo explicaciones e interpretaciones, razonando mediante evidencias observadas, haciendo conexiones con su propio trabajo creativo, planteando preguntas pertinentes y útiles para sus propios fines y descubriendo la complejidad del arte del sudafricano por haber ido más allá de la superficie.

Algunas evidencias del uso del pensamiento creativo

Aquellos alumnos que, pese a la suciedad del carbón, decidieron trabajar con el papel blanco supieron justificarlo creativamente.

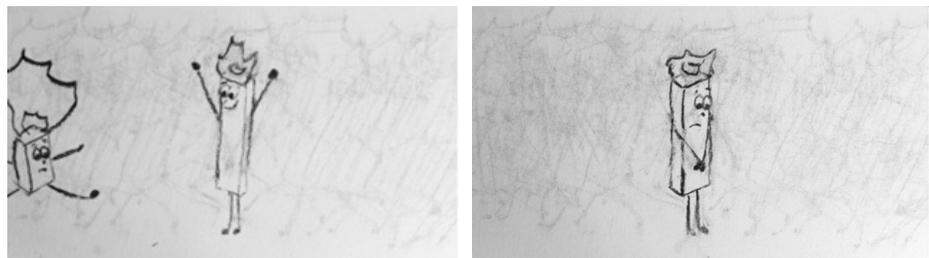


Figura 5. Dibujos para una animación, Carboncillo sobre papel
Fuente: Elaborado por la alumna Lara Pfeifer en 2021.

Por ejemplo, esta alumna dio una función discursiva a las huellas que quedan al dibujar y borrar. Así una cerilla nerviosa que corre –primero hacia la izquierda por detrás de otra cerilla que está en el centro y luego hacia la derecha y por delante de ella–, al tiempo que se consume, deja una estela que tiene una función cómica: crea un barullo que se hace eco del estado mental agitado de la corredora. La estudiante, que procede de un intercambio Erasmus con otras universidades europeas, va un paso más allá y empatiza creativamente con esta cerilla desequilibrada al tiempo que hace una observación cultural: los estudiantes alemanes se encuentran

divididos entre invertir sus energías en el trabajo y el estudio o disfrutar de la vida, “a la española”. La cerilla que corre y se consume rápidamente representa a sus compatriotas descuidando su vida social. Preocupados únicamente por la carrera laboral, no pueden frenar ni relacionarse como desea la cerilla “española” parada y caen en el “burn out”.

Otra alumna que animó una orca, que da vueltas sobre sí misma (dibujando un tirabuzón) y en círculo, para minimizar la estela que sugería posiciones de dibujos anteriores ideó una variación sobre la técnica de Kentridge que consiste en añadir tiza blanca para taparla.

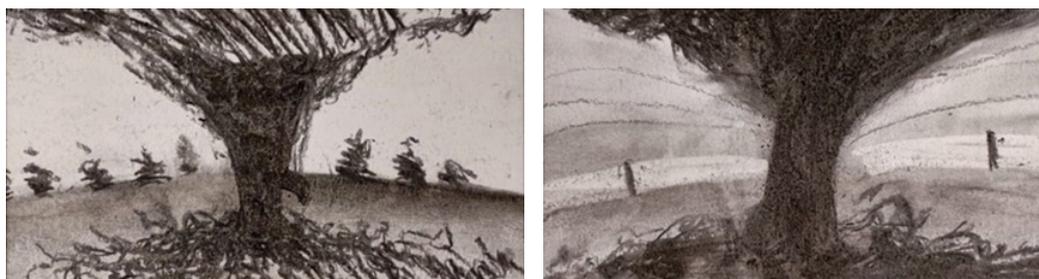


Figura 6. Dibujos para una animación, Carboñcillo sobre papel
Fuente: Elaborado por el alumno Samuel Acuña en 2021.

Este alumno descubrió cómo continuar su animación sobre el crecimiento de un árbol al advertir que el paisaje creado le sugería la presencia de unos ojos que transformaban al árbol central en una especie de nariz; las ramas, en cejas y el suelo, en mejillas. Así su animación pudo desarrollarse de un modo inesperado.

Algunas evidencias del uso del pensamiento crítico

1. Observar y describir; Preguntarse e investigar

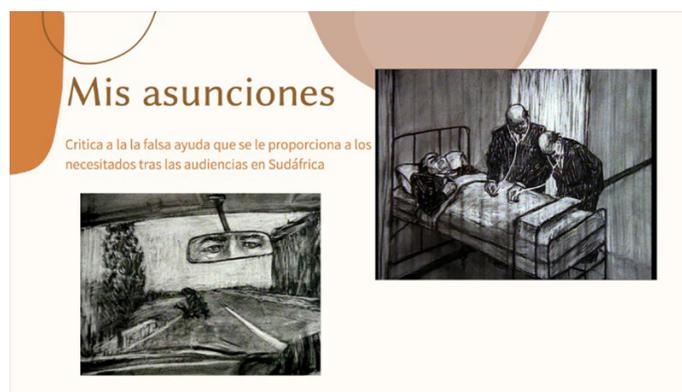


Figura 7. Captura de la presentación sobre *History of the main complaint* (1996) de W. Kentridge
Fuente: Elaborado por la alumna Sara Algaba en 2022.

Para apoyar sus asunciones y explicar qué cree que está pasando en la película, la alumna practica primero una atenta observación para seleccionar los fotogramas clave.

Así, estas dos imágenes que vemos responden a la pregunta sobre qué cree la estudiante que se cuenta en el audiovisual. Interpreta que las Audiencias en Sudáfrica prestaron una *falsa ayuda* a las familias de las víctimas. Esta afirmación es ilustrada por la imagen de un paciente rodeado de médicos ineficaces que, aunque le otorgan su atención (como se hizo con las familias en la Comisión por la Verdad y la Reconciliación presidida por Desmond Tutu en 1996) no están ayudándole verdaderamente pues le auscultan en partes donde no se encuentra el corazón.

La imagen del parabrisas ilustra la cuestión de la memoria y la injusticia (que se trataron también en las Audiencias), a través de la idea de que las víctimas de las masacres aún permanecen metafóricamente en las cunetas y son vistas/recordadas en un espejo retrovisor mientras los conductores continuamos con nuestra vida.

2. Comparar y conectar

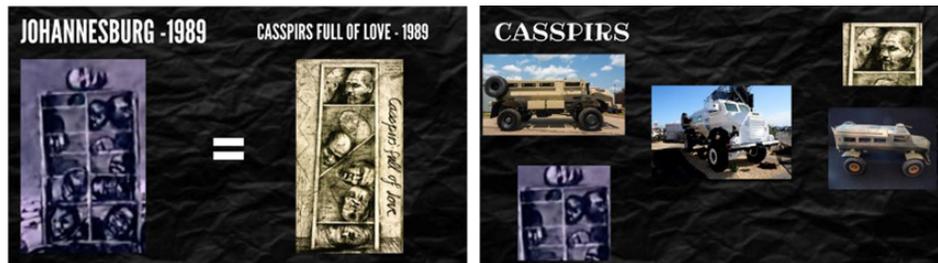


Figura 8. Capturas de una presentación sobre la película *Johannesburg* (1989) de W. Kentridge.

Fuente: Elaborado por el alumno Nicolás Segovia en 2022.

El alumno exhibe la habilidad de conectar distintas obras de Kentridge entre sí y con su propia animación para explicar más precisamente lo que ve.

Aquí se compara un fotograma de la película *Johannesburg* con un dibujo anterior del autor. El dibujo hace mención irónica a una tanqueta policial llamada *Casspirs* que el estudiante busca en Internet para ofrecernos imágenes. De estas tanquetas le atraen las pequeñas ventanas por el modo en que fragmentan la imagen de forma que los manifestantes hacinados en su interior se verían desde fuera como las cabezas encajonadas que presenta Kentridge en sus dibujos.

Posteriormente, llama la atención sobre el dramatismo que expresan las cabezas recortadas del sudafricano para emplear este recurso en su animación que consiste en un rostro en primer plano (como si lo viéramos asomar a una de esas ventanitas) que envejece acelerada y angustiosamente.

Otro estudiante se inspira en una secuencia de la animación *Mine* (1991) de Kentridge donde las volutas de humo del puro de un capitalista se transforman en una campana para, en su propia animación, hacer que una bala se convierta en una mariposa. En ambas secuencias, lo duro se transmuta, sorpresiva y creativamente, en etéreo y viceversa.

3. Buscar complejidad

Se puede asumir que su estilo improvisado pudo haber traído detalles que carecen de significado literal pero sirven para expresar el ambiente. No todas las pinturas en las paredes en "Felix en el exilio" se pueden interpretar.



Figura 9. Captura de una presentación sobre *Felix in Exile* (1994) de W. Kentridge

Fuente: Elaborado por el alumno Timur Siraev en 2021.

Un análisis crítico detallado sobre las ventajas y desventajas del procedimiento de Kentridge de animar sin guion en grandes planos abarrotados de objetos y huellas como este de *Felix in Exile* lleva al estudiante a reconocer que, dada la complejidad de esta obra, no todo se puede interpretar inequívocamente y a aceptar que el poder de la animación a examen reside, en parte, en su capacidad de eludir la explicación. Logra, además, como otros alumnos del grupo, aumentar poco a poco su tolerancia ante lo inexplicable e irresoluble y disfrutar con esta clase de problemas sin solución.

◆ Prospectiva del proyecto

Partiendo de esta experiencia práctica sobre el arte de animar proponemos empezar a diseñar productos digitales con un componente más artístico y menos *diestro* o estereotipado.

En este sentido, queremos organizar un máster en *Fine Art*, dado que en nuestro grado de Artes Digitales los alumnos reciben una sólida formación técnica y una amplia cultura digital que les capacitan para su acceso al mercado laboral, de manera que este Máster podría completar

dicha preparación poniendo a su alcance nociones de *Artful Thinking* o pensamiento artístico impartidas por artistas de prestigio.

Se trataría de:

- ❖ Iniciar al estudiante en nuevas formas de reflexión y perspectivas de análisis que le ayudarán a desarrollar proyectos y resolver problemas de manera más holística en su carrera profesional.
- ❖ Cultivar el pensamiento artístico para la gestión de la incertidumbre y la búsqueda de técnicas expresivas renovadoras.
- ❖ Proporcionar una educación profesional, que va más allá de la teoría y la práctica, vinculada a la investigación y al desarrollo personal.

❖ Referencias

Beuys, J., Kounellis, Y., Kiefer, A. y Cucchi, E. (1988). *Bâtissons une cathédrale*. L'Arche.

Busto, C. (2016). Fase Nuova, 'Siempre, siempre', Videoclip. *La Voz de Asturias*. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de <https://www.lavozdeasturias.es/video/cultura/2016/05/23/siempre-siempre-nuevo-videoclip-cristina-busto-fasenuova/00311464005292278773505.htm>

Davis, L. (2021). *Ensayos I*. Eterna Cadencia.

Deleuze, G. (1983). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Ediciones Paidós.

Eisner, E. (2013). Qué puede aprender la educación de las artes. *Elprofeleo*. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de https://www.youtube.com/watch?v=4R6rasalOZ0&t=247s&ab_channel=elprofeleo

Han, B-Ch. (2021). *No-cosas*. Taurus.

Kentridge, W. (2014). *Six Drawing Lessons*. Harvard University Press.

Kentridge, W. Drawings for Projection. *Kentridge Studio*. Recuperado el 7 de febrero de 2022 de <https://www.kentridge.studio/projects/drawings-for-projection/>

McLuhan, M. y Fiore, Q. (2020). *El medio es el masaje*. Ediciones Paidós.

Moholy-Nagy, L. (2005). *Pintura, fotografía, cine*. Gustavo Gili.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making Thinking visible*. Jossey-Bass.

Romay, A. (2017). Diseñar para la complejidad. *Torresburriel estudio*. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://www.torresburriel.com/weblog/2017/10/20/disenar-la-complejidad/>

The Artful Thinking program developed at Project Zero (PZ), a research group at the Harvard Graduate School of Education (HGSE). *Project Zero*. (2004). Recuperado el 10 de febrero de 2022 de <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>.

Thinking Palette. *Artful Thinking*. (2006). Recuperado el 10 de febrero de 2022 de http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

Tishman, S. y Palmer, P. (2007). Works of art are good things to think about. *Evaluating the impact of arts and cultural education*, Centre Pompidou, 89-101.

Zeegen, L. (2008). *¿Son los ordenadores al diseño lo que el microondas a la cocina?* Promopress.

Sobre la autora *Almudena Baeza Medina*

Artista plástica, ensayista, comisaria de exposiciones y profesora universitaria, durante su carrera ha combinado la creación, la escritura y la docencia, siempre en torno al arte contemporáneo.

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, ha estudiado también en la Sorbona de París, la Universidad de Edimburgo, el MoMA neoyorquino y la National Gallery of Art de Washington.

Como enseñante, ha sido profesora de la Facultad de Bellas Artes de Madrid (UCM) y actualmente da clases en la UCJC (Madrid). Investigadora becada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas para desarrollar un estudio sobre Lo ridículo como forma para los contenidos sublimes en el arte contemporáneo, este concepto ha inspirado muchos de sus ensayos posteriores, además de la muestra *Happenland*, que comisarió en 2014 en el *Radical Mediator for de Arts* de Nueva York.

Fundadora del colectivo neopop *Libres Para Siempre*, con el cual ha realizado casi un centenar exposiciones, en su faceta de artista individual expone regularmente en la galería *Rafael Pérez Hernando* (Madrid). Creadora del proyecto de canal audiovisual *pajaras.ORG*, que compila online 80 entrevistas con artistas, sus últimos proyectos editoriales exploran el ensayo expandido hacia el terreno de la performance, el cómic alternativo y la obra multimedia.



Resumen publicado en la Bienal Iberoamericana de Diseño y este artículo es inédito, publicado en común acuerdo entre Zincografía y la BID.

El contacto con el mundo real. Un insumo básico en la formación de diseñadores

Contact with the real world. A basic input in design education

SilviaVerónica Ariza Ampudia
silvia.ariza@uacj.mx
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Ciudad Juárez, Chihuahua, México
ORCID 0000-0003-1385-0189

Dictaminado por BID
Recibido: 04 de abril de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

El presente trabajo constituye un recorrido por los primeros autores que pusieron en la mesa la importancia de la responsabilidad del diseñador como profesionista. Planteamientos sobre la verdadera e innegable relación entre las personas, los objetos y el entorno como una realidad y conocimiento fundamental para todo diseñador si desea encontrar en su trabajo un beneficio y una acción responsable sobre el mundo. Bajo ese marco se presentan algunas reflexiones sobre la forma en que se acerca material y actividades a los estudiantes en formación, que permitan dar cuenta de la relevancia de iniciar sus proyectos con especial atención en las realidades que los rodean. Se presentan ejemplos de ejercicios y técnicas que se han utilizado en algunas clases del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte de la UACJ que han ayudado a identificar áreas de oportunidad en un comedor infantil en una colonia marginada de la ciudad, un ejercicio de intervención en un parque público en el margen de la frontera con Estados Unidos, así como un grupo de propuestas de trabajo realizado durante el período de confinamiento por la pandemia.

Palabras clave: Realidad, educación, diseño, responsabilidad, mundo

Abstract

This paper constitutes a journey through the authors who first developed the idea of the importance of the responsibility of the designer as a professional. Approaches to the true and undeniable relationship between people, objects and the environment as a reality and fundamental knowledge for all designers if they wish to find a benefit and responsible action on the world in their work. Under this framework, some reflections presents on the way in which material and activities are presented to students in training, which allow accounting for the relevance of starting their projects with special attention to the realities that surround them. We present examples of exercises and techniques used in some classes of the Architecture, Design and Art Institute of the UACJ. This exercises help identify areas of opportunity in a food support facility for children in a marginalized neighborhood of Ciudad Juárez, an intervention exercise in a public park on the edge of the border with the United States, as well as a group of work proposals carried out during the confinement period due to the pandemic.

Keywords: Reality, education, design, responsibility, world

◆ La realidad como clave en el proceso de diseño

En la formación de diseñadores en todos los niveles es fundamental acercar herramientas para conocer el entorno y a las personas como el primer paso y la razón de ser de cualquier proyecto. Estos ejercicios de contacto con el mundo, no solo permiten reconocer necesidades en términos de realidades concretas, sino también identificar oportunidades de intervención, a la vez que entender las experiencias y los escenarios que serán los insumos básicos para dar marcha al pensamiento proyectual, así como a procesos de diseño responsables y orientados en la toma informada de decisiones para alcanzar los objetivos planteados.

Los primeros planteamientos sobre el verdadero e innegable papel del diseñador como una persona comprometida con su contexto, que lo reconoce, lo analiza y trabaja en colectivo para dejar un producto o servicio responsable con su entorno físico y social, nos remiten a los textos de Papanek (1971), Maldonado (1970, 1972, 1977) o Aicher (1994). A medio siglo de distancia de la publicación de su libro *Design for the Real World*, la visión de Victor Papanek sigue vigente en su objetivo de despertar la conciencia de los diseñadores sobre el medio ambiente, sobre los problemas sociales, entendiendo que el diseño es corresponsable de la creación de numerosos productos que eluden el compromiso con el mundo y las necesidades reales las personas. El énfasis que hace en tomar en cuenta a las minorías es fundamental, así como lo es la urgencia de un cambio en el pensamiento del diseñador sobre las implicaciones de sus acciones, no solo en términos de sus propósitos, pero también acerca de la calidad de vida y el futuro de la sociedad. Para Papanek (1971) el diseñador tiene la responsabilidad sobre cómo los productos que diseña son recibidos en el mercado, pero, además:

The designer's responsibility must go far beyond these considerations. His social and moral judgement must be brought into play long before he begins to design, since he has to make a judgement, an a priori judgement at that, as to whether the products he is asked to design or redesign merit his attention at all. In other words, will his design be on the side of the social good or not.

[La responsabilidad del diseñador debe ir mucho más allá, pues su juicio social y moral entra en juego mucho antes de que empiece a diseñar, ya que tiene que emitir un juicio a priori, sobre si los productos que se le pide que diseñe o rediseñe merecen su atención. En otras palabras, preguntarse si su diseño estará del lado del bien social o no] (pp. 66-67, traducción propia).

