Vías de innovación docente

Mesa 2
Moderador: Augusto Solórzano,
Universidad de Colombia

Innovación educativa
En este grupo se enmarcan aquellas comunicaciones que abordan, bien de forma genérica o sobre una materia concreta, los cambios que debe experimentar la enseñanza del diseño para responder a los retos de la sociedad actual.

DISEÑO DIFUSO Y COMUNICACIÓN GRÁFICA
UN RETO PARA LA EDUCACIÓN

Eugenio Vega Pindado

Escuela Superior de Diseño

RESUMEN

Esta ponencia se centra en la comunicación gráfica desde que los ordenadores personales terminaron siendo de dominio público. Trata de las circunstancias en que ha tenido lugar ese proceso, cómo ha afectado a la construcción y la comprensión del lenguaje gráfico y, especialmente, cómo ha afectado a la práctica educativa que conduce a la formación de los diseñadores.

Tradicionalmente, la formación de los diseñadores ha tenido lugar en dos ámbitos: por una parte, de forma planificada y ortodoxa en escuelas de diseño o de comunicación; por otra, la formación no académica pero sistemática en imprentas, estudios de diseño, agencias de publicidad, periódicos y sitios afines; esta formación seguía un modelo conservador de transmisión de patrones, la mayoría de ellos nunca discutidos. Con la tecnología digital esto cambio de forma llamativa.

I

Desde mediados de los años noventa los ordenadores ocuparon las aulas de los centros educativas donde se formaban los diseñadores. Esa presencia de la tecnología digital fue pareja a su difusión en las actividades profesionales y sociales. Los diseñadores, de mejor o peor gana, tuvieron que modificar sus métodos y su organización para adaptarse a “nuevas herramientas” que, en principio, hacían de otra manera lo que siempre se había hecho.

En los centros de enseñanza surgió un problema nunca antes conocido: el equipamiento de sus aulas debía ser renovado a una velocidad que ninguna otra infraestructura había requerido. Y más complicada aún era la situación de los docentes, enfrentados a una tecnología en continuo cambio y a un esfuerzo formativo que impedía cualquier reflexión sobre su actividad docente.

II

En un momento posterior, esta revolución alcanzó un nivel de mayor complejidad. Los ordenadores ya no fueron solamente una herramienta para hacer “lo de siempre” de una manera nueva. Los ordenadores hacían cosas que “no se habían hecho nunca”. Y esto sucedió con la aceptación generalizada del uso de Internet que tuvo, por otra parte, consecuencias inmediatas en la enseñanza y en la distribución del conocimiento. El siguiente paso sería la aparición de las impresoras tridimensionales y otras formas sincréticas de tecnología digital. Este impacto fue igual de intenso para los profesionales del diseño que vieron, en un plazo de tiempo relativamente corto, cómo los soportes tradicionales de comunicación y los productos de siempre eran relegados por cosas nuevas.

La actividad de las aulas quedó condicionada por esta difusión masiva de los ordenadores y de las redes que los comunicaban. Las asignaturas de proyectos, eje de la tradicional enseñanza del diseño, se veían abocadas a una total reconversión: los alumnos trabajaban en red, no en el aula; la tutoría sustituyó a la actividad de taller; la información empezó a circular de una forma desconocida hasta entonces.

III

En poco tiempo, las herramientas para el diseño llegaron a las manos de los particulares que comenzaron a “diseñar” para resolver mil problemas que tenían frente a sí, desde la comunicación gráfica y audiovisual hasta la producción de objetos. Las redes no sólo habían cambiado la tecnología, también habían modificado las relaciones sociales y habían hecho que el conocimiento técnico fuera accesible a todo el mundo. Muchas actividades, exclusivas hasta entonces de la práctica profesional, pasaron a ser cosa de los particulares que, sin formación académica ni de otro tipo, resolvían sus necesidades de diseño de forma completamente satisfactoria.

El diseño “difuso” realizado por los particulares sin formación resolvía “razonablemente bien” los problemas a los que se enfrentaba. La actividad profesional del diseño y el sistema docente que lo acompaña se vieron superados por un nuevo paradigma donde su función tradicional parecía no tener sentido. Entre las consecuencias, cabe señalar una suerte de diseño “conspicuo” ligado a estas tecnologías emergentes.

La aparición de nuevos conceptos de diseño relacionados con la innovación social es consecuencia de una cierta desorientación de la práctica tradicional ante una nueva situación que no ha sido aún asimilada por el sistema que forman los profesionales del diseño y el sistema docente ligado a esa actividad.

Objetivos

Es necesaria una investigación con los siguientes objetivos:

1. Definir la función del diseño en el marco de las redes sociales.
2. Comprender el papel de “diseño difuso” frente al diseño experto.
3. Establecer el papel de la formación académica en este contexto.
4. Establecer el papel de la formación en el ámbito profesional en este contexto.
4. Comprender la interacción entre las formas difusas y las formas académicas.
5. Cuestionar de forma decidida los fundamentos actuales de la enseñanza del diseño.