Por su parte, Tomás Maldonado ha sido considerado uno de los primeros teóricos y diseñadores que establecieron la importancia sobre el medio ambiente y la responsabilidad social del diseñador. Su reconocido trabajo en la Hochschule für Gestaltung de Ulm (HfG) permeó a varias escuelas de su época (1954 a 1966) primero en Italia, luego en Estados Unidos y después en otros países; su libro *La speranza progettuale. Ambiente e società* (1970) traducido al inglés dos años más tarde como *Design, nature, and revolution. Toward a critical ecology*:

no se trataba de un manual técnico, sino de una teoría crítica del proyecto, cuya finalidad última perseguía acometer acciones técnicas concretas. Una nueva y esperanzada praxis proyectual debía hacer frente a la entonces apremiante crisis ecológica sin contemplarla exclusivamente como un problema de naturaleza técnica. Al contrario, había que desenmascarar la ideología subyacente en las estructuras tecnocráticas y considerar las implicaciones políticas en la formulación del verdadero problema social... Un estudio serio, sistemático e intelectualmente sofisticado, que constituyó un oportuno contraste respecto de la ideología contracultural del movimiento ambientalista en los Estados Unidos (Medina, 2017, pp. 25 y 27).

En *El diseño industrial reconsiderado* (1977) Maldonado invita a visualizar “un futuro en el que el papel del proyecto pueda ser des-tecnocratizado, en aras de una mayor participación creativa de los trabajadores [...] la función del diseño industrial [sería] mediar dialécticamente entre necesidades y objetos, entre producción y consumo” (p. 18). El autor da en un punto clave que ha sido el bastión del diseño: su esencia transformadora y sobre todo su poder de intervención. En el proceso de construcción del mundo material, el diseño configura los mensajes, objetos y el espacio en el que vivimos y como práctica promotora de cambios en el contexto sociocultural se pone en diálogo con otros campos que también explican la forma en que hemos construido el mundo. Esto significa que el diseño, en cualquiera de sus especialidades, no puede estar alejado o fuera de la(s) realidad(es),¹ es decir, a través del diseño es

¹ No omito la importante discusión teórico filosófica que se ha dado a través de tiempo sobre el concepto realidad, incluso sobre el amplio sentido de mundo o construcción del mismo abordada por sociólogos, antropólogos y otros especialistas que han discutido la forma en que accedemos al conocimiento. Por lo mismo, hablar sobre la construcción del mundo, sobre la realidad subjetiva, objetiva, social... llevaría un espacio que no tenemos aquí, porque es otro el objetivo de este texto. Sin embargo, creo pertinente hacer esta acotación sobre el hecho de que la complejidad y dinámica en la que vivimos debe ser tomada en cuenta en todo trabajo proyectual, el diseñador no puede estar ajeno a ellas, su misión por tanto es asimilar que él como productor es parte de este vasto entorno y que su práctica se sostiene en tanto sea capaz de asumirse no solo como observador, sino como participante y crítico.

como el hombre interactúa con su entorno y lo modifica, el diseño es mediador entre las ideas y la concreción, a través de él se concreta el mundo, como explica Otl Aicher “el mundo que vivimos es el mundo que nosotros hemos hecho” (Aicher, 1994, p. 171).

A pesar de estas discusiones, sin importar la época, habitualmente el diseñador ha estado demasiado enfrascado en su rutina como profesionalista y “no llega a intuir la incidencia social efectiva de su actividad” (Maldonado, 1977, p. 18). Tomás Maldonado explicó que el diseño era un punto medio entre el proceso de producción y el de reproducción material, implica que hay diferencias entre necesidad y creación de necesidad, y que el diseño como fenómeno jamás puede estudiarse o atenderse de forma aislada sino en relación con otros fenómenos sociales, especialmente los relacionados con la vida y la cultura material.

Por ello, al día de hoy estas visiones junto con aquellas discusiones sobre la práctica del diseño más allá de la utilidad y ligada al conocimiento humano y a la conciencia social, permiten entender que el diseño no solo ha sido parte de la cultura sino un motor importante de las acciones que se ejercen sobre el espacio social, entendido este como el de la interacción humana, por lo mismo, es importante entenderlo como algo más que el producto del consumismo o como táctica estilística.

El avance del diseño como campo o disciplina tiene mucho que ver con esa conciencia sobre el verdadero sentido del trabajo proyectual, como explica Horta (2004) “los frentes abiertos en las nuevas áreas del diseño, sus trasiegos conceptuales, de producción, y los cambios en los modos de servicios, urgen de una argumentación teórica que no se satisface con el discurso del marketing y el consumo” (p. 3), si en un principio la identidad del diseño se ligó a los modelos económicos que sostenían su utilidad comercial, hoy en día el significado y la identidad del diseño se presentan enmarcados bajo el compromiso de un rol mucho más amplio en la sociedad.

Así pues, los planteamientos de estos primeros teóricos también son punto de partida de perspectivas más actuales como el diseño centrado en las personas, el cual nos remite a perspectivas como el codiseño (Sanders, 2008; Steen, 2011 Bajbuj, 2014) que busca ser inclusivo, colaborativo, cooperativo y comunitario; o como el diseño participativo centrado en valores debido a su compromiso con la conformación democrática y colectiva de un futuro mejor (Van der Velden y Mörtberg, 2014). Estos trabajos han dado nacimiento a perspectivas de diseño responsable, centrado en la realidad y en las personas, y dejan muy en claro las consecuencias que puede tener un diseño que preconiza el consumismo por sobre el beneficio social.

El diseño entonces no trata de la mera descripción de los objetos y su circulación, sino de entender bien el tiempo y espacio en el que se

desarrolla, ya que esto es el escenario desde, y en el cual, se posiciona el diseñador para reconocer y reconocerse como parte de este mundo.

◆ La formación de diseñadores en contacto con el mundo

En el apartado anterior se exponen algunas perspectivas que explican la importancia de la responsabilidad del diseñador y su papel en el mundo; en la actualidad seguimos preguntándonos no solo sobre la labor del diseñador, pero también acerca de la manera en que estamos educando a los futuros proyectistas. Es fundamental que los estudiantes entiendan su papel y compromiso como profesionistas que configuran una gran cantidad de los productos y servicios de este mundo industrializado, pero no solo para alcanzar su tan aclamada funcionalidad práctica o indicativa, sino para que “resulten tanto utilizables como culturalmente inteligibles para sus usuarios... [con] cualidades visuales que conecten con la estética y el pensamiento de cada época” (Campi, 2020, pp. 15-16).

Ya Papanek hacía hincapié en 1988 sobre la enorme cantidad de datos disponibles sobre cómo las personas se relacionan estéticamente con su entorno psicológica y fisiológicamente, pero muchos practicantes siguen sin reconocer esta importancia o quizá dan por hecho muchas necesidades y perfiles por la dinámica de la profesión. Algo similar sucede en las aulas, por un lado todo se da de manera figurada: supuestas necesidades, supuestos clientes, supuestos receptores o usuarios, y por otro lado los acercamientos a la realidad se suelen dar ya hacia el final de los últimos semestres cuando hay prácticas profesionales o proyectos de titulación que acreditar. Pero incluso aquí no necesariamente se capitaliza la riqueza de contar con datos fidedignos y métodos para hacer retratos o radiografías de la realidad que les rodea y que no solo alimentan su trabajo, sino que lo justifican. Por eso no es raro que las prácticas contemporáneas de diseño, así como la educación estén encaminadas principalmente, como explican Chen, Cheng, Hummels y Koskinen (2016), para impulsar la creación de objetos, dispositivos interactivos, espacios y sistemas inteligentes, prácticas que poca ayuda dan a los diseñadores en el área de las entidades sociales y cómo trabajar con ellas (p. 3).

Por estas razones hoy más que nunca tiene poco sentido “seguir desarrollando actividades pedagógicas para formar un humano para un mundo que ya no existe, pues ello expresaría un desfase con la práctica” (Soubal, 2008, p. 11), porque debemos formar a los estudiantes para que actúen y no para que se retraigan y se excluyan del sistema social en que se desarrollan. Necesitamos pues:

Licenciados en diseño con un agudo sentido de lo variable de cada época, con objetivos propios y claros, que tomen iniciativas, que sean capaces de “ver el mundo a través de los ojos de otros” y adopten una postura responsable y de principios en un mundo complejo y peligroso. (Press y Cooper 2009, p.15)

Por lo mismo la educación en diseño se ha alimentado en las últimas décadas ampliando sus contenidos más allá de la formación técnica, se ha expandido tanto el pensamiento como la investigación del diseño, los diseñadores están ahora más conscientes de sus procesos y sobre cómo contribuir a la sociedad, como explica Nigel Cross, el desarrollo del diseño como disciplina ha hecho posible que el diseño interactúe con otros campos, desde las ciencias computacionales a las cognitivas, desde la antropología hasta la psicología y desde la administración hasta la filosofía (2018, p. 707), esto coincide con lo que explica Isabel Campi (2020) cuando menciona que “los diseñadores suelen recorrer los campos de conocimiento en un sentido horizontal, es decir acumulan e integran conocimientos de muy distinta índole” (p.30). Cuando esto se promueve desde el período formativo, esto facilita en los egresados “una percepción singular de la realidad... una mente racional y estructurada...abierta y curiosa y... un sentido crítico muy desarrollado” (pp. 30 y 31), en resumen, la apertura hacia otros saberes permite también que el diseñador acumule herramientas para actuar con mayor contundencia en el mundo.

En este contexto, las prácticas docentes deben organizarse para acercar al mundo real a nuestros estudiantes, además “las escuelas tienen que facilitar la hibridación de diferentes procesos creativos y facilitar el desarrollo de una conciencia social comunitaria” (Lodaya, 2009, p. 55) especialmente si pensamos en problemas importantes como la pandemia. Esto, por ejemplo, plantea grandes retos dadas las afectaciones que han modificado la interacción social, en este sentido la educación, como muchas actividades en los últimos dos años, se está reconfigurando y debemos buscar nuevos términos para acercar el mayor número de experiencias a los alumnos con las limitaciones que presentan los cambios en el entorno.

En los últimos diez años en el Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, se han abierto tres posgrados de diseño, dos maestrías y un doctorado, otros programas de licenciatura tienen al menos el doble de tiempo, pero siguen siendo relativamente jóvenes comparados con otros estados de nuestro país -en nuestra institución la primera licenciatura en diseño se abrió en 1991-. En este período de tiempo varias cosas han cambiado en nuestra perspectiva formativa, hemos procurado cada vez más acercar a los estudiantes herramientas para conocer a las personas y encontrar oportunidades de mejora del entorno tomando en cuenta la importancia del estudio y contacto con la realidad local.

Dentro de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño y hace poco más de cuatro años en el Doctorado en Diseño también, he tenido la oportunidad de generar espacios de discusión y diálogo con los estudiantes para facilitar la reflexión sobre las nuevas perspectivas que se ganan al observar el mundo. El objetivo es que su participación comprometida desafíe su posición en el mundo, de apertura a un nuevo

aprendizaje, se amplíe el lenguaje y la perspectiva, así como el entendimiento de las relaciones entre las personas y los objetos en el entorno. Estos trabajos les han ayudado a abrir nuevos cuestionamientos y les invitan a la generación de ideas que los acercan a esa necesidad latente de construir una visión crítica y autocrítica, además de adquirir un sentido ético y habilidades sociales y de comunicación para poder participar en procesos de cambio.

Varios han sido los ejercicios de investigación en diseño realizados en estos programas tanto en el marco de la docencia como en el de la dirección de tesis, para algunos se utilizaron métodos presenciales, pero en otros también a distancia para reconocer el espacio, describir posibilidades y especialmente conocer lo que hacen las personas en su vida cotidiana y sus propios entornos. Los ejercicios que a continuación se mencionan son prácticas y ejemplos del trabajo realizado en un comedor infantil, en parques públicos y en proyectos desde casa donde se conoce de primera mano las actividades comunes de las personas, sus hábitos, gustos e ideas para reconocer patrones de conducta, empatizar con las problemáticas que se dan en los lugares y situaciones de la vida diaria, así como alcanzar un compromiso personal con las propuestas que se realizan. Las técnicas utilizadas en los procesos de diseño abarcan desde mapas de usuarios, mapas de actividades, registro de interacciones, observación participante y cartografías, hasta artefactos culturales (Kumar, 2013) y etnografía.

Conocí el modelo de innovación de Vijay Kumar hace ya varios años, famoso por su libro 101 métodos de diseño, me introdujo a un mundo didáctico diferente, que me ha permitido invitar a los alumnos a ver la realidad, a retratarla, lo que ha devenido en que sus proyectos puedan recuperar y utilizar datos de forma organizada para llegar a la abstracción y finalmente generar principios y estrategias. Las técnicas o métodos para informar las etapas del proceso de diseño existen desde que existe la metodología proyectual, con un especial crecimiento desde los famosos escritos de John Christopher Jones hace ya medio siglo, pero el texto de Kumar, profesor del Institute of Design del Illinois Institute of Technology (IIT), es un texto sencillo de asimilar sin ser escueto, y didáctico sin llegar al manual.

Acercar las posibilidades de esta perspectiva al alumnado, ha facultado la construcción de herramientas adecuadas para cada grupo de usuarios, lo que ayuda a registrar la cotidianidad manifiesta y las experiencias de las personas desde su propia voz y desde su experiencia. Como explica el mismo Kumar (2013), es importante enfatizar en el papel central de los usuarios en el proceso de diseño: “Design that is sensitive to and based on people’s needs and patterns of behavior will be good design... focus on empathy, observation, personal engagement, and problem solving, is an indispensable phase of the design process”. [El diseño que es sensible a las personas y está basado en sus necesidades, patrones de comportamiento y da especial atención a la empatía, la observación, el

compromiso personal y la solución de problemas, será un buen diseño] (p. 87, traducción propia).

Pongo como ejemplo estos cuadernillos (figura 1), con base en la técnica *cultural artifacts* [artefactos culturales] (Kumar, 2013), que ayudaron a entender lo que significa para un grupo de niños ser partícipes de un comedor infantil, si se sienten parte de él, cuáles son sus hábitos antes, durante y después de acudir al lugar, y sobre todo identificar que, en efecto, construyen junto con los adultos, un sentido profundo de comunidad en dicho espacio. Este método que se encuentra en la etapa de conocimiento de las personas en el modelo de Kumar –etapa que sigue del reconocimiento de la intención del proyecto y de la descripción del contexto- aprovecha la carga emocional y el significado cultural que los artefactos tienen en las personas. La connotación de cultura aquí no se limita solo a la nacionalidad o la etnia, los grupos socioculturales tienen costumbres, comportamientos, tradiciones, pensamientos y prácticas particulares de la vida cotidiana; en otras palabras, cada grupo tiene su propia forma de ser y vivir. El método de los artefactos culturales (Kumar, 2013) reapropia un elemento específico de esa cultura y lo utiliza para descubrir percepciones de las personas que habitualmente se pasan por alto con otros métodos o técnicas:

The method provides a high-level view that broadens explorations... helps us think about an innovation not just as an offering with improved functions and features but as something that connects with people, what they do, and how they live. By expanding thinking from offerings to activities to cultural context, it opens up the opportunity space at the onset of a project.

[El método proporciona una visión de alto nivel que amplía las exploraciones... nos ayuda a pensar en una innovación no solo como una oferta con funciones y características mejoradas, sino como algo que conecta con las personas, lo que hacen y cómo viven. Al entender las ofertas -o productos y servicios- como actividades en el contexto cultural, se abre la oportunidad al inicio de un proyecto] (p. 47, traducción propia).



Figura 1. Propuesta de cuadernillo de trabajo sobre el proceso de trabajo en el Comedor infantil ¿Quién cuidará a los niños? utilizado en el Taller de Procesos Creativos II de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte de la UACJ. Fuente: Diseño de Adriana Faudoa realizado en 2020.

Como pequeño libro para dibujar y escribir, este cuadernillo se constituyó como una herramienta natural para los niños, la información recabada justo antes de pandemia, junto con otros métodos de acercamiento como el documental, dinámicas grupales y canciones, permitió el diseño de un plan de sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente en dicho espacio. En otro semestre este mismo espacio, el comedor infantil, permitió a otro grupo de estudiantes hacer un mapa de posibilidades de intervención del que surgió un librero para una pequeña área de lectura, un taller de piñatas para niños y madres, una identidad corporativa y un mural colectivo que en su momento representó el origen del comedor y los sueños de los niños. En su trabajo Kumar (2013) explica lo siguiente:

We should not just prepare and follow a script for our interaction with research participants. We should let them guide the discussion toward what's important to them... Likewise, it is not a good idea to go into the field to prove a hypothesis or test a preexisting idea, and avoid judging people's behaviors or motivations.

[No debemos limitarnos a preparar y seguir un guión para nuestra interacción con los participantes de una investigación, sino que hay que dejar que guíen la discusión hacia lo que es importante para ellos, como tampoco es buena idea ir al campo a probar una hipótesis o probar una idea preexistente, sino que hay que evitar juzgar los comportamientos o motivaciones de las personas] (p. 92, traducción propia).

En este caso una de las ideas que cambió sobre este espacio y la gente que ahí convive fue la idea de que necesitan ayuda, por supuesto que un comedor infantil en una zona desfavorecida de la ciudad tiene importantes razones para recibirla, pero para los estudiantes que participaron fue sobre todo una ventana a la realidad acerca del trabajo arduo y voluntario, la constancia y la construcción de comunidad.

Los capitales con los que los estudiantes enfrentan los ejercicios de acercamiento a la realidad como parte de su formación son muchos, así empiecen apenas a entender qué es el diseño o sean ya diseñadores, como en el caso de posgrado, sus propias conocimientos y experiencias se confrontan con las de otros, los pares, es decir otros estudiantes, pero especialmente con los docentes y profesionistas, quienes ya tenemos una forma de entender el diseño y que afortunada o -en ocasiones- desafortunadamente, la transferimos al estudiantado.

En el tiempo de pandemia otro grupo de alumnos hizo exploraciones en el interior de sus casas, pero con el alcance a través de la red hacia muchos más hogares, de los que surgió un proyecto sobre organización de la ropa que no está sucia, ni limpia; un proyecto sobre iluminación en el hogar entre el trabajo y el ocio, otro sobre el almacenamiento de bolsas de plástico y uno más sobre el cuidado del cabello. Todos estos trabajos surgieron de una primera exploración en los espacios de convivencia de cada estudiante, luego de ello se presentan ideas a la clase, se hacen preguntas, se empiezan a visualizar posibilidades.

En la etapa en la que se debe reconocer el entorno y a las personas, la mayoría de los alumnos -que ahora ya se han reunido por equipos luego de tomar una de las varias oportunidades- no solo va afinando las posibles ideas de intervención, sino que va acumulando datos que le permiten pensar en diferentes salidas para esas primeras problemáticas, los proyectos pueden incluso cambiar radicalmente. Kumar (2013) expone que, cuando tratamos con las personas, debemos pensar de forma abierta, “suggest general solution alternatives, and be prepared to hear things that will help us reframe our approach to the problem in a way that our competitors can’t—because they weren’t really listening” [sugerir soluciones alternativas generales y estar preparados para escuchar cosas que nos ayuden a replantear nuestro enfoque del problema de una manera que nuestros competidores no pueden, porque en realidad no estaban escuchando] (p. 92). Cuando los estudiantes se escuchan entre ellos y escuchan lo que tienen que decir las personas en sus ámbitos de trabajo, estudio, ocio o descanso, dan sentido a esos primeros supuestos basados en la intuición.

A distancia se utilizaron plataformas y aplicaciones que permiten hacer encuestas rápidas; antes de ponerlas a prueba se revisan en clase y se confirman o completan. Lo mismo sucede con las entrevistas y los listados de registro visual, ya sean fotografías o videos. En este sentido, cuando un grupo se enfrenta, primero que todo a trabajar en equipo a

distancia y luego a recabar datos y analizarlos también sin poder estar de frente a sus informantes, comprueba que una de las premisas primordiales de su trabajo es que no basta con el conocimiento que tienen, sino que deben reconocer las condiciones cambiantes del mundo y la interacción social, y que el contexto en el que el diseño se utiliza o podría utilizarse, debe ser bien leído, pues no hay generación de ideas más profusa que cuando se hace evidente lo evidente.

Uno de los métodos más utilizados en nuestras clases y que también se utilizó en los ejercicios desde casa, es *offering-activity-culture map* [mapa oferta-actividad-cultura] que pertenece a la primera etapa –o modo- del modelo de innovación de Kumar (2013): sentido de intención, cuyo objetivo es guiar al diseñador por dónde empezar. El autor explica que antes de ir directamente al problema o al proyecto, se debe hacer una pausa para estudiar el mundo y considerar sus constantes cambios:

We look at all the changes happening in business, technology, society, culture, policy, and the like. We gather the latest happenings, cutting-edge developments, and latest news. We study the trends that can affect our topic area. We look at the overall effects of these changes.... It helps us think of an initial intent about where we should be moving.

[Observamos todos los cambios que ocurren en los negocios, la tecnología, la sociedad, la cultura, la política y similares. Recopilamos los últimos acontecimientos, desarrollos de vanguardia y las últimas noticias. Estudiamos las tendencias que pueden afectar a nuestra área temática. Analizamos los efectos generales de estos cambios... Esto nos ayuda a pensar en una intención inicial sobre hacia dónde deberíamos movernos] (p. 10).

En la técnica *offering-activity-culture map*, la cual bautizamos en clases como “el método de la camiseta” pues el ejemplo que da el autor es sobre ropa, utiliza tres formas de ver las oportunidades de innovación: las ofertas (productos, servicios) con sus funciones y características, las actividades que la gente hace con esos productos y el contexto cultural en el que la gente suele usarlos. Este método ayuda a pensar en una innovación no solo como un producto con funciones y características, sino como algo que conecta con las personas (Kumar, 2013) y permite entenderlas. El esquema circular creciente permite abrir la visión sobre las oportunidades que pueden darse en el inicio de cualquier proyecto. En el ejemplo que mostramos se puede ver el esquema resultado del método implementado por tres equipos (figura 2).

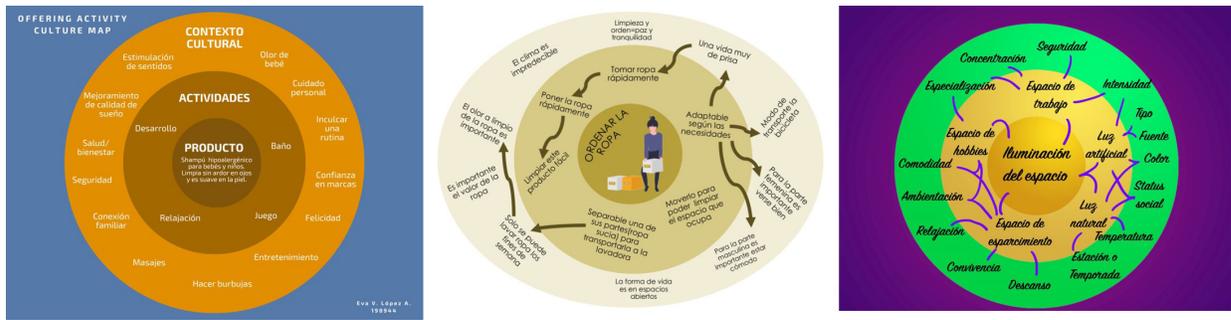


Figura 2. *Offering-activity-culture map* de proyectos de la clase Seminario de Creación I de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, IADA, UACJ. Fuente: Realizado por los estudiantes Eva López, Judith Contreras y Raúl Sarandingua en 2020.

Otro ejemplo de actividad que se dio de forma posterior al tiempo más restrictivo del confinamiento, fue un ejercicio realizado en conjunto con alumnos de maestría y con alumnos de primer semestre de licenciatura con el objetivo de generar propuestas de representación del sentido y las experiencias en un lugar. Para muchos de ellos fue su primera salida a una actividad académica desde la pandemia y otros ni siquiera habían salido a convivir en un espacio público. El ejercicio se hizo en El Chazmizal, un parque urbano de aproximadamente 1.2 km² que por mucho tiempo estuvo en disputa como parte del territorio que México perdió en 1864 ante Estados Unidos, un siglo después el presidente Lyndon B. Johnson entregaba simbólicamente este parque al presidente mexicano López Mateos. Los datos históricos y contextuales del lugar, así como la etnografía realizada en el espacio y la recopilación de material in situ, permitieron la intervención en equipos mixtos dentro del parque para realizar una intervención, es decir ocuparon pequeñas zonas de espacio para actuar en él y modificarlo a través del uso de distintos materiales y herramientas (figura 3).



Figura 3. *Repentina – Lugar, experiencia y creación* desarrollados con alumnos del Seminario de Creación I de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño y de Introducción al Proyecto Arquitectónico de la Licenciatura en Arquitectura, IADA, UACJ. Fuente: Realizado por los estudiantes Alejandra Espinosa, Martín Manriquez, Ana Aceves, Tlaloc Polo y Kristy Cocom en 2021.

Definitivamente las herramientas más importantes seguirán siendo las que permitan tomar en cuenta al otro, la participación como herramienta en el proceso de diseño da respuesta al dominante sentido superficial del prejuicio. Y en este caso, el otro no solamente fue el usuario del parque, sino el compañero de al lado, con el que se trabajó; a pesar de la distancia entre unos y otros por el nivel educativo que cursaban, fue un ejercicio interesante porque todas las voces se hicieron valer, hubo colaboración y trabajo en equipo, se hizo evidente que se necesita “una visión multidisciplinar para descubrir la realidad, así como habilidades específicas para orientar los recursos disponibles a la consecución de objetivos comunes” (Bastidas y Martínez, 2016, p. 96). En el proceso de recogida de datos se utilizaron registros fotográficos, video y bitácoras de apuntes hechos individualmente, para el análisis de los datos se hizo un ejercicio colectivo y a partir de ello se estableció la estrategia y la forma de trabajo. Los resultados son mucho más que propuestas para acreditar una asignatura, son cúmulos de ideas que dejan fuera los estereotipos y la estética producidos por unos cuantos.

Estas actividades de contacto con el mundo fueron promovidas en el entendido de que su comprensión ayuda al estudiantado a reorganizar sus conocimientos, a contrastarlos, a preguntarse en todo momento por los cambios que se dan y las percepciones que suscitan. Las experiencias de las personas son y seguirán siendo el material más rico para un diseñador pues ayudan a incorporar nuevas ideas que recombinan los saberes adquiridos con los nuevos esquemas de la realidad latente. La educación es un acto de amor, explicaba Paulo Freire (2007, p. 92), pero también sostenía que era un acto de valor porque “no puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”. Todavía hoy existen fuertes cuestionamientos sobre la función y metas de la educación en general, nos seguimos preguntando sobre el “sentido que tiene en el actual escenario económico, social, político y cultural... [pues] la mayoría de los sistemas educativos responden a una realidad muy diferente de la que hoy tenemos” (Coll, 2010, p. 62), por eso la formación universitaria es tan importante en este sentido, porque debe estar en constante actualización y motivar a los estudiantes a contrastar sus conocimientos en el entorno inmediato.

Así pues, estos breves ejemplos que seguramente resultarán cosa cotidiana para otros formadores en diseño, sirven de muestra para entender las razones que justifican una educación basada en competencias para la vida, en la sensibilización de los estudiantes sobre las problemáticas de su ciudad, de su país. Todo universitario tiene la capacidad para asimilar la realidad que le rodea y para afrontar los retos que presenta el mundo actual, hay que proveerle de momentos para la reflexión y la acción a cada momento.

◊ Hacia un cambio de visión

No podemos negar que, desde su nacimiento como una disciplina formal, el diseño ha estado ligado a “la manera como se manifiestan las fuerzas productivas y las relaciones de producción en una determinada sociedad” (Maldonado, 1977, p. 14), más aún el ordenamiento de muchísimos objetos quedó fijado “durante la revolución industrial y como respuesta explícita a unas exigencias muy concretas del desarrollo de la economía capitalista” (Maldonado, 1977, p. 16). Hoy en día la primacía de la función comercial del diseño es obvia, pero también su función como mediador y como fenómeno social, se asocia o no a las fuerzas del mercado. Como explica también Guy Julier (2010, p. 31) “la función del diseñador es la de crear valor [...] comercial, pero también cabría incluir valores sociales, culturales, ambientales, políticos y simbólicos” Es pues importante entender que la perspectiva denominada diseño social, a pesar de no ser muy precisa,² refleja una toma de conciencia y una forma de actuar diferente frente a los problemas y necesidades de la sociedad. Como explican Chen et al (2016) enfrentamos en la actualidad un nuevo tipo de modernidad tardía en donde las actividades sociales se entretajan con los objetos y los servicios creando valor. El crecimiento de la educación en diseño ha empujado a muchos jóvenes diseñadores a buscar nuevos mercados relacionados con desafíos sociales complejos; y la investigación en diseño ha brindado nuevas herramientas para ayudar a trabajar con otras entidades y espacios, tales como las comunidades y otros servicios habitualmente ajenos al diseño.

Sería ideal que todo programa de estudios sobre diseño plantee en sus contenidos espacios para que los estudiantes conozcan el entorno y las personas como primer paso e insumo para cualquier proyecto. Si bien los ensayos que tienen que ver con la práctica profesional se dan en los últimos períodos de la carrera, todas las asignaturas de proyecto, idealmente, deberían plantear ejercicios de contacto con el mundo, no solo para conocer necesidades en términos de realidades concretas, sino también para identificar oportunidades de intervención, y especialmente para recoger insumos fundamentales para dar marcha al pensamiento proyectual y creativo.

Por otro lado, sería ejemplar que este contacto con la realidad tenga verdaderas repercusiones sociales, pero también debemos aceptar que en muchos casos los ejercicios de clase no dan para lograr un impacto sostenible, aunque no por ello dejan de ser prácticas que permean en el estudiantado y que le muestran las ventajas de dedicar tiempo al estudio del contexto y las personas, pero también hacen evidente el adeudo

² Como explica María del Valle Ledesma: “El diseño social es un área de escasa precisión conceptual que aparece vinculada con una tenaz oposición al “salvajismo del mercado”, una cierta vocación militante contra determinadas configuraciones de la sociedad capitalista en el horizonte del siglo XXI, y un intenso voluntarismo dirigido a contrarrestar “males” que atentan contra una idea de armonía social” (2013, p. 97). Por su parte Chen et al. (2016) indican que el concepto de diseño social se puede relacionar con la investigación en acción, con la forma en que los diseñadores pueden desarrollar capacidades para trabajar con comunidades (limitadas en tamaño eso sí), cómo pueden alinearse con el liderazgo comunitario y también hay una relación de lo social con otras perspectivas como la co-creación, el diseño participativo y la innovación social (pp.2-3).

que conlleva no observar los problemas de cerca. Por otro lado, muchos de los proyectos de titulación y las tesis apoyadas en la investigación acción, en la investigación creación o basadas en la práctica, sí forman parte de cambios más permanentes, no solo porque hay más tiempo para realizarlas, sino porque su sentido es la discusión, la alimentación continua del ejercicio teoría-práctica y la generación de nuevo conocimiento, que en este caso se da a partir de la intervención y la práctica del diseño como respuesta a las preguntas de investigación.

Para que un proyecto de diseño logre un recibimiento efectivo y una paulatina apropiación de la estrategia que propone, las soluciones deben estar basadas en un aprendizaje individual profundo del diseñador que muchas veces, como bien explicaba Papanek (1971) se queda en un lenguaje teórico. Más allá de una responsabilidad en términos de ética, estamos hablando de cuando un diseñador se compromete con los posibles usuarios de su proyecto, actúa de forma respetuosa y comprometida con su entorno y su época pues reconoce cómo afecta su práctica al mundo. El uso formal de instrumentos para acercarse a la realidad invita a promover la responsabilidad en el diseño. La organización de información, el contraste supuesto/realidad, pero especialmente la oportunidad de conocer a profundidad una situación y a personas en sus espacios habituales, dan a los estudiantes un insumo invaluable para proyectar objetos, mensajes, lugares o servicios que no excluyen el sistema social en el que se configuran ni su complejidad.

Finalmente, es justo decir que al identificar de primera mano lo que sucede en sus propias casas, colonias, parques y ciudades, y al transformar esta información en material que genera estrategias y oportunidades para el trabajo proyectual, los estudiantes de diseño viven una experiencia útil para su formación. Con sus diferentes capitales y los conocimientos adquiridos en su formación, ya sea en pregrado o posgrado, viven fuera del aula momentos que tienen un impacto contundente para el entendimiento de su profesión, adquieren una conciencia sobre el esfuerzo que requiere hacer buen diseño y el uso de herramientas que permiten sistematizar el pensamiento. ●

◆ Referencias

Aicher, Otl (1994). *El mundo como proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bajbuj, S. (2014). *Manual de co-diseño para planificación urbana comunitaria aplicado a escala de barrio*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Bastidas, A. y Martínez, H. T. (2016). Diseño social: tendencias, enfoques y campos de acción. *Arquetipo*, 13, 89-113.

Campi, I. (2020). *¿Qué es el diseño?* Barcelona: Gustavo Gili

- Chen, D., Cheng, L., Hummels, C. y Koskinen, I. (2016). Social design: an introduction. *International Journal of Design*, 10 (1), 1-5.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Cross, N. (2018). Developing design as a discipline. *Journal of Engineering Design*, 29 (12), 691-708, DOI: 10.1080/09544828.2018.1537481
- del Valle, M. (2013). Cartografía del diseño social: aproximaciones conceptuales. *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas*, 43:1.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Horta, Aurelio (2004). *Pensar el diseño. Una profesión del siglo XXI*. San José, Costa Rica: Veritas
- Julier, G. (2010). *La cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kumar, V. (2013). *101 Design methods: a structured approach for driving innovation in your organization*. New Jersey: Wiley.
- Lodaya, A., (2009). Desglobalizar el diseño. *Elisava Temes de disseny*, (26), pp. 50-66. Barcelona: Elisava.
- Maldonado, T. (1977). *El diseño Industrial reconsiderado*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Medina, J. (2017). El mundo como artefacto. Tomás Maldonado en el foco del diseño medioambiental (1996-1972). *Ra Revista de Arquitectura*, 19, 25-38.
- Papanek, V. (1971). *Design for the real world*. New York: Bantam Books.
- Papanek, V. (1988). The Future Isn't What It Used To Be. *Design Issues*, (1), 4-17.
- Press, M. y Cooper, R. (2009). *El diseño como experiencia. El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sanders, E. y P. Stappers (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis Revista Latinoamericana*, 21.
- Steen, M. (2011). Tensions in human-centered design. *CoDesign*, 7 (1), 45-60.
- Van der Velden M. y Mörtberg, C. (2014). Participatory design and design for values. *Development*, 11 (3), 215-236.

 **Sobre la autora** *Silvia Verónica Ariza Ampudia*

Doctora en Diseño y Comunicación por la Universidad Politécnica de Valencia, España (2006). Maestra en Artes Visuales por la Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Artes Plásticas (2002). Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1996). Es docente investigadora del Departamento de Diseño del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte de la UACJ desde 1999. Fue Coordinadora de la Maestría en Diseño Holístico de la UACJ (2007-2009) y de la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño de la UACJ (2012-2018). Desde 2018 es Coordinadora de Apoyo al Desarrollo de la Investigación y el Posgrado de la UACJ. Tiene el reconocimiento de Perfil Deseable (SEP) desde 2003 a la fecha. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 desde 2018.