El objetivo es desarrollar un marco que permita afrontar con ciertas garantías la enseñanza del diseño en la próxima década en la que estos factores antes señalados alcanzarán una mayor intensidad. Esto debe llevar a nuevos planteamientos en los contenidos de lo que se enseña, a la forma en que se enseña y a los procesos de innovación educativa en la medida que las prácticas educativas actuales han sido superadas.

Bibliografía

Alain Findeli. Theoretical, methodological, and ethical foundations for the renewal of design education and research. European Journal of Arts Education. 2000.
Barry, Ann Marie. Perception and Visual Communication Theory. Journal of Visual Literacy. Vol. 22. nº 1. p. 91-106. 2002.
Bourdieu, Pierre. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. Ciudad de México, 2002.
Julier, Guy. The Culture of Design. SAGE Publications. Londres, 2000.
Jury, David, Graphic Design before Graphic Designers: The Printer as Designer and Craftsman 1700-1914. Thames & Hudson. Londres, 2012.
Koch, Beth Elynn. Human Emotion Response to Typographic Design. University of Minnesota. Directores, Dr. Brad Hokanson, Dr. Sauman Chu. Diciembre de 2011.
Krippenndorf, Klaus. The Semantic Turn. A New Foundation for Design. Taylor & Francis. Boca Raton, 2006.
Krippendorff, Klaus. (1995). Redesigning design; An invitation to a responsible future. In P. Tahkokallio & S. Vihma (ed), Design: Pleasure or responsibility (pp. 138-162). Helsinki: University of Art and Design.
Manzini, Ezio. Design, When Everybody Designs. An Introduction to Design for Social Innovation. MIT Press. Cambridge, 2015.
Veblen, Thorstein. (2004) Teoría de la clase ociosa. México DF: Fondo de Cultura Económica.
Vega, Eugenio. Dave Hakkens, hazlo tu mismo con plástico reciclado. Experimenta, 69. 2015.

PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS.
WORK IN PROGRESS

Noemí Clavería Pelegrín, Lluc Coma Estruch, Judith Gabriel Giné, Natàlia Martínez Sibat, Andrés Salguero Martínez, Montserrat Serra Torrent, Jordi Solé Ràfols y Marta Tous Pons

Departamento de Diseño de Producto, ESDAP (Escola Superior de Disseny i Arts Plàstiques de Catalunya) en su sede Llotja, España.

Departamento de Diseño de Producto, ESDAP Llotja, España.

Departamento de Diseño Gráfico, ESDAP Llotja, España.

Departamento de Diseño de Moda, ESDAP Llotja, España.

Departamento de Diseño de Interiores, ESDAP Llotja, España.

RESUMEN:
En esta ponencia nos proponemos presentar la experiencia docente que hace referencia a la asignatura Proyectos Interdisciplinarios, enmarcada en los Estudios Superiores de Diseño que se imparten en la Escola Superior de Disseny i Art Llotja, una de las sedes del ESDAP en Barcelona.

Proyectos Interdisciplinarios es una asignatura común a las cuatro especialidades de diseño que se imparten en la Llotja (gráfico, interiores, moda y producto). Desde hace tres cursos, dicha asignatura se viene impartiendo de forma conjunta entre las diferentes especialidades. Así, ocho profesores (dos pertenecientes a cada disciplina) trabajan simultáneamente para formar a unos ochenta estudiantes quienes, a su vez, crean equipos multidisciplinarios formados por cuatro personas, una de cada especialidad.

Una característica fundamental de la asignatura es su evolución constante. Así, el planteamiento varía cada año, formulando diferentes temas y metodologías. En relación a los temas, intentamos que sean contemporáneos, suficientemente atractivos y abiertos para que nuestros estudiantes puedan generar propuestas diversas y creativas. También las metodologías están en evaluación y evolución durante el curso, propiciando un *feed-back* constante entre alumnos y profesores.

En relación a lo anterior, debemos destacar otra particularidad: la importancia del proceso y la experimentación por encima del resultado obtenido. Esto no significa que la exigencia disminuya en relación al "producto" final, sino que valoramos la evolución y la capacidad de adaptación de nuestros alumnos. Además, el proceso de trabajo se ve reforzado por la colaboración con especialistas y profesionales reconocidos en el campo del tema propuesto. Nuestros estudiantes tienen oportunidad de tener visiones externas que aportan nuevos puntos de vista.

Tras esta concisa descripción, nos gustaría destacar aquellas innovaciones dignas de mención en este encuentro: la transversalidad, el fomento de nuevos ámbitos de actuación y la gestión de la complejidad mediante iteraciones.

Podríamos decir que la transversalidad está presente en la propia denominación de la asignatura, Proyectos Interdisciplinarios. Un proyecto interdisciplinario implica el entrelazamiento de diversas disciplinas, diferenciándose de un proyecto multidisciplinario en el que hay una suma de disciplinas sin implicar el enlace entre ellas. De este modo, nuestros alumnos tienen que abrir su campo de trabajo y su participación activa en especialidades ajenas, creando nuevas redes de conocimiento.