Este artículo es una réplica de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID

Diseñar lo intangible: patrimonio cultural inmaterial y tipografía

Design of the immaterial: intangible heritage and typography

María Andrea Izquierdo Manrique
mizquierdom@pucp.edu.pe
Pontificia Universidad Católica
del Perú
Lima, Perú
ORCID 0000-0003-2668-6306

Andrea del Carmen De La Cruz Vergara
a.delacruzv@pucp.pe
Pontificia Universidad Católica
del Perú
Lima, Perú
ORCID 0000-0002-3659-4715

Dictaminado por BID
Recibido: 04 de abril de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

El presente texto relata la experiencia pedagógica *Diseñar lo intangible: patrimonio cultural inmaterial y tipografía*, realizada en el curso de Tipografía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para el proyecto final de dicha materia, se planteó a los estudiantes el reto de representar *aquello que no se ve*, mediante el diseño de una fuente tipográfica inspirada en una manifestación peruana incluida en la lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco. Los objetivos de la actividad fueron fortalecer competencias de investigación y análisis para la creación visual, promover la interacción y el trabajo en equipo y fomentar el conocimiento y valoración del patrimonio peruano. Para el ejercicio se propuso la metodología de Aprendizaje basado en problemas (ABP), asimismo para el presente artículo se tomó en cuenta la recolección de hallazgos mediante la observación de las actividades grupales en clase, la revisión de los ensayos de los estudiantes y la aplicación de rúbricas para el seguimiento del proyecto. En las dos ediciones en las que se ha desarrollado la actividad, los resultados han demostrado que el objeto de estudio planteado resultó pertinente para desarrollar habilidades de diseño e investigación en los estudiantes y se planea seguir explorando la idea de diseñar sobre intangibles en futuras ediciones del curso.

Palabras clave: Diseño tipográfico, patrimonio cultural inmaterial, docencia en diseño gráfico

Abstract

The paper presents a teaching experience entitled *Design of the Immaterial: Intangible Heritage and Typography*, developed in the Typography course of the Pontifical Catholic University of Peru. For this subject's final project, the students were given the challenge of representing something invisible through the design of a typographic font inspired by one of the cultural manifestations of Peru inscribed on the Unesco World Intangible Cultural Heritage List. The objectives of this activity were to strengthen research and analysis abilities for visual creation, promote peer interaction and teamwork, and foster knowledge and appreciation of Peru's cultural heritage. The methodology used for the execution of the project was Project Based Learning. As for this paper, findings result from observation of group activities held within the classes, review of essays written by students, and the use of rubrics for follow-up and feedback. After two editions of running the project, results have shown that the subject of study was pertinent to developing research and design abilities among students, and the team will continue exploring graphic design projects based on intangible assets for future editions of the course.

Keywords: Typographic design, intangible cultural heritage, design education

◆ Introducción

El primer paso de un proyecto de diseño gráfico debería ser siempre un ejercicio de investigación. Cualquiera que sea su metodología, un diseñador debe entender las necesidades de su cliente o emisor, así como las de su público y, además, debe estudiar los contenidos a partir de los cuales creará sus propuestas de comunicación. En este sentido, buena parte su pesquisa y análisis se basa en un proceso que se conoce como investigación visual, un ejercicio consciente de observación que involucra la “deconstrucción de un trabajo visual existente y el desarrollo de nuevas estrategias y métodos” (Noble y Besteley, 2005 pág. 92).

En el marco de la emergencia sanitaria declarada desde el año 2020 en el Perú, para la edición 2021 y 2022 del curso de Tipografía y Diagramación, el equipo docente compuesto por Regina Dávila, Andrea De La Cruz, Isabel Hidalgo, María Andrea Izquierdo y Christian Uceda, reflexionó acerca de las dificultades que implica para un diseñador no poder hacer su trabajo de campo. Con esta idea en mente, el grupo planteó a sus estudiantes el reto de representar aquello que no se ve mediante un trabajo que se alejara decididamente de una base conceptual visual. Para esto, propuso el proyecto diseñar una fuente tipográfica relacionada con alguna de las trece manifestaciones peruanas incluidas en la lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco (Unesco, s.f.).

Los objetivos del proyecto fueron: fortalecer competencias de investigación y análisis para la creación visual, a partir de elementos no visuales; promover la interacción y el intercambio de ideas y saberes entre los estudiantes, mediante el trabajo en equipo; estimular el proceso de aprendizaje individual, mediante la resolución de problemas en grupo y motivar la relación con el entorno y el reconocimiento del valor del patrimonio inmaterial, a través de la construcción de signos tipográficos.

◆ Desarrollo del proyecto

El proyecto final de Tipografía se realiza desde 2011 con una estructura similar. El principal cambio que sufrió este proyecto en 2021, con respecto a ediciones anteriores, fue el objeto de estudio. Anteriormente, este ejercicio se realizaba a partir de la abstracción visual de objetos,

paisajes y espacios arquitectónicos, y se creaba una fuente tipográfica. Solo desde 2021, los insumos de trabajo fueron inmateriales y el equipo docente fue enfático en la necesidad de alejarse de los elementos visuales y concentrarse en aspectos intangibles.

Previo al inicio del proyecto, el equipo docente propuso varios ejercicios que prepararon a los estudiantes para abordar lo que sería el desafío final. Entre las actividades propuestas durante el ciclo se desataca un ejercicio de personalidad musical tipográfica inspirado en el taller Tipografía experimental realizado por Tano Verón en el marco del X Encuentro Latinoamericano de Diseño de la Universidad de Palermo (2015) y la creación de un alfabeto a partir de piezas modulares adaptado de Super Tipo Veloz, el icónico diseño de Joan Trochut cuya aplicación en el ámbito de la enseñanza sigue vigente aún en la era digital (Balius y Gamonal, 2021).

Acerca de la metodología de enseñanza, el curso de Tipografía y Diagramación está apoyado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), un “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos” (McGrath en Gil-Galván 2018, pág. 74). Para esto, el equipo docente preparó un documento guía con las pautas del proyecto, además de guías semanales con metas de las etapas del diseño y material complementario en formato de presentaciones temáticas.

Para el desarrollo del proyecto se propuso una estrategia de trabajo en equipo, en la que todos los participantes tenían un rol definido que los llevó a cumplir un objetivo común. Los estudiantes seleccionaron libremente su equipo con base en experiencias pasadas en el curso y se dividieron los roles, según sus perfiles y fortalezas. Esto garantizó una cooperación interindividual, donde se sugirieron condiciones estructurales de pequeños grupos de tres a cuatro personas para la designación de tareas, la distribución del tiempo para cumplir con las etapas del proyecto y la producción (Rúe, 2009).

Adicionalmente, como parte de la estrategia pedagógica, durante todo el proyecto se realizaron valoraciones grupales que permitieron a los participantes recibir retroalimentación por parte del equipo docente, así como de sus pares. Estas puestas en común fueron también la oportunidad para que cada estudiante presentara sus propios avances, lo que permitió a los docentes hacer seguimiento al desempeño de cada uno de los alumnos.

La virtualización del curso conllevó a un planeamiento de un cronograma de actividades entre sincrónicas y asincrónicas para cada una de las clases. Las actividades sincrónicas generalmente consistían en la explicación de los temas y en la retroalimentación oral de los proyectos en salas virtuales mediante las plataformas Zoom y Miro, mientras las asincrónicas se planteaban previamente en la teoría y las guías semanales

compartidas mediante el Sistema de Gestión de Aprendizaje de la PUCP denominado *Paideia*. La distribución sincrónica y asincrónica del proyecto ha permitido que los alumnos utilicen también el espacio sincrónico destinado al horario de clases para comunicarse internamente. Como complemento a esto, se estableció un canal de comunicación por medio de una sala grupal de *google chat*, que permitió resolver dudas y compartir noticias actualizadas sobre diseño, recursos y documentos informativos utilizados en el curso.

Asimismo, se brindaron instrumentos de auto y coevaluación cualitativa a través de un formulario en línea con criterios como la participación, aporte creativo, comunicación, puntualidad y valoración constructiva de los integrantes. Toda la información permitió evaluar el desempeño y el tipo de colaboración individual en cada grupo conformado.

Resultados

La presente experiencia ha permitido que las y los alumnos, reflexionen sobre la importancia de incorporar distintas fuentes de investigación en el quehacer del diseño, y fortaleció competencias de investigación y análisis para la creación visual, a partir de elementos no visuales. Como parte del proyecto final, los estudiantes escribieron un ensayo en el que expusieron sus procesos. Algunos de los textos de conclusión evidencian el cumplimiento de los objetivos planteados por el equipo docente:

El mayor reto del proyecto fue conceptualizar la idea [...] dejamos de lado lo explícito, como formas de la naturaleza o patrones en la vestimenta de las personas que realizan los cantos. Era importante ir más allá, sobre todo, por ser un tema relacionado a la espiritualidad (De La Torre, Pereira y Tizón, 2021, pág. 6).

Por la complejidad del tema, la expectativa inicial era un tanto de preocupación por si podríamos captar la esencia de la danza; sin embargo el desarrollo grupal, en adición al conocimiento previo que obtuvimos de los anteriores trabajos, logró que pudiéramos construir un alfabeto con coherencia entre sus caracteres y el concepto que elegimos (Cayo, Martínez y Zavala 2021, pág. 4).

En cuanto al tema elegido para el proyecto: las manifestaciones peruanas incluidas en la lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco, cabe mencionar que permitió cumplir el objetivo de motivar la relación con el entorno y el reconocimiento del valor del patrimonio inmaterial. Durante las sesiones y en los ensayos, varios de los estudiantes manifestaron que desconocían el concepto de patrimonio inmaterial y que no estaban familiarizados con muchas las manifestaciones inscritas en la lista de Unesco “elegimos la danza del wititi del valle del Colca ya que (wititi) era para nosotras una palabra única la cual nos incentivó a investigar acerca de su origen” (Chirre, Ojeda y Saavedra, 2021, pág. 1).

Los ensayos también demostraron que el tema resultó novedoso, “poder trabajar en base a un concepto que engloba la cultura y tradición, ha dado la oportunidad de poder conocer más a fondo sobre nuestra cultura e identidad” (Cordova, Llontop y Salazar, 2021, pág. 6).

Por su parte, (Cayo, Martínez y Zavala, 2021, pág. 4) afirman que:

Si bien el objetivo de preservar y valorar a la danza de las tijeras debía dirigirse al público y lograrse desde la aplicación de la tipografía que creamos; consideramos que desde el inicio del proyecto el objetivo se logró con nosotros mismos puesto que con la investigación realizada nos ayudó a comprender la costumbre y reconocer la importancia que tiene como patrimonio inmaterial de nuestro país.

Adicional a esto, otro resultado a destacar fue que durante las etapas de diseño, los estudiantes afianzaron y articularon las capacidades y conocimientos adquiridos en otros cursos. De esta manera lograron establecer un espacio para la comunicación e intercambio de saberes. Esto se evidenció en la variedad de formatos de diseño explorados que abarcaron, además del diseño tipográfico, el diseño persuasivo, la imagen en movimiento y una aproximación inicial al diseño editorial.

❖ Conclusiones

La modalidad a distancia permitió resguardar el bienestar de los alumnos y propició innovaciones en el curso. Además, la metodología de trabajo, promovió la autonomía y convirtió a los estudiantes en constructores activos de su propio aprendizaje.

En términos generales, los estudiantes demostraron buena organización interna para colaborar equitativamente en grupo, desde la investigación hasta la producción y exposición final del proyecto. También analizaron y aplicaron los fundamentos de construcción a través de criterios perceptivos, afectivos y sociales para la creación tipográfica.

Luego de dos ediciones del curso, se puede afirmar que el objeto de estudio ha resultado adecuado para retar a los estudiantes e invitarlos a pensar en nuevas formas de diseñar e investigar aprovechando recursos bibliográficos y estímulos sensitivos que puedan incentivar la creatividad a partir de ideas abstractas. Asimismo, proponer temas de estudio relacionados con patrimonio abre las puertas para que los estudiantes conozcan aspectos de su cultura que resultan indispensables para su valoración y protección. El principal desafío que se avecina será evaluar la viabilidad y pertinencia de esta estrategia en un entorno de educación presencial. ●

- Referencias** Balius, A., Gamonal, R. (2021) Super Tipo Veloz: From Letterpress to Screen en Pedro Amado, P., Silva A. y Quelhas, V. (Ed.) *Learning from A Modular Type System in Post-Digital Letterpress Printing*
- Cayo, A., Martinez, S. y Zavala, M. (2021) *Danza de las tijeras: La fuerza de la danza ejecutada en la letra*. [Ensayo no publicado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chirre, R., Ojeda, A. y Saavedra, M. (2021) *Tipografía Witi Witi*. [Ensayo no publicado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cordova, A., Llontop, L. y Salazar, S. (2021) *Ensayo de Sustentación. Diseño de Alfabeto Nepalli*. [Ensayo no publicado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- De La Torre, R., Pereira, D. y Tizón, M. (2021) *Rezoes Cantados Eshuva*. [Ensayo no publicado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 23, nº 76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854004>
- Noble I. & Bestley R. (2005) *Visual Research. An introduction to Research Methodologies in Graphic Design*. AVA Publishing
- Rúe, J. (2009) *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Narcea Ediciones
- Unesco (s.f.) *Las listas del PCI y el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia* <https://ich.unesco.org/es/listas>

Sobre las autoras *Andrea del Carmen De La Cruz Vergara*

Licenciada en Artes plásticas con mención en Diseño Gráfico y Magistra en Gerencia Social con mención en Planificación y Proyectos de Desarrollo en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es docente, miembro de la comisión curricular (Facultad de Arte y Diseño de la PUCP) y Miembro Adherente de la Red de Investigadores en Diseño (UP).

María Andrea Izquierdo Manrique

Diseñadora gráfica (Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia), con maestría en Emprendimiento Creativo y Cultural (Goldsmiths, University of London, Inglaterra). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Fue jefe de comunicaciones del Museo Nacional de Colombia, coordinadora de comunicaciones de Latin American Human Resources y asesora de comunicaciones del Ministerio TIC Colombia. Ha desarrollado proyectos de marca y diseño para clientes del sector privado y ONG.



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la Bienal

Posicionamiento autopercebido del alumno con respecto al vulnerable en la enseñanza inmersiva del **diseño social**

Student's Self- Perceived Positioning related to the Vulnerable Person at Immersive Education on Social Design

Cecilia Casas Romero
ccasas@esda.es
Escuela Superior de Diseño
de Aragón, ESDA.
Zaragoza, España.
ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-4401-4132](https://orcid.org/0000-0003-4401-4132)

José Chávez Muñoz
jmchavez@esda.es
Escuela Superior de Diseño
de Aragón, ESDA.
Zaragoza, España.
ORCID: [https://orcid.org/
0000-0001-7834-6341](https://orcid.org/0000-0001-7834-6341)

Dictaminado por BID
Recibido: 4 de abril de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

En la práctica educativa del diseño social, el alumno desarrolla una conciencia del lugar que ocupa como diseñador con respecto a los miembros del colectivo vulnerable. Este estudio trata de definir en qué consiste este posicionamiento autopercebido, como apoyo a una hipótesis, más general, según la cual el quehacer del diseñador social difiere del de otros oficios que se ocupan de lograr bienestar social y, por lo tanto, gozaría de una función específica y entidad propia. Hemos trabajado con dos delimitaciones, teórica y empírica. Esta última, a partir de datos generados en una intervención educativa post-COVID con mayores con Alzheimer, celebrada en una residencia de la tercera edad. Así, como resultado, veremos que la posición del diseñador social frente al vulnerable, va más allá de la empatía y alcanza la *compasión* singularmente entendida, la cual a su vez empuja al diseñador social a la acción.

Palabras clave: Diseño social, educación en diseño social, posicionamiento, photovoice, IAP

Abstract

In social design education's practice, the student develops a consciousness about the place he occupies in relation to the members of the vulnerable group. This study aims to define what this student's self-perceived positioning is about, to support the more general hypothesis, which affirms that the social designer performance differs from other professions that also pursue social wellbeing, what therefore implies it has a specific function and its own entity. We have worked with both, theoretical and empirical delimitations. The latter, was based on data emerging from an educational experience post-COVID, with elderly persons suffering from Alzheimer disease in a nursery home. As a result, the social designer's position in relation to the vulnerable person goes beyond empathy and reaches a particular conception of compassion, which leads the designer to take action.

Keywords: Social design, education on social design, positioning, photovoice, PAR

◆ Introducción

La pandemia de la COVID-19 y la invasión de Ucrania por Rusia han puesto en jaque económica y socialmente al mundo entero y, por ende, han puesto de relieve nuestra dependencia mutua (Sandel, 2021). Este estudio trata de contribuir a mejorar la preparación de los estudiantes en diseño social para su inserción profesional en una realidad social que, probablemente, va a requerir más diseño e innovación social que nunca. En este contexto, cobra importancia la definición de la particular posición del alumno respecto al vulnerable. Al hablar de personas vulnerables nos referimos a las personas que, por sus circunstancias personales y su contexto, son incapaces de resistir y recuperarse del impacto de una amenaza (Wisner et al., 2004). Estas personas están en riesgo de exclusión social. Esto es de ser total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven (Davis, Thomas, y Deakin, 1996).

Procuramos que la autodefinición del posicionamiento del alumno con respecto al vulnerable ponga de manifiesto y contribuya a sostener la tesis que afirma que la práctica del diseño social tiene un carácter propio que lo aleja de otros tipos de ayudas y actividades con las que comparte el fin de contribuir a mejorar o mantener el *bienestar social*. Entendemos por bienestar social, el que incluye las cinco dimensiones que plantea Keyes (1998): integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social. En un futuro, sería interesante medir la cantidad y calidad de bienestar social que produce el *diseño social*.

Si efectivamente se cumple que esa posición es singular con respecto a otras, las cuales definimos en el marco teórico, significará que el diseñador social experto (Manzini, 2015) viene a ocupar y a desarrollar su trabajo en un espacio que por su especificidad puede propiciar el hallazgo de soluciones que no se alcanzan por otras vías.

Para ello, nos basamos en el análisis de un caso de intervención educativa que fue celebrada en una residencia de la tercera edad especializada en el tratamiento de la enfermedad de Alzheimer, en el contexto de la asignatura interdisciplinaria (que se celebra con alumnos de las diferentes

especialidades del diseño: Diseño de Interiores, Diseño Gráfico, Diseño de Producto y Diseño de Moda) optativa de 4º curso Diseño Social. El trabajo se realizó utilizando la fotografía en su papel de *memoria* (Barthes, 1989) para la reconstrucción del álbum familiar llevado a cabo de modo colaborativo por todos los participantes; los mayores, sus familiares, también considerados personas vulnerables (Camps, 2021), los alumnos, una facilitadora de la residencia y la profesora. La investigación se llevó a cabo desde la perspectiva de la observación participante (Taylor y Bogdan, 1987) y de acuerdo con las premisas de la Investigación Acción Participativa, IAP (Fals Borda, 1999)

Este trabajo consta de una delimitación conceptual como marco teórico para acotar los términos de la propuesta que aquí se hace y del análisis híbrido a partir de datos cualitativos emergentes de los manifiestos escritos por los alumnos al final del proceso.

Metodología y Herramientas utilizadas para la Investigación

Nuestro campo de investigación es el de la observación de la intervención educativa en diseño social. Una intervención educativa entendida como arma para promover un cambio, generalmente de conducta en términos de conocimientos, actitudes o prácticas (Jordán et al., 2011). También, trabajamos desde la aproximación de la Investigación Acción Participativa, IAP, prestando atención al “conocimiento de las gentes del común” (Fals Borda, 1999)

En esta línea, utilizamos la herramienta *Photovoice* para indirectamente, hacer emerger información valiosa para nuestro análisis. *Photovoice* es un proceso por el cual las personas pueden identificar, representar y fortalecer su comunidad a través de la fotografía. Es también una herramienta para producir datos, facilita a las personas que fijen y reflejen las fortalezas y carencias de su comunidad, promueve el diálogo crítico y ayuda a conocer cuestiones importantes. *Photovoice* pone en manos de los vulnerables una cámara para documentar su día a día, luego las fotos son una valiosa herramienta para que las personas hablen frente a sus imágenes, individualmente o en grupo, desde su perspectiva de sus necesidades y las de su comunidad (Wang y Burris, 1997). De este modo, en nuestro caso, la fotografía ha servido para la creación de un álbum de familia generado participativamente por todos. Al tiempo, estas fotografías sirven para espolear la conversación a partir de los recuerdos, establecer lazos entre mayores, sus familiares y alumnos e indirectamente recoger datos cualitativos (Ibáñez, 1979).



Figuras 1. Utilización de la herramienta Photovoice, a partir de la fotografía utilizada para la creación de un álbum de familia.
Fuente: Elaboración propia.

◆ Delimitación Conceptual

Concretamente en este estudio particular, la unidad de análisis escogida han sido los manifiestos escritos por cada alumno en la etapa final de la intervención educativa, que recogen su sentir general de modo personal y concluyente. Los manifiestos constituyen una forma discursiva específica. Abastado (1980), desde la semiología, afirma que en el manifiesto se presentan relaciones complejas entre saber, poder y deseo. Del primero deriva su función programática y, por tanto, que tiene una voluntad didáctica proyectada a futuro. De la segunda, una voluntad de conquista de poder frente a una ideología dominante o unos valores consagrados. Y, en tercer lugar, es el relativo al deseo en el sentido de que siempre pretende afirmar y estructurar una identidad. Por esto los firmantes describen y contemplan una imagen especular, y por tanto, perciben su propia posición (autopercebida). Por tanto, partimos de la idea de que en el manifiesto se concentra información valiosa relativa a nuestra intención de averiguar la posición que el alumno percibe que tiene en relación al vulnerable cuando practica el diseño social. Por ello, aunque el volumen de datos que se maneja en este estudio para su análisis no es grande, sí es sustancioso por las características que el manifiesto como tal posee.

Resumidamente, estas son las razones teóricas que acotan y clarifican nuestro campo de acción y el objeto de esta investigación:

Posicionamiento y autopercepción

Originariamente, el término posicionamiento proviene del máquetin, donde se entiende como el lugar que ocupa en la mente del consumidor una marca de producto o servicio (Ries y Trout, 1989). De modo general, se asocia con el lugar o situación ocupado por un objeto, un individuo,

una idea, una institución, un servicio, una ciudad, o cualquier otra realidad susceptible de ser colocada respecto a otras con las que se compara (Coca, 2007).

Por otra parte, la autopercepción es un neologismo, todavía no aceptado por la Real Academia Española, RAE (2022) utilizado en la academia de educación, sanidad y psicología. La autopercepción es el conjunto de información que una persona tiene respecto de sí en un campo de acción y momento determinado. Por otro lado, en educación, se ha encontrado que la autopercepción se modifica de manera progresiva (Bolívar y Rojas, 2014). La importancia de la autopercepción del alumno en este estudio, es que se fundamenta en las conductas que tiene cuando aprende. Su formación depende de los hábitos, comportamientos y acciones en general, que desarrolla como respuesta a los estímulos del contexto social (Mera y López, 2018).

Por lo tanto, como posicionamiento autopercibido del alumno se entenderá: el lugar que ocupa como sujeto respecto a otros, según él mismo y en unas circunstancias educativas concretas.

Posicionamiento del educador

Si queremos delimitar de esta manera la posición del alumno, parece lógico, incluso necesario, definir previamente cuál es la mejor posición del educador en la docencia en diseño social. En este aspecto seguimos a Freire (1975) en la idea de que la educación debe ser un proceso político. Cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre y el aula no puede ser indiferente a este proceso. Para lograrlo es responsabilidad del educador para con la sociedad fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, los cuales deberán poder pasar de ser ciudadanos pasivos a ser socialmente activos, críticos y capaces de pensar sobre la sociedad en la que están inmersos (Freire, 1975). Así pues, esta posición del profesor lo es en relación y para los alumnos y, por ende, para la sociedad.

Más concretamente, Freire (1975), también presta atención a la imagen, la cual se constituye en un instrumento efectivo para la educación atenta a cuestiones de desigualdad social. Una recomendación a los educadores para generar pensamiento crítico en los alumnos. Wallerstein y Bernstein (1988), describen como este autor en su obra, habla de la imagen visual como uno de los medios para ayudar a las personas a desarrollar pensamiento crítico sobre su comunidad y a empezar a discutir las presiones sociales y políticas que influyen en sus vidas diarias. Con este punto de partida, la utilidad de la imagen fotográfica es doble. En primer lugar, sirve a la investigación, como herramienta para la recolección indirecta de datos. En este aspecto nos atenemos a la aproximación *Photovoice* (Wang y Burris, 1997), que utilizamos durante el desarrollo de esta práctica educativa. Además, en estas experiencias educativas, venimos utilizando la fotografía en su faceta de obra artística, como fruto de la

creatividad individual y colectiva. Esto produce resultados de empoderamiento y conciencia de responsabilidad para con la sociedad (Casas Romero, 2019).

El educador como investigador: También existe posicionamiento en la perspectiva del investigador

Es conveniente ser conscientes de que el investigador, en su búsqueda del rigor, no puede dejar de observar desde un punto de vista concreto. Como dijo José Bergamín, “si me hubieran hecho objeto sería objetivo, pero me hicieron sujeto” (Albaigès, 1996, pág. 529). Consideramos que la perspectiva desde la cual observamos en investigación para la educación en diseño social, dentro de la aplicación de la IAP, es más aproximada a la del activismo docente (Apple, 2015) que a los puntos de vista desde los que se observa en otros importantes campos de investigación y acción para la mejora social como pueden ser el trabajo social, el voluntariado y la arteterapia, que definimos más abajo.

Desde esta mirada, para el activismo educativo, educar implica necesariamente «salir» del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto del marco escolar, extendiendo las influencias educativas a otros contextos y niveles de participación, que lleva necesariamente a la ampliación de sus esferas de acción (Blanco, 1997). Este enfoque activista en educación, creció a fines de los 60 en Latinoamérica, en trabajos teóricos y para la práctica comprometida en la lucha contra la pobreza y la desigualdad social. Así, en los años 80, surgió la Investigación Acción Participativa, IAP (Fals Borda, 1999), ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social y en un clima de auge de las luchas populares.

Centrándonos en la investigación en diseño social, atendemos a la propuesta de analizar su capacidad para aprovechar las verdaderas oportunidades que tienen las personas para vivir las vidas que ellos valoran, que es la que defiende Oosterlaken (2009) para el caso de la pobreza. A esta aproximación se le llama el *diseño sensible al valor*. Este parte de la idea de que el diseño no es neutral y puede ser utilizado tanto para el bien (i.e. justicia, sostenibilidad, etc.) como para el mal (i.e. injusticia, contaminación, desigualdad, etc.). Y también sugiere que la investigación en diseño social, debe evidenciar qué sea aquello que realmente valoran las personas para mejorar su vida, y ello solo se puede hacer preguntando directa o indirectamente a estas personas.

En resumen, en este estudio el investigador es un educador activista que utilizando la aproximación IAP, se ocupa de estudiar la docencia en diseño sensible al valor como lugar central de la práctica de la educación en diseño social, tomando un posicionamiento ético y político definido.

Trabajo social, voluntariado, arteterapia y diseño social.

Trabajo social, voluntariado, arteterapia y diseño social, coinciden en su objetivo de procurar bienestar social. Sin embargo, es necesario matizar para poder despejar la singularidad en el quehacer del diseño social.

Según el Código deontológico del trabajo social de 2012, en su Preámbulo, los Trabajadores Sociales se ocupan de planificar, proyectar, calcular, aplicar, evaluar y modificar los servicios y políticas sociales para los grupos y comunidades. Actúan en muchos sectores funcionales utilizando diversos enfoques metodológicos, trabajan en un amplio marco de ámbitos organizativos y proporcionan recursos y prestaciones a diversos sectores de la población a nivel microsocia, social intermedio y macrosocia.

El trabajo social se caracteriza pues, por sus esfuerzos en la metodología, la planificación y la programación técnica para ejecutar políticas públicas.

Sin embargo, actualmente, el diseñador social experto (Manzini, 2015) participa en la generación de *espacios* donde las personas expresan sus necesidades y toman la iniciativa para decidir qué innovaciones sociales necesitan e incluso participan en el trabajo para su consecución. Frente a la definición vista de trabajo social, podríamos decir que el diseño social es anterior a la planificación y a su ejecución. El diseño social en países como Reino Unido, puede llegar a influir en políticas públicas y legislación a través del trabajo académico de evaluación e investigación de centros como el Social Design Institute en la Central Saint Martins de la Universidad de Arte de Londres, con profesores como Lucy Kimbell.

Anteriormente, con una definición más comprensiva Margolin y Margolin (2012) afirmaban que el diseño social era aquella actividad productiva que intenta desarrollar el capital humano y social al mismo tiempo que productos y procesos provechosos; así el diseñador debe prever y dar forma a productos materiales e inmateriales que pueden resolver problemas humanos en amplia escala y contribuir al bienestar social. El diseño social trata de hacer aflorar y dar respuesta a necesidades humanas, contando en todo el proceso con las personas a cuyas necesidades se trata de dar respuesta.

Y es esta faceta del diseño social de ser una actividad profesional y económica, la mayor diferencia con respecto al voluntariado. Los voluntarios son personas que ofrecen un tiempo de trabajo gratuito y se comprometen establemente en la prestación de servicios sociales (Ascoli, 1988). Para algunos autores, los límites entre el trabajo social y el voluntariado son difusos. Pero, con Gómez y Mielgo (1989) el voluntariado social no es una forma mitigada de suplir los servicios sociales, ni de reducir los puestos de los profesionales del trabajo social, ni es mano de obra barata que enriquezca o implemente su acción.

Por otra parte, la arteterapia, toma las vulnerabilidades como material para la creación artística y busca permitir al sujeto re-crearse a sí mismo, crearse de nuevo en un recorrido simbólico de creación en creación. Ayuda al individuo a trabajar sobre sí mismo. La arteterapia es una simbolización acompañada (Klein, 2006). Al contrario que el diseño social, se caracteriza porque busca resignificar al individuo a través del simbolismo que genera su arte. Lo que lo diferencia del diseño social es que es una labor introspectiva.

Sin embargo, una vez acotadas las funciones de cada campo, es de reseñar que Margolin y Margolin (2012, pág. 68), subrayan la importancia y utilidad del trabajo interdisciplinario:

Muchos profesionales comparten los objetivos de los diseñadores que quieren hacer trabajo socialmente responsable y, por lo tanto, proponemos que los diseñadores y profesionales de apoyo encuentren maneras de trabajar colectivamente. Los diseñadores encontrarán muchos más aliados en profesiones relacionadas con la salud, la educación, el trabajo social, la vejez y la prevención del delito.

Ello implica que los diseñadores se involucren en entornos sociales, bien como parte de un equipo multidisciplinar o individualmente para observar y documentar necesidades sociales que puedan satisfacerse con intervenciones de diseño.

Tres premisas para la intervención educativa en diseño social

En una investigación previa se infirieron tres características comunes del análisis de las intervenciones educativas en diseño social realizadas en la Escuela Superior de Diseño de Aragón, ESDA, desde 2017 y hasta la fecha, que funcionan como premisas-guía y como propuesta para trabajar la educación en diseño social con resultados positivos para el alumnado (Casas Romero, 2019). Estas tres premisas, muy relacionadas entre sí, que aplicamos a nuestra práctica docente en diseño social son: el trabajo por inmersión, es decir, mediante contacto directo y prolongado de todos con todos, el trabajo participativo y el trabajo entre pares o p2p (peer to peer).

Es importante incidir en que decimos trabajar con unas premisas (del lat. *praemissus*, *enviar delante*), por la flexibilidad que otorga el concepto, en lugar de hacerlo con una *metodología*. Para Eyssautier de la Mora (2006) la *metodología* es el conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar el objetivo o la gama de objetivos que rige una investigación científica o una exposición doctrinal. Así, en nuestras experiencias lo importante no es tanto la consecución de un objetivo fijo, sino el proceso. Las tres premisas están presentes en todo momento, pero el proceso es flexible y está abierto al cambio de dirección. Se sabe como comienza cada experiencia educativa en diseño social, pero no por qué derroteros continuará, porque su transcurrir dependerá de múltiples factores, el

más importante: las decisiones de todos los miembros participantes. Se incide en la idea de la importancia del viaje y no solo del resultado, como en el viaje a Ítaca de Constantino Kavafis (Álvarez, 1976).

La “inmersión”, un punto de partida ineludible

Hace una década que Margolin y Margolin (2012) abordaban ya el tema de la educación de los diseñadores sociales. Hablaban de la necesidad de especialización de los diseñadores a través de la educación recibida, más que exclusivamente a través de encargos provenientes de una empresa o cliente. Añadían como recomendación para este tipo de formación, que los alumnos desarrollasen habilidades en relación a sectores de población vulnerables y marginados, abogando por la inclusión dentro del currículo de la posibilidad de ejercitarse a través de “una pasantía con un equipo clínico en un hospital psiquiátrico, en una agencia comunitaria o en instalaciones residenciales para ancianos” (Margolin y Margolin, 2012, pág. 71). De este modo, en nuestra práctica educativa y a fin de responder de modo efectivo a la pregunta de esta investigación acerca de la posición autopercebida del alumno con respecto al vulnerable en las experiencias educativas de diseño social, este requisito de trabajo cara a cara, codo con codo, deviene aún más ineludible.

La importancia de lo “participativo” en la práctica de la educación en diseño social

Por otra parte, el trabajo participativo implica que las decisiones acerca del devenir de la experiencia son propuestas y tomadas por todos, pero también llevadas a cabo por todos. La participación implica reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de pensar, de implicarse y llevar a cabo acciones sobre lo que afecta a su vida en los distintos contextos sociales (Sarramona i López y Rodríguez Neira, 2010).

Algunos estudios sobre lo participativo en relación al arte y a la creación, están directamente relacionados con cómo aplicamos esta premisa a nuestra práctica de la educación en diseño. Hay trabajos que constatan que el arte comunitario y colaborativo puede contribuir al bienestar social. Así, desde la psicología, las autoras Bang y Wajnerman (2010) introducen el concepto de *intervención comunitaria* como punto de partida para la creación artística colectiva. Describen el proceso y justifican su potencial afirmando que el arte ofrece la posibilidad de generar algo nuevo a partir de las diferencias individuales. Esto se logra a través del trabajo colectivo, de los consensos, de la toma de decisiones conjunta, de la participación y del compromiso.

Con esta base, Bang (2013) utiliza ya el término *arte participativo* de creación colectiva como palanca para el cambio social en el espacio público. La comunidad es sujeto activo de la construcción de sus realidades. El arte aquí no es ya un mero productor de bienes culturales, sino que posibilita el pensar y crear nuevas realidades, generando nuevos paradigmas

sociales. En el arte participativo hay un fuerte componente procesual pero el resultado tiene el poder simbólico de algo de todos y hecho por todos. Los actores se involucran porque se sienten empoderados al hacer algo que es suyo, fruto de su esfuerzo y también saldan diferencias ante la variedad de las distintas aportaciones, reafirmando de esta manera sus individualidades. No hay líderes, ni ninguna obligación *hetero-impuesta*. Por otra parte, en un plano individual, la autora ya había advertido de las propiedades de este *modus operandi* para enfrentar el aislamiento, la soledad relacional, la discriminación y la indiferencia.

Lo determinante es el “trabajo de pares”

En nuestra práctica, a las premisas del trabajo por inmersión y participativo, añadimos el trabajo entre pares (*peer to peer o p2p*), entendido como entre iguales, nadie es más que otro. Todos trabajan, trabajamos, al mismo nivel. Todos son o somos igual de diseñadores o artistas. Esto implica no solo al alumnado sino a todos los agentes que participan: profesores, terapeutas, facilitadores, etc.

Estas tres premisas legitiman y dan valor a la autopercepción que pueda desarrollar el alumno de su propia posición con respecto a los miembros del colectivo vulnerable con el que se trabaja, por la cercanía que generan la distancia corta, por el trabajo conjunto y, sobre todo, como premisa pero también, como se verá, como el fruto del trabajo, el hecho de que el trabajo se desarrolla entre iguales. De esta manera, los alumnos desarrollan su conciencia crítica (Freire, 1975) y se preparan para empezar a combatir las injusticias (Campbell y MacPhail, 2002) en su futuro desempeño como diseñadores sociales.

◆ Marco Empírico y Diseño de la Investigación

Aquí parece pertinente, por su relación con el trabajo entre pares, de igual a igual, traer a colación el trabajo reciente de Cortina (2021) en su último libro *Ética Cosmopolita*, donde yendo aún más allá de la empatía, habla *del reconocimiento cordial o reconocimiento compasivo*. Según esta filósofa, es la compasión la que nos lleva a preocuparnos por la justicia. Pero no entendida como condescendencia, sino como la capacidad de com-padecer (*cum-passio*), es decir, compartir pasiones, tanto la alegría como el sufrimiento de los vulnerables y respetar su autonomía. En consecuencia, esto nos llevaría a redirigir la orientación de nuestra práctica; no *ayudar*, sino *ponerse a su lado* y luchar junto a ellos.

La muestra está formada por 10 alumnos de entre 21 y 25 años, de clase media, con un nivel de estudios alto, 7 mujeres y tres hombres. Provenientes de tres grados: Diseño Gráfico, Diseño de Producto y Diseño de Interiores. Es de destacar que la asignatura *Diseño Social* es optativa de 4º y último curso, lo cual hace que el alumno la estudie y asista con cierta motivación adicional y sensibilidad hacia las problemáticas sociales.

El diseño de la práctica educativa fue como sigue: La fotografía sirvió para generar un *álbum de familia* de creación colaborativa. El trabajo

se distribuyó en 5 grupos y en 4 visitas. Cada grupo formado por 1 mayor, 1 familiar del mayor y 2 alumnos. Además, intervinieron la facilitadora, trabajadora de la residencia, y la profesora ayudando a todos los grupos alternativamente. La residencia escogió a estos 5 ancianos con diferentes grados de amnesia provocada por el Alzheimer. El familiar de cada grupo, al que también consideramos colectivo vulnerable (Camps, 2021), se encargaba de traer las fotos de familia. Los alumnos con sus aptitudes para el diseño y la creación participaron en la confección del álbum. El impacto emocional para todos fue inmediato. Los mayores se reconocían en las fotos y reconocían momentáneamente familiares y lugares. Se generaron situaciones de gran emotividad, los familiares pasaban de la impotencia ante la dramática enfermedad de sus mayores, a llegar a manifestar que de esta manera hacían algo provechoso. Esta escena no solo es presenciada los alumnos, sino que son ellos quienes la provocan y la favorecen con sus herramientas de diseñadores expertos (Manzini, 2015).



Figura 2. Alejandro, alumno, y Pilar, usuaria de la residencia de mayores con Alzheimer, durante el 4º día de trabajo.
Fuente: Elaboración propia.

La recogida de datos se realizó al final de la experiencia, pedimos a cada alumno que escribiese un manifiesto, al estilo de los grandes manifiestos del diseño social como *First Things First* de Ken Garland, entre otros (Pelta, 2012). Este manifiesto es nuestra unidad de análisis, la cual nos sirve como herramienta para, indirectamente, extraer datos cualitativos. Cada manifiesto es una declaración de intenciones y, por lo que explicamos más arriba, es una fuente de datos valiosa, que conecta con el objetivo de nuestra investigación. Como instrumento de registro utilizamos papel y lápiz. Así, no se utiliza ningún software específico, si no que procedemos de modo manual a la exploración de los manifiestos. Esto es posible porque el volumen de material a analizar es reducido, aunque muy condensado por la propia idiosincrasia del manifiesto. Como hemos visto anteriormente, siguiendo a C. Abastado (1980), del análisis estructural de los manifiestos, emerge una intencionalidad, la cual construye una retórica de la persuasión con expresiones como *es necesario, debemos*.

Según este autor, uno de los destinatarios de este lenguaje persuasivo es el emisor mismo. Así, el manifiesto ejerce también una función de auto-persuasión. Es en aquella imagen especular y en la reafirmación derivada de esta auto-persuasión en los manifiestos, donde buscaremos, este reflejo que proyecta la posición auto-percibida del alumno en el ejercicio del diseño social y, por las características vistas del manifiesto, cómo se ven proyectados en ese reflejo hacia su futuro profesional.



Figura 3. Borrador del manifiesto creado a final de semestre por Marta, alumna de la asignatura de Diseño Social.
Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, aislamos las partes del texto que expresan convicciones de modo concluyente, que son la mayoría, por la naturaleza misma del manifiesto visto. Quedan fuera las meras definiciones de las situaciones que encuentran. Estas convicciones emergen de la experiencia personal vivida por los alumnos, y les hace formular máximas “universales” al estilo kantiano. Unos principios de acuerdo a los cuales, según su opinión, todo el mundo debería actuar. Empezando por ellos mismos.

Atendiendo a la singularización y nueva significación que Adela Cortina (2013) da al concepto *compasión*, explicada en nuestro marco teórico, seguimos la lógica que establece entre empatía y esta compasión. Así, la empatía es la emoción que nos permite sentir lo que otro siente, y la compasión, que no es posible sin la 1º, nos hace pasar a la acción. Por lo tanto, de las convicciones concluyentes y de las máximas despejadas que expresan los alumnos en los manifiestos generamos dos grupos:

1. Las palabras y expresiones traslucen la existencia de empatía como sentimiento como: revivir situaciones, la forma que ellos tienen de afrontar una situación, todos deberíamos tener un álbum de familia, porque en 50 años nosotros seremos ellos, para una persona como ellos es importante sentirse querido y arropado, uno de los mejores momentos es ver la cara de felicidad cuando se reconocen, cuando reviven ciertas situaciones, etc.

2. Las palabras y expresiones que exhortan a la acción, relativas a la conducta activa a realizar en el acompañamiento, por el empuje de la compasión: perseverancia, esfuerzo, fomentar su participación y mayor acercamiento con los familiares, ayudar, conectar, facilitar, aportar, recuperar la esencia, dar coherencia, a su lado codo con codo, etc.

Las primeras ocupan un lugar preminente en los textos al principio o al final, pero, en el recuento final, las segundas duplican a las primeras. Lo que explicaría la gran fecundidad de la empatía como valor seminal para el paso a la acción. Es de reseñar que, solo un alumno expresa en contrario que se siente *un intruso* en la vida del anciano al realizar este trabajo. Es la única manifestación diferente a todo el resto de expresiones que se alinean con la empatía.

Ambas remiten, aunque de modo distinto, a la distancia corta a la que se sitúa a sí mismo el alumno, con respecto al vulnerable a través de la empatía y al acompañamiento.

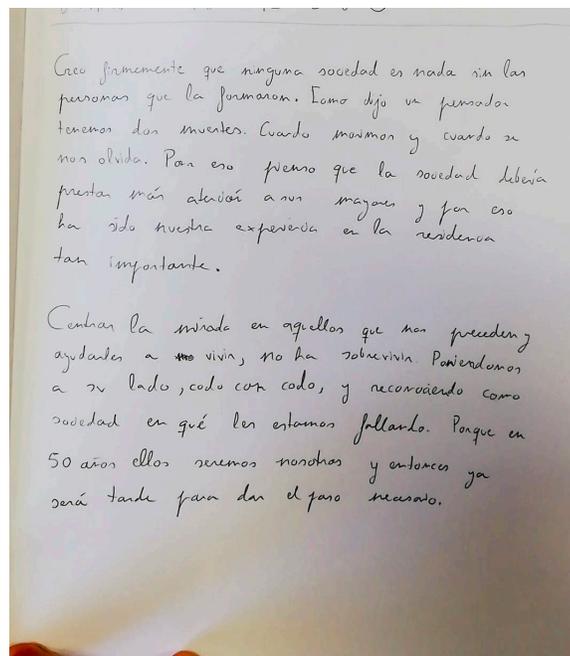


Figura 4. Progreso definitorio de la posición del alumno frente al vulnerable deducido de sus propias percepciones.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados Según Adela Cortina (2013, pág. 96) la empatía sirve para alimentar la compasión. “Conviene cultivar la empatía, esa emoción que nos permite situarnos en el lugar del otro y reconstruir con la imaginación qué es lo que siente, sea una experiencia alegre o triste, placentera o dolorosa”.

Pero la empatía, no necesariamente implica acción. Por eso, la empatía cobra su vida a través de la compasión. De ese sentimiento por el que padecemos con el que sufre y, sobre todo, nos sentimos urgidos a aliviar su dolor porque esa persona es importante para nosotros (Cortina, 2021). Y entonces entramos en acción.

Del análisis expuesto, se induce que el alumno toma conciencia del peculiar lugar de acompañamiento que ocupa, posicionándose a su lado, para compartir penas y alegrías, y esta actitud compasiva da especial sentido al hecho y la manera de trabajar juntos para lograr mejoras a través del diseño.

Finalmente, el alumno percibe que su lugar en el trabajo en diseño social, está al lado y al mismo nivel que el vulnerable, acompañándolo en su lucha cotidiana. Este rasgo podría coadyuvar a singularizar la práctica del diseño social y diferenciarla de otras profesiones con las que comparte el objetivo de procurar bienestar social.

◆ Conclusiones

De otro modo que, en el voluntariado, el trabajo social o el terapéutico, donde el actor actúa de forma distinta con respecto al vulnerable y cuyo desarrollo tiene características propias distintivas. El diseñador social, aquí el alumno, se percibe acompañante. No bastará la empatía, será la compasión, no en sentido de condescendencia, sino en el etimológico del latín *cumpassio*; compartir pasiones, las negativas y las positivas del otro (Cortina, 2021). En definitiva, estar a su lado y luchar con y junto a él.

En su libro *El segundo Sexo*, Simone de Beauvoir (2015) distingue entre la *inmanencia* y la *trascendencia*, esta última no en sentido místico. En su concepción la *inmanencia* tiene que ver con el ser y la *trascendencia con proyectarse*. Para ella, lo que da sentido a una vida es ese proyectarse y concretamente, en su caso, el proyecto del compromiso que, dice, es una manera de vivir tan válida como cualquier otra. Esta sería la máxima aspiración para el profesor de diseño social para con sus alumnos y, por ende, que esa decisión fuese asumida y adoptada por los propios alumnos en su desempeño profesional.

A futuro, sería interesante seguir ahondando en la dirección que nos permita otorgar un estatuto propio al desarrollo educativo y profesional del diseño social para que sea reconocido y pueda desarrollarse su enseñanza y su ejercicio como tal. Para ello, podría extenderse el análisis utilizando otros instrumentos de observación y recogida de datos en estas experiencias educativas en diseño social, además de los manifiestos, y un software apropiado para trabajar con un mayor volumen de datos, de modo híbrido cualitativo-cuantitativo. De ese modo, se agregaría rigor y se podrían observar más en detalle las particularidades de la práctica del diseño social. ●

◆ **Agradecimientos** Gracias a Joaquín Romero Maura y a Marta Gil Lacruz.

- ◆ **Referencias** Abastado, C. (1980). Introduction à l'analyse des manifestes. *Littérature*. 39, 3-11.
- Álvarez, J.M. (1976) *Constantino Kavafis. Poesías Completas*. Madrid: Hiperión.
- Albaigès, J. M. Et al. (1996) *Un siglo de citas*. Barcelona: Planeta
- Apple, M. W. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4 (2), 67-85. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Ascoli, U. (1988) Voluntariado organizado y sistema público de «Welfare». *Documentación social*. 71, 183-202.
- Bang, C. y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*. 48, 89-3.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Creatividad y Sociedad*. 20, 1-25.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Beauvoir, S. (2015). *El segundo Sexo*. Madrid: Catedra.
- Bolívar López, J. M. y Rojas Velásquez, F. (2014). Estudios de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 44, 60-70. Recuperado el 3 de abril de 2022 de <http://revistas.um.es/red/article/view/237781>
- Blanco Pérez, A. (1997). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Casas Romero, C. (2019). Reflexiones acerca de la educación inclusiva en diseño social a través de la fotografía artística en *Foro de Innovación docente. Comunicaciones. 8º Encuentro BID*. (637-644) Madrid: DIMAD.
- Camps V. (2021). *Tiempo de cuidados*. Barcelona: Arpa Editores.
- Campbell, C. y MacPhail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African

- youth. *Social Science and Medicine*. 55 (2), 331-345. Recuperado el 3 de abril de 2022 de [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00289-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00289-1)
- Coca Carasila, M. (2007). Importancia y concepto del posicionamiento una breve revisión teórica. *Perspectivas*. 20, 105-114.
- Código deontológico de trabajo social (2012, junio 9). Consejo General del Trabajo Social. *No publicación oficial*. España. Recuperado el 3 de abril de 2022 de http://www.consejotrabajosocialcyl.org/codigo_deontologico_2012.pdf
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Madrid: Paidós.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Madrid: Paidós.
- Davis, A., Thomas, N. y Deakin, N. (1996). *Public welfare services and social exclusion: The development of consumer-oriented initiatives in the European Union*. Irlanda: Publications Office of the European Union, EUROFOUND:
- Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. Méjico: International Thomson
- Fals Borda (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*. 38, 73-90.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XXI.
- Gómez Olave, P. y Mielgo Martínez, E. (1989). Voluntariado y Trabajo social. *Cuadernos de trabajo social*, 2, 79-87.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Méjico: Siglo XXI.
- Jordán Padrón M, Pachón González, L, Blanco Pereira M. E., Achiong Alemañy M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica* 33(4). Recuperado el 3 de abril de 2022 de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/874>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*. 61 (2), 121-140 Recuperado el 3 de abril de 2022 de [.https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2787065](https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2787065)
- Klein, J. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 1, 11 - 18. Recuperado 3 de abril de 2022 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110011A>

- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Theoria.
- Margolin, V. y Margolin, S. (2012). Un “modelo social” de diseño: cuestiones de práctica e investigación. *Revista Kepes*. 8, 61-71.
- Mera, U. N. R. y López, J. F. B. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10, 2 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>.
- Oosterlaken, I. (2009). Design for Development: A Capability Approach. *Design Issues*. 25 (4), 91-102. <http://dx.doi.org/10.1162/desi.2009.25.4.91>
- Pelta, R. (2012) First Things First Manifesto. *Monográfica.org*. 2. Recuperado el 11 de marzo de 2022 de: <http://www.monografica.org/02/Art%C3%ADculo/3398>
- Real Academia Española [RAE]. (2022). *En Diccionario de la lengua española*. Vigésimo tercera edición. Recuperado en 3 de abril de 2022, <https://www.rae.es/>
- Ries, A. y Trout, J. (1989). *Posicionamiento: el concepto que ha revolucionado la comunicación publicitaria y la mercadotecnia*. México: Mc Graw Hill.
- Sandel, M.J. (13 de septiembre de 2021). Hacia una política del bien común. *El País*. Recuperado el 3 de abril de 2022 de <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/hacia-una-politica-del-bien-comun/>
- Sarramona i López, J y Rodríguez Neira, T (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*. 38 (1), 3-14.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wallerstein, N. y Bernstein, E. (1988). Empowerment education. Freire’s ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*. 15 (4), 379-394. <https://doi.org/10.1177%2F109019818801500402>
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997) Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*. 24 (3), 369-387. <https://doi.org/10.1177%2F109019819702400309>
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon. T y Davis, I. (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Londres: Routledge.

◆ Sobre los autores *Cecilia Casas Romero*

Coordina la línea de intervención educativa e investigación en Diseño Social y Sostenibilidad en la Escuela Superior de Diseño de Aragón (ESDA) en Zaragoza, España. Licenciada en Derecho, estudió Fotografía Artística y es docente en fotografía desde el año 2000, desde 2014 en la ESDA. A raíz de varias experiencias educativas con colectivos vulnerables y un Máster de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales que cursó en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) empezó a interesarse por la Educación en Diseño Social, como práctica y como objeto de investigación. En 2019 realizó un curso en la Universidad de Arte de Londres (UAL) y desarrolló unos talleres con la organización MIND en Londres dedicada a la Salud Mental que confirmaron este interés. Ahora investiga y practica educación en Diseño Social de diseñadores con colectivos en riesgo de exclusión, utilizando la como herramienta la fotografía. Con este leit motiv, ha participado en congresos como el 8º y 9º BID, CUMULUS Roma y es finalista del primer Premio nacional Mestre a la Investigación para la Mejora de la Calidad Educativa. Desde abril de 2022 es Coordinadora del laboratorio ESDA DESIS Lab, de la red internacional DESIS network.

José Manuel Chávez Muñoz

Profesor Escuela Superior de diseño de Aragón, ESDA. Zaragoza, España, de Proyectos de Diseño Gráfico desde 2002. Estudió diseño gráfico becado por la FNMT (Madrid). Licenciado en Bellas Artes por Universidad de Salamanca. Master en Pedagogía Sistémica CUDEC, México. Trabajó en el Plan Estratégico ESDA 2019-22, organizado de manera participada por todo el personal. Coordinó el Proyecto de Innovación Design Thinking como lenguaje común. Coordina el proyecto de ApS Diseñando para Hilvana que apoya mediante acciones de diseño el proyecto “Hilvanando culturas, entretejiendo el futuro” para el empoderamiento femenino textil que lucha contra la transmisión intergeneracional de la pobreza. Este proyecto obtuvo el Premio Nacional de Aprendizaje Servicio 2020 en su categoría Igualdad y equidad de género, en colaboración con CEIP Ramiro Solans. Forma parte del grupo de investigación Diseño Social de ESDA y del equipo del ESDA DESIS Lab.



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño, para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID.

Diseño centrado en el ser humano en Brasil: las impresiones de los académicos

Human Centered Design in Brazil: the scholar's impressions

Iana Garófalo Chaves
 iana_chaves@hotmail.com
 Universidad de São Paulo
 São Paulo, Brasil
 ORCID: 0000-0003-4520-1343

Cibele Haddad Taralli
 cibelet@usp.br
 Universidad de São Paulo
 São Paulo, Brasil

Dictaminado por BID
 Recibido: 02 de abril de 2022
 Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

Este estudio adoptó el enfoque del Diseño Centrado en el Ser Humano (DCH) como un posible camino para responder a las demandas y desafíos actuales del Diseño. Teniendo en cuenta los desafíos que enfrenta la educación en Diseño, se propuso un enfoque del DCH con los estudios de Conectivismo y Construcción Colaborativa del Conocimiento (CCC) y se realizó una investigación considerando la percepción de los profesores sobre este contenido. Se realizaron entrevistas individuales y estructuradas a cinco investigadores brasileños con experiencia y publicaciones relacionadas con el DCH. Este artículo presenta un estudio que forma parte de una investigación más amplia que culmina en una investigación de doctorado sobre el DCH, el CCC y el Conectivismo, centrada en la formación de grado en Diseño. El estudio investigó las percepciones de los profesores sobre cómo los estudiantes están aprendiendo los principios del DCH, investigar qué enfoques y metodologías se han adoptado y observar cómo el conocimiento del Conectivismo, las Plataformas Digitales y el CCC están ocurriendo en las prácticas de enseñanza y en los proyectos de los estudiantes. En un amplio análisis de los contenidos alcanzados, fue posible concluir que, cuando están presentes, los principios y la práctica del DCH mejoran los resultados de los proyectos y avalan la retórica de los estudiantes. En los escenarios actuales se notó que: aún es necesario propagar la importancia de considerar a los individuos en los proyectos de diseño y que hay varias lagunas a mejorar en el proceso antes, durante y después de la interacción con grupos de personas.

Palabras clave: Diseño centrado en el ser humano; conectivismo; construcción colaborativa del conocimiento; enseñanza del diseño; plataformas digitales.

Abstract

This study adopted the Human Centred Design-HCD approach as a possible path to meet the current demands and challenges of Design. Considering the challenges faced in Design education, an approach of the HCD with the studies of Connectivism and Collaborative Knowledge Construction (CKC) was proposed and an investigation was carried out considering the perception of professors about this content. Individual and structured interviews were conducted with five Brazilian researchers with expertise and publications related to HCD. This paper presents a study that is part of a wider investigation that culminates in a doctoral investigation regarding HCD, CKC and Connectivism focusing on Design undergraduate education. The study investigated professors' perceptions of how students are learning the principles of HCD, investigate which approaches and methodologies have been adopted and observed how the knowledge of Connectivism, Digital Platforms and CKC are happening in teaching practices and the students' projects. In a broad analysis of the achieving content, it was possible to conclude that when present, the principles and practice of HCD enhance the results of the projects and endorse the students' rhetoric. In the current scenarios, it was noticed that: it is still necessary to propagate the importance of considering individuals in design projects and that there are several gaps to be improved in the process before, during and after the interaction with groups of people.

Keywords: Human-Centred Design; Connectivism; Collaborative Knowledge Construction; Design education; Digital Platforms.

◆ Introducción

La relación de las personas con los productos y servicios ha cambiado en la actualidad fomentada por la tecnología y la comunicación. Como parte de este escenario, el Diseño cada vez más se acerca y considera varios factores socioculturales como psicológicos y antropológicos ya sea en el contexto de la investigación o la actividad profesional. Analizando y articulando estos muchos campos del Diseño, la mayoría de ellos convergen en un punto similar que es el enfoque y la atención en los aspectos humanos. Esos aspectos pueden estar relacionados con un grupo de usuarios y/o un grupo de personas involucradas en la relación con el producto o servicio llamados stakeholders.

Este estudio adoptó el enfoque Human Centered Design-HCD como un camino posible para enfrentar las demandas y desafíos actuales del Diseño. De acuerdo con la teoría HCD, todas las etapas de diseño deben considerar la participación de las personas involucradas en el proyecto. El origen de HCD está relacionado con campos como la ergonomía, la informática y la inteligencia artificial (Giacomin, 2014). HCD se basa en técnicas que comunican, interactúan, enfatizan y fomentan la participación de las personas y esto conduce a una comprensión de los deseos, necesidades y experiencias que normalmente trascienden sus percepciones (Giacomin, 2014; Giacomin, 2017). El enfoque y estudio puede interpretarse como un término paraguas que abarca otros enfoques como el Diseño Participativo, el Diseño Contextual, entre otros (Steen, 2008).

Krippendorff (2000) definió el HCD como un enfoque relacionado con la forma en que las personas ven, interpretan y viven con los artefactos. Además, el Human Centered Design Institute (HCIDI) define HCD como un enfoque que integra la experiencia multidisciplinaria para mejorar el bienestar humano y empoderar a las personas, lo que lleva a sistemas, máquinas, productos, servicios y procesos que son física, perceptivamente, cognitiva y emocionalmente intuitivos. usar.

Según Giacomin (2014), al adoptar un enfoque centrado en el ser humano “el diseñador no debe imponer sus preferencias al proyecto, sino alentar, transmitir y traducir los deseos de las personas involucradas”.

Asimismo, Hanington (2003) afirmó que la “característica definitoria es que la preocupación por los seres humanos es un motor fundamental de los criterios de diseño, por encima de cuestiones como la fabricación, el costo o la expresión pura de los intereses de un diseñador”.

La educación en diseño es responsable de preparar a los diseñadores profesionales, pero más allá de las técnicas y el plan de estudios, también debe capacitarlos para ser un pensador con una visión crítica de sus proyectos, actividades y todo el campo. Como menciona Krippendorff (2000), la educación formal es una dimensión importante a través de la cual los estudiantes de diseño aprenden una forma de hablar y pensar propia de los diseñadores. Debería ser deseable que los estudiantes de diseño tengan los principios de HCD propagados inicialmente en el entorno educativo, permitiéndoles aprender y comprender este enfoque con la posibilidad de incorporarlo más adelante en su trayectoria profesional.

Las técnicas colaborativas en la educación HCD pueden ser una forma de involucrar a las partes interesadas y aclarar las prácticas del diseñador. La práctica y la habilidad de la retórica del diseño son cruciales para promover el trabajo inter e multidisciplinario, y también colaborativo y cooperativo, que es común e intrínseco en la práctica y la educación del diseño.

Junto a la educación en Diseño formal y presencial, los recursos actualmente contenidos en Internet también pueden colaborar para mejorar el aprendizaje de muchos temas, incluido el conocimiento de HCD. Consciente de ello, se vislumbró una conexión de la teoría del Conectivismo con el Diseño, especialmente en cuanto a una forma de acceder e interactuar con un grupo de personas en diferentes etapas del proceso a través de las funcionalidades y contenidos disponibles.

El término Conectivismo fue acuñado por George Siemens y definido como una integración de principios explorados por el caos, la red y las teorías de la complejidad y la autoorganización (Siemens, 2005). El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce cambios tectónicos en la sociedad, donde el aprendizaje ya no es una actividad interna e individual. El campo de la educación ha tardado en reconocer tanto el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje como los cambios ambientales relacionados con este contexto. El conectivismo proporciona información sobre las habilidades y las tareas de aprendizaje necesarias para que los alumnos prosperen en la era digital (Siemens, 2005; Baker, 2012).

Considerando los desafíos en el ámbito de la enseñanza del Diseño, se propuso una aproximación de la DCH con los estudios de Conectivismo y Construcción Colaborativa del Conocimiento (CKC). Para validar e indagar aspectos relacionados con estos tres estudios en la enseñanza del Diseño, se realizó una investigación con Profesores e investigadores.

Objetivo Este artículo presenta un estudio que forma parte de una investigación más amplia que culmina en una investigación doctoral sobre el diseño centrado en el ser humano, la construcción colaborativa del conocimiento y el conectivismo, centrándose en la educación de pregrado en diseño.

El propósito de este estudio fue investigar las percepciones de los profesores sobre cómo los estudiantes están aprendiendo los principios de HCD, investigar qué enfoques y metodologías se han adoptado y observar cómo el conocimiento del Conectivismo, las Plataformas Digitales y la Construcción Colaborativa del Conocimiento está sucediendo en las prácticas docentes y el proyectos de los estudiantes.

Enfoque metodológico El método adoptado en el estudio fue la entrevista individual estructurada con posterior transcripción y análisis de datos por triangulación.

El objetivo era entrevistar a profesores e investigadores brasileños con experiencia en Diseño centrado en el ser humano, doctores y que actualmente trabajan en programas de pregrado y posgrado.

Para definir a los participantes, se realizaron tres búsquedas en repositorios utilizando palabras clave relacionadas con la investigación en inglés y portugués (Design centrado no humano/ Design centrado no ser humano/ Human-centered design/ Human centered design/ Projeto centrado no ser humano/ Design centrado no usuário). La primera búsqueda fue en el repositorio de tesis y disertaciones de Brasil, la segunda fue en el repositorio de grupos de investigación de Brasil y la tercera fue en el repositorio de currículos de investigadores de Brasil denominado Currículo Lattes. Los nombres de algunos profesores aparecieron en más de una búsqueda y considerando los criterios anteriores adoptados, catorce investigadores fueron seleccionados y contactados para participar en la investigación. Finalmente, se realizaron entrevistas a cinco profesionales.

El proyecto de estudio fue presentado y aprobado por el comité nacional de ética en investigación de Brasil (Plataforma Brasil CAAE: 12160319.0.0000.5390).

Hallazgos y Discusiones Los datos, análisis y resultados observados en cada paso de los procedimientos se presentan a continuación seguidos de discusiones. La información recopilada a lo largo de las respuestas se organizó en seis grupos previamente definidos.

Contacto inicial con el estudio HCD

La primera pregunta preguntó a los participantes sobre su trayectoria e historia relacionada con el HCD y tuvo como objetivo observar cómo el estudio de enfoque comenzó a ser parte de su experiencia.

Incluso con trayectorias distintas, fue posible observar algunos puntos similares. La ergonomía fue el camino que llevó a la mayoría de los entrevistados al enfoque. Ya sea enseñando un módulo o usándolo en investigaciones que conduzcan a la importancia de los problemas humanos. Este resultado puede interpretarse por el hecho de que HCD tiene sus raíces relacionadas con la ergonomía y el hecho de que la ergonomía es una disciplina de diseño tradicional que presupone la interacción con los individuos. Los entrevistados comentaron que el contacto instrumental y objetivo con los humanos terminó llevándolos a preguntas más subjetivas como emociones y significados. Los estudios de Design Thinking y Diseño Universal también fueron mencionados como caminos que llevaron al HCD.

El enfoque humano estuvo presente en la investigación doctoral de los cuatro participantes. Considerando el doctorado como una importante etapa de formación, estos conocimientos terminaron siendo primordiales en las siguientes etapas conduciéndolas a futuras investigaciones y contacto con el HCD.

Enseñanza y referencias de HCD

Esta pregunta tuvo como objetivo conocer las principales referencias, prácticas (metodología y métodos) y enfoques de enseñanza para identificar los principios y prácticas adoptados por los participantes relacionados con el HCD.

En cuanto a los precursores del HCD, se mencionó el artículo Flying over Las Vegas de Stefano Marzano de 1992, cuando era director general de Phillips y se ocupaba del alto diseño, que el profesor entendía como el embrión del diseño centrado en el ser humano. Algunos libros de Bruno Munari como "Da cosa nasce cosa: Appunti per una metodologia progettuale" fueron mencionados como precursores de una metodología con atención humana. El tema HCD, fue mencionado en el artículo "¿Qué es el diseño centrado en el ser humano?" escrito por Joseph Giacomin, el proceso Double Diamond propuesto por el Design Council, además de los estudios desarrollados en Institutos y Universidades como Brunel University; TUDelft e Institute for Human Centered Design - Boston/EE.UU.

Entre los estudios relacionados con el HCD, el Diseño Emocional fue citado a través de los escritos de Donald Norman en sus libros: Diseño Emocional: Por qué amamos (o odiamos) las cosas cotidianas y El diseño de las cosas cotidianas Todos los días, el último enfatizando el concepto de asequibilidad. En cuanto a los aspectos de cognición, se

mencionaron el libro “El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano” de Antonio Damasio y la tesis doctoral de Susan Vihmas de 1995 y titulada “Productos como Representación”. Debido a la asociación entre HCD y los estudios de Design Thinking, se mencionaron algunas referencias como Kees Dorst en el artículo “El núcleo del 'pensamiento de diseño' y su aplicación”, Katja Tschimmel con el artículo “El pensamiento de diseño como un conjunto de herramientas efectivo para la innovación”, el artículo y libro de Tim Brown “Pensamiento de diseño” y “Cambio por diseño: cómo el pensamiento de diseño transforma las organizaciones e inspira la innovación”. Además, se mencionó la tesis de Stefanie di Russo “Comprender el comportamiento del pensamiento de diseño en entornos complejos” como una referencia que orientó la comprensión y el rastreo de la línea de tiempo del desarrollo de la metodología del proyecto en diseño. En el último, en cuanto al estudio del Diseño Universal, se destacó el libro de Hubert Froyen “Diseño Universal, un enfoque metodológico, un camino hacia una arquitectura elegante y amigable con el ser humano”.

En general, las referencias fueron diversificadas y asociadas al sesgo de los participantes relacionado con el HCD y se señalaron cuatro caminos distintos: Emoción; Semántica y Cognición; Psicología; Pensamiento de diseño y Diseño Universal. Esta información implica que entre los investigadores brasileños el abordaje no es pensado y tratado desde una sola perspectiva. Por el contrario, el abordaje se ha observado con una pluralidad de contextos y entendimientos.

Un participante comentó sobre la diferencia en el abordaje del conocimiento del HCD en los cursos de pregrado y posgrado. En el curso de pregrado se utiliza la metodología tradicional de proyectos considerando el aspecto significado como eje de los procedimientos, además de la metodología IDEO en cuanto a su aspecto antropológico en la observación del abordaje de las demandas cotidianas. En el curso de graduación, el profesor presenta su modelo, desarrollado durante su doctorado, denominado “interacción significativa con productos”.

Otro participante compartió su opinión sobre la imprecisión entre lo que son métodos y herramientas; en su opinión, sólo hay un método y una variedad de herramientas. Incluso con la variedad de procedimientos presentados en muchas referencias en un análisis detallado, todos son muy parecidos. Entre los procedimientos, cree que el método tiene como objetivo comprender las necesidades del sujeto; en este sentido, la etapa más importante del procedimiento sería la inicial, ya que conociendo las necesidades es posible desarrollar las demás etapas con otras herramientas. Cada grupo de personas demandará necesidades específicas, por lo que una herramienta puede ser útil para una situación o grupo, pero no para otro. Entre las herramientas mencionadas se encuentran el storytelling, la investigación participativa, la observación participante, la observación no participante, la entrevista y la entrevista

estructurada, además de herramientas que involucran tecnología como eye-tracking, heartbeat y usability lab.

Otro participante entiende el HCD como un paradigma metodológico y filosófico, siendo también una metodología y un conjunto de muchos métodos, estos son considerados la variedad de modelos metodológicos. El participante adoptó en módulos los modelos como Design Thinking, Double Diamond, Three Is, Immersion, Analysis and Synthesis y los procedimientos de proyecto presentados por el Instituto Luma.

Entre los participantes no hubo consenso en cuanto a las metodologías, métodos y herramientas. Se observaron menciones sobre las referencias del Design Thinking, quizás por ser un contenido didáctico y objetivo a ser difundido, además de la atención al sentido y la empatía. Se señalaron dos cuestiones al respecto: la primera fue sobre la diferencia entre los procedimientos tradicionales de diseño y el enfoque humano que considera al grupo de personas en todas las etapas del proyecto, ya que se sabe que en términos prácticos esto no siempre sucede, por ejemplo, en una industria con un proceso de fabricación definido. El segundo tema es la percepción, por parte de uno de los entrevistados, de que la educación en diseño en Brasil es muy resistente al desarrollo metodológico.

Entre los enfoques pedagógicos utilizados para enseñar el DCH, aún prevalece el expositivo tradicional, aún con la impaciencia de la generación actual por asimilar los contenidos de esa manera. El uso de recursos digitales como videos, podcasts y aplicaciones muestra que se están considerando algunas iniciativas contemporáneas para compartir conocimientos.

En los pasos prácticos del proyecto, además de la metodología tradicional, se mencionaron otros procedimientos de aprendizaje como la enseñanza basada en proyectos, mini proyectos y actividades para modificar el punto de vista de los estudiantes. Otras iniciativas fueron observadas por los participantes como la función de historias de Instagram para mostrar el enfoque metodológico, Podcasting con expertos, orientación para crear un kit de herramientas (toolkit metodológico) basado en los kits de herramientas tradicionales y la observación de que los estudiantes solo se dan cuenta de la participación del usuario cuando están involucrados en más de un momento en el proceso de diseño. Los participantes enfatizaron el pensamiento crítico y la comprensión de algunos estudiantes, lo que está alineado con los principios de HCD y refuerza su retórica, así como la importancia del contacto continuo con el usuario, que también está alineado con el enfoque que considera a los usuarios y actores involucrados. en todas las etapas del proceso.

Comprender la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje del HCD.

Las preguntas sobre este tema abordaron la percepción de los profesores sobre el aprendizaje y la práctica de DDC por parte de los estudiantes.

Los principales desafíos y problemas observados al involucrar a los usuarios y partes interesadas en los procedimientos y la investigación del proyecto fueron:

- ❖ Lograr que los estudiantes perciban y consideren cuestiones subjetivas más allá de las funciones del producto. - Dificultad para considerar cuestiones subjetivas al permanecer apegados a cuestiones clásicas de diseño, como la función y la producción.
- ❖ La simpatía del estudiante para diseñar para sí mismo: desafíos en el diseño para una diversidad de personas porque existe una simpatía para diseñar para sus compañeros o para desarrollar algo que usarán, por lo tanto, la crítica del proyecto termina siendo superficial y basada en una elección personal.
- ❖ Falta de empatía: dificultad para mirar y comprender a otros grupos de personas.
- ❖ La ausencia de contacto con los usuarios desde el inicio del curso – en algunos casos, los estudiantes próximos a terminar el curso no tienen la experiencia de recopilar datos y hacer una investigación con los usuarios, este hecho genera inseguridad.
- ❖ Limite la investigación en un escritorio Solo investigación: limite la búsqueda de información sobre usuarios, productos y empresas solo en la investigación en Internet.
- ❖ Desafío de tratar con grupos de personas en el campo de la investigación: el desafío de acceder a un público objetivo fuera de su zona de confort.
- ❖ Malentendido de que la investigación sólo tiene lugar al principio del proceso.
- ❖ Escasez de tiempo de contacto con los usuarios.
- ❖ Formateo de un protocolo de investigación - desde la estrategia para acceder a un grupo de personas hasta las cuestiones éticas.
- ❖ Transmitir confianza a los participantes: confianza sobre la relevancia de la investigación y que no causará ninguna carga.

Las respuestas sobre las herramientas y/o métodos más utilizados por los estudiantes en contacto con los usuarios tuvieron similitudes. Los participantes mencionaron: un cuestionario, observación directa y entrevistas y algunas variaciones como entrevistas in situ, entrevistas estructuradas o incluso conversaciones informales al inicio del proceso. También se mencionaron otras herramientas, como las técnicas de inmersión (alumnos experimentando situaciones específicas) y los Talleres de co-creación (para entender cómo piensan las personas y qué es importante para ellas).

Cuando se trata de cuestionarios y entrevistas, se sugirió diseñar instrumentos breves o incluso guiones sin preguntas fijas o dicotómicas para permitir que los participantes expresaran sus opiniones, demandas e ideas en lugar de utilizar una encuesta formateada.

Los profesores también mencionaron en consenso que, es un reto durante el pregrado elaborar los protocolos de investigación para realizar los cuestionarios, observaciones y entrevistas debido a que la mayoría de los estudiantes no tienen conocimientos ni práctica científica. Es necesario explicar todos los procedimientos y, al final, a veces los resultados son insatisfactorios y superficiales.

Se les preguntó si el estudiante puede considerar la participación de los usuarios y stakeholders en todas las etapas del proyecto. Entre los que dijeron creer que era posible, se mencionó la importancia de incentivar el contacto con los usuarios en todas las etapas, y hay módulos en el curso que lo hacen. Por ejemplo, las inmersiones en comunidades donde se desarrollan proyectos de principio a fin, o incluso la posibilidad de elegir un entorno familiar para el alumno facilitan este acceso. Entre los que no creen que los estudiantes puedan considerar a los usuarios en todas las etapas, se dijo que la cantidad de módulos es limitada para que se produzca la retroalimentación de los estudiantes. Además del desafío de probar prototipos que involucren tecnología o que tengan una escala mayor. Finalmente, se mencionó el perfil de inmediatez de la generación actual que se resiste a realizar pasos y regresa varias veces para obtener una respuesta del usuario.

Cuando se les preguntó acerca de cómo preparar a los estudiantes para interactuar con grupos de personas, los participantes mencionaron algunos procedimientos:

- ❖ Lectura de investigaciones sobre el tema desde la perspectiva del diseño y de otro contexto. Posteriormente, proponen una conversación informal con "expertos usuarios" y luego elaboran un guión con preguntas.
- ❖ Elaboración del cuestionario que permita a los encuestados opinar libremente.

- ❖ Orientación sobre cómo elaborar las preguntas en entrevistas sin inducir la respuesta y avergonzar al participante. Elabore la misma pregunta de varias maneras y revise el guión de las preguntas. Presentación al comité de ética. Atención para evitar situaciones de riesgo.
- ❖ Orientó la investigación a ser realizada por dos personas en una observación in situ compartiendo la ejecución de la tarea. En una observación no participante, mantenga la distancia para no molestar a la persona que ha sido observada y tome notas cuando no sea posible registrar las imágenes.
- ❖ Entregas periódicas de las gestiones realizadas para dar seguimiento al desarrollo del proyecto.

Se preguntó a los profesores sobre la proactividad de los estudiantes en considerar al ser humano en los proyectos no como una demanda del curso. Todos los participantes coincidieron en que por su iniciativa los estudiantes terminan por no considerar el aspecto humano en el proceso, requiriendo una explicación del profesor y exigiendo que esto suceda.

Es necesario explicar de manera efectiva la importancia de considerar a los usuarios y el impacto e importancia que esto le traerá al proyecto, de lo contrario el alumno realizará la actividad por protocolo y no comprenderá la importancia real de esta coparticipación, lo que exige más trabajo, tiempo y técnica. Como señaló un profesor, los estudiantes se limitan a las referencias presentadas en clase con poca autonomía para buscar, por lo que los mismos métodos y herramientas terminan siendo replicados. Es importante enseñar al alumno que la curiosidad, saber acercarse y contactar con las personas e investigar son características de los diseñadores y que deben mejorar durante su formación. Una vez que se fomenta esta práctica, los estudiantes terminan involucrándose y estableciendo contacto con los usuarios y partes interesadas. Al incentivar a los alumnos desde el inicio del curso, al final, estos principios repercutirán en decisiones como, por ejemplo: en lugar de proponer la ilustración de un libro, se propone una tipografía que ayude a los niños con dislexia a convertirse en alfabetizados.

Plataformas digitales y el HCD

Las preguntas de este tema se propusieron para investigar cómo las plataformas digitales han estado fomentando la educación en Diseño y el proceso de aprendizaje de HCD.

Inicialmente se preguntó si el estudiante utiliza o indica alguna plataforma digital en la práctica docente del HCD. Los participantes presentaron prácticas distintas, algunos todavía están interactuando poco con

estos recursos y otros están usando mucho, quizás incluso por encima del promedio.

Entre los recursos mencionados se encuentran algunas de las plataformas de la universidad que permiten el contacto con el alumno o la Pizarra para gestionar virtualmente los materiales de clase. También se mencionó la experiencia con la plataforma Socrative. Se mencionaron los correos electrónicos, GoogleDrive y GoogleDocs para enviar materiales y mejorar el trabajo en equipo.

Los sitios web mencionados fueron The Helen Hamlyn Center for Design que ofrece una sistematización de herramientas para proyectos reales, EBSCO como repositorio de investigaciones y sitios web de revistas indexadas que son proporcionados por el profesor.

Entre las redes sociales y plataformas se mencionaron Instagram en cuanto a la diversidad de funcionalidades (posts, stories, quotes) que permiten llegar a un público mayor fuera de la universidad; Behance como soporte de disciplinas visuales y también como lugar para que los estudiantes organicen y expongan sus trabajos; Youtube permitiendo un canal de entrevistas a profesionales y profesores, con retransmisiones en directo y produciendo contenido que está disponible posteriormente y SlideShare para publicar cuadernillo del curso.

Entre los profesores que indicaron poco uso de estos recursos estaba el deseo de un mayor acercamiento, como grabar las clases en video o incluso el deseo de crear una plataforma para exponer los proyectos realizados en el curso.

La siguiente pregunta fue sobre cómo los participantes observaron el uso de las plataformas o redes sociales en el proceso teórico o práctico de HCD por parte de los estudiantes. Se observó la interacción para investigar, contactar personas y aplicar herramientas de investigación. Facebook fue indicado para contactar personas, tanto grupos específicos de la comunidad como para llegar a los participantes de la encuesta. La plataforma también se utiliza para aplicar los cuestionarios a través de los enlaces. Google Forms y SurveyMonkey fueron citados por el desarrollo de esas herramientas. Se mencionó una plataforma para construir el llamado mapeo de Stakeholders. Instagram y Youtube fueron citados como posibles formatos para proyectos finales.

Los participantes mencionaron que la interacción entre los procesos de HCD y los recursos digitales tiene muchos potenciales y es inevitable no considerarlos actualmente. Como contrapunto, se mencionó que la interacción virtual no debe reemplazar el contacto personal esencial. Por lo tanto, el recurso virtual puede tener una función de asistencia distinta.

Como posibilidades a desarrollar, se mencionó la idea de una plataforma con modelos previos de cuestionarios que sirvieran como prototipo inicial para ser editados. Esto ayudaría al estudiante a crear la herramienta y al profesor a revisarla. Otra idea fue la posibilidad de una plataforma con una base de datos de participantes, que facilitaría el acceso a las personas.

Percepciones sobre el Conectivismo

Las preguntas sobre el conectivismo se elaboraron a partir de sus principios sobre la conexión que se establece entre las personas, el aporte a través de la inserción de contenidos en la web y la capacidad de conectar información. Dado que el conectivismo ocurre en un entorno virtual, es difícil que los profesores le den seguimiento. Así, las preguntas se referían a las percepciones sobre las interacciones observadas de los estudiantes.

Los participantes observaron que los estudiantes están muy conectados. Algunas iniciativas lo confirman como; durante la explicación de los contenidos en clase, hay una búsqueda simultánea del tema por parte de los alumnos, la compartición de contenidos en los grupos de clase y la realización de trabajos colectivos a través de GoogleDocs. WhatsApp fue mencionado tanto en la organización de grupos entre estudiantes como con grupos de personas relacionadas con proyectos. Facebook fue mencionado como una herramienta para acceder a comunidades y grupos específicos de personas.

Otra práctica investigada fue la práctica de compartir registros virtuales de los pasos del proyecto o los proyectos finales y si existe algún tipo de interacción continua sobre este contenido en la plataforma. Esta práctica fue observada por algunos participantes y no por otros. En cuanto a la compartición de contenidos, se observó que los registros de los trámites están ocurriendo con menor frecuencia que los proyectos finales. Behance e Instagram fueron señalados como medios para difundir imágenes de trabajos finales, así como el uso de hashtags e historias de Instagram para compartir contenidos en tiempo real. Esta actividad de publicación se mencionó como una posibilidad de mostrar lo que sucede en el aula y también como un estímulo para el trabajo de los estudiantes debido a los comentarios e interacciones que se producen.

Debido a la gran cantidad de información disponible en la actualidad, se cuestionó si los participantes percibían la capacidad del estudiante para conectar información de otras áreas y diferentes conceptos para aplicar en los proyectos. En la mayoría de los casos, los estudiantes no presentan la capacidad de hacer conexiones en sus proyectos con información de otras áreas. Falta comprensión y pensamiento crítico ya que la información es de fácil acceso. Cuando se percibe esta habilidad, muchas veces se asocia a un estímulo de la disciplina o a un conocimiento previo.

Al investigar la interacción de los estudiantes que alimentan o comentan en las plataformas sociales, la mayoría de los profesores cree que esto sucede más a menudo con la recopilación de datos e información o la presentación de proyectos. Un participante mencionó haber observado la iniciativa de algunos estudiantes de grabar videos y entrevistas y ponerlos a disposición en línea, produciendo su contenido original.

Percepciones sobre la Construcción Colaborativa del Conocimiento (CKC)

La Construcción Colaborativa del Conocimiento fue investigada considerando información de evaluación y aprendizaje sobre el momento inicial del proyecto relacionado con el conocimiento previo, el desarrollo y los resultados finales.

Cuestionado sobre los conocimientos previos del estudiante, un profesor mencionó que esa información no fue considerada porque el contexto del proyecto propuesto estaba alejado de la realidad del estudiante. En otra respuesta, se mencionó la lectura y discusión sobre autores clásicos del diseño en la clase. Ambas experiencias no se relacionan con el núcleo de la pregunta, que tuvo como objetivo indagar algún conocimiento inicial que los estudiantes tendrían con el tema propuesto para evaluar el conocimiento construido al final del proceso.

Durante el desarrollo del proyecto, se preguntó si hubo presentaciones para compartir información y si esta práctica fue guiada por alguna evaluación. Los participantes comentaron que se hacen presentaciones, a veces más de una vez, y que si bien puede ser agotador, tiene una gran ganancia pedagógica. La presentación promueve la autoevaluación en los estudiantes cuando se enfrentan a un mejor trabajo, y esto eleva la calidad de las actividades. Cuando no hay presentaciones intermedias, la calidad de los proyectos termina siendo menor. Todavía existe una barrera para que se produzca la crítica entre los estudiantes, ya sea por timidez o porque se asocia erróneamente a una depreciación del trabajo del colega.

Ninguno de los entrevistados mencionó el uso de un guión o incluso instrumentos que hicieran de esta presentación un procedimiento formal de evaluación o seguimiento del conocimiento. Con base en los principios de CKC, es importante una evaluación con registro entre pares y mediada por los profesores.

Al final del proyecto, se preguntó si hubo algún tipo de evaluación por parte de los estudiantes con respecto al viaje de aprendizaje a través del proyecto. Los profesores mencionaron la evaluación y análisis final del curso y su desempeño, promovida por ellos mismos o requerida por la institución. Otra experiencia fue una iniciativa informal para intercambiar ideas entre los estudiantes para entender cuáles son las mejores prácticas para el curso. Por lo tanto, no hubo indicios ni comprensión de que la evaluación mencionada se refiriera al aprendizaje del

estudiante y su evolución desde el inicio hasta el final del proyecto, de acuerdo con los principios de CKC. Esto nos lleva a creer que este tipo de evaluación, ya sea por pares o como retroalimentación de los profesores, no se da con frecuencia.

Los participantes compartieron algunas opiniones y declaraciones relacionadas con la enseñanza del diseño, la actitud de los estudiantes y el HCD. Hoy en día, se debe alentar a los estudiantes a convertirse en personas que articulan información entre otros campos involucrados en el proceso, utilizando su experiencia en diseño para traducir las demandas del proyecto para un grupo diferente de expertos. Así será más un gestor de información y menos un profesional que solo trabaja solo o con otros diseñadores y genera ideas y soluciones sorprendentes.

Entre los desafíos de la educación en diseño, las universidades necesitan invertir en términos de la dimensión más humana del diseñador. Otro desafío en la educación es fomentar y desarrollar habilidades investigativas ya que se cree que el diseñador necesariamente debe tener capacidad investigativa.

La cantidad de información a la que están expuestos los estudiantes actualmente se menciona como un desafío para que tomen decisiones sobre qué es más relevante y qué se debe considerar para un análisis más profundo, por ejemplo. Se percibe una falta de visión crítica de los contenidos por parte de los estudiantes.

En cuanto al estímulo para que los estudiantes realicen una investigación de campo y el esfuerzo para que esto suceda, se mencionó que cuando esto ocurre y el estudiante regresa al salón de clases después del contacto con las personas, el proyecto termina transformando al igual que su visión como diseñador.

Conclusiones

Como suposición inicial del estudio, se pensó que los principios del enfoque HCD y su práctica han sido poco difundidos y practicados, lo que resulta en una falta de competencia en los estudiantes de diseño de pregrado actuales. Los resultados mostraron que aún existe un porcentaje de estudiantes, en los cuales el contacto con el grupo de usuarios y stakeholders se restringió a una sola interacción ocasional, no ocurriendo a lo largo del desarrollo del proyecto. Este hecho refrenda el supuesto y señala los vacíos existentes en cuanto a la teoría y la práctica de la HCD.

La interacción con los grupos de usuarios termina ocurriendo en su mayoría por el estímulo de los profesores, por iniciativa de los estudiantes, posiblemente en pocas ocasiones se consideraría a humanos en el proceso. La falta de iniciativa demuestra que los principios de HCD no se

están asimilando en el aprendizaje de los estudiantes y que aún se debe propagar la atención al ser humano.

En cambio, en menor escala, se citaron iniciativas que acercaron a los estudiantes a los principios del enfoque. De esta manera, la comprensión de que el diseño siempre ha sido pensado y desarrollado para los humanos no es consistente con las prácticas que se dan hoy. Todavía es necesario difundir este pensamiento, especialmente las cuestiones subjetivas, e introyectarlo en la educación del diseño. De esta manera los estudiantes tendrán la iniciativa y la claridad para practicarlo como una habilidad profesional.

La práctica de HCD exige más trabajo, tiempo y técnica, pero si se fomenta desde el principio, resulta en una comprensión que impacta en las decisiones y en la forma de pensar los proyectos. En consecuencia, es necesario invertir en la educación formal de los diseñadores en términos de la dimensión más humana.

El estudio de CKC y el aprendizaje colaborativo es aún incipiente en la enseñanza del Diseño. Si bien se han observado algunas iniciativas relacionadas con estos procedimientos, los profesores no son plenamente conscientes de cuán beneficiosa puede ser esta práctica en la enseñanza del Diseño.

El entorno virtual, en el que se produce el conectivismo, ya es bastante habitual en el entorno docente y muchos alumnos utilizan las funcionalidades de la plataforma digital para realizar algunos trámites de proyectos. Sin embargo, en cuanto a los principios de conectivismo, aún es necesaria una mejora relacionada con las posibilidades de compartir, producir y difundir contenido. ●

◆ Referencias

Baker, T. (2012). *Connectivism for EFL Teachers: A theory of learning for a digital age*. Great Britain: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Giacomin, J. (2017). What is Design for Meaning?. *Journal of Design, Business & Society*, V (3) N, 2, 167-190. (Accessed in April, 2022) <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/dbs/2017/00000003/00000002/art00005>

Giacomin, J. (2014). What is Human Centred Design?. *The Design Journal*, V, (17), N (4), 606-623. (Accessed in April, 2022) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/175630614x14056185480186>

Hanington, B. M. (2003). Framing Human Factors: In Search of Definition in the Classroom and Beyond. (Accessed in April, 2022) http://www.idsa.org/sites/default/files/2003_Bruce_Hanington.pdf.

Krippendorff, K. (2000). Propositions of Human-centeredness: A Philosophy for Design. In Durling, D. and Friedman, K. (Eds), *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future*, (pp. 55-63). Staffordshire University Press, Staffordshire.

Siemens, G. (2005) Connectivism: A learning theory for the digital age. (Accessed in January 2022) http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Steen, M. (2008). *The fragility of human-centred design* [PhD thesis]. Delft University of Technology, Delft, Netherlands.

◆ Sobre las autoras *Iana Garófalo Chaves*

Con una licenciatura en diseño industrial por la Universidade Federal de Campina Grande, un título de especialista en Gestión de Proyectos por la Universidade de Salvador, y un máster y un doctorado en Diseño y Arquitectura por la FAUUSP. Con una experiencia como investigadora visitante durante la investigación doctoral en el Human Centred Design Institute de la Universidad de Brunel. Fue investigadora en un proyecto de la FAUUSP sobre Materiales e Innovación para su aplicación en las industrias creativas en los campos del diseño y la arquitectura, y es autora de publicaciones científicas en revistas de Diseño, así como de un capítulo en el libro *Histórias do Design no Brasil II*. Fue premiada en el V Concurso de Creación de Juguetes con su proyecto final de licenciatura y en el Premio MCB de Diseño, en la categoría de Trabajos Escritos Inéditos en la 29ª edición con su tesis de Máster y en la 34ª edición con su tesis de Doctorado. Tiene una experiencia práctica de diseño en el sector de la óptica desarrollando proyectos de monturas de gafas para diversas marcas.

Cibele Haddad Taralli

Arquitecta, actualmente es profesora de pregrado y posgrado en Diseño en la FAUUSP, Universidad de São Paulo. Ha ejercido la docencia y la investigación en las áreas de Arquitectura y Diseño, principalmente en diseño de producto, diseño social, diseño de enseñanza y servicios; diseño y medio ambiente; procesos y procedimientos de proyecto e investigación; metodología de proyecto; fabricación y montaje de productos en diseño y arquitectura; lenguaje y representación en proyecto y productos; arquitectura e industria.



AÑO 6 NO. ESPECIAL BIENAL IBEROAMERICANA DE DISEÑO Y ZINCOGRAFÍA JUNIO 2022