Ya hemos comentado anteriormente que nuestros proyectos son abiertos, es decir, no realizamos un *briefing* cerrado de un elemento concreto sino que nuestros enunciados son la base para crear una "nueva realidad". Esperamos que nuestros estudiantes plasmen sus propios intereses y potencialidades en nuevas tipologías de entender el entorno. Es decir, no buscamos un cartel, una silla, un dormitorio o un vestido, sino que esperamos una propuesta compleja de, por ejemplo, un contenedor-expositor para el 240 aniversario de la escuela Llotja.

Evidentemente, la complejidad generada por la asignatura comporta nuevas maneras de gestión basadas fundamentalmente en iteraciones, a saber, las acciones conllevan la detección de diversas casuísticas y la gestión de éstas. En conclusión, no existe un recorrido único sino una revisión constante del trayecto, un *Work in Progress*.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN PROGRAMAS DE DISEÑO: EL CASO DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DE LA ESCUELA DE DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC MÉXICO NORTE

Víctor Guijosa Fragoso

Escuela de Diseño, Universidad Anáhuac México Norte

RESUMEN:

Palabras clave: complementación académica, estrategia de enseñanza, teoría, práctica, vinculación, *workshops*.

En este texto se presenta el Programa de Complementación Académica (PCA) establecido por la Escuela de Diseño de la Universidad Anáhuac México Norte (EDUAMN) en al año 2004 y actualmente vigente. Este programa parte de la premisa de que las actividades de complementación académica son una alternativa para vincular, en un proceso de enseñanza–aprendizaje, los contenidos teóricos con la práctica profesional. Los resultados obtenidos, aunque medidos de manera parcial, permiten adelantar que, a medio y largo plazo, una estrategia que complemente un proceso formal de enseñanza–aprendizaje del diseño produce resultados favorables que impactan positivamente el perfil de egreso de los alumnos. En el corto plazo, sin embargo, la percepción de los alumnos y docentes respecto al PCA expuesto no aparece como favorable.

Se presenta evidencia estadística de la relevancia de este tipo de acciones en la consolidación del proyecto educativo de la EDUAMN (resultados), considerando como parámetros de medición el impacto en el aprendizaje, tanto a nivel de conocimientos como a nivel de habilidades, así como el cambio de actitud hacia el estudio de los alumnos participantes en algunas de las actividades de complementación, en específico en los talleres especiales (*workshops)* después de cursarlos.

Una premisa fundamental de la que parte la enseñanza del diseño en la UAMN es que las actividades de complementación son una herramienta estratégica necesaria para lograr un egresado con mayor información y capacidad para enfrentarse a las nuevas exigencias del mercado laboral, un egresado con una visión de una realidad pragmática.

Estas actividades de complementación, en la medida de lo posible, deben estar vinculadas de manera formal con los procesos formales del proceso de enseñanza–aprendizaje y ser evidentes para todos los actores de este proceso. Consideramos, sin embargo, que aún no estando formalizadas a nivel curricular (Plan de Estudios), estas actividades contribuyen al logro del perfil de egreso de un alumno en virtud de que le aportan información, conocimientos e inclusive competencias profesionales.

Consideramos que los esfuerzos por complementar la formación académica a través de actividades como conferencias, exposiciones, *workshops,* congresos y otras actividades de este tipo son una alternativa estratégica en la vinculación del proceso formal de enseñar y aprender teoría y práctica, tan necesario en épocas actuales y tan necesarias para un profesional que debe destacar por su “saber hacer”.

Así, sistematizadas y evidentes curricularmente o bien de manera “oculta”, las actividades de complementación pueden otorgar resultados académicos estratégicos y favorecedores a una escuela o programa de diseño, redundando en una mejor percepción de ese programa por parte de los alumnos, docentes, padres de familia, empleadores y pares académicos, entre otros, constituyéndose en un motor de la dinámica de la propia escuela o programa, otorgándole inclusive vida propia y ventajas competitivas.

EL MODELO DE PRÁCTICA PROFESIONAL AL CAMINO DE UN ESTUDIO DE DISEÑO IN-HOUSE

Mauricio Gutiérrez Pérez

Facultad de Arquitectura y Artes – Programas de Diseño Gráfico y Diseño de Espacios y Escenarios

Decanatura - Universidad Piloto de Colombia - Bogotá D.C. COLOMBIA

Palabra clave: Diseño, estudio, práctica empresarial, estudio de diseño.

Resumen:
Varias características de la estructura académica de las escuelas de diseño en Colombia se han perfeccionado, algunas se encuentran en su pleno desarrollo y otras se han comenzado a reevaluar. Caso importante para reflexionar es la denominada "práctica empresarial" (PE) que, como espacio académico, se encuentra inmerso en la mayoría de estructuras curriculares nacionales.
Gran parte de los programas académicos ya habían detectado la necesidad de que, próximos a recibir su título profesional, los estudiantes tuvieran un estrecho contacto con el medio real en que se desarrollará su ejercicio. Es así como se propone a un grupo de empresas el programa de práctica, del cual ya habían tenido experiencias positivas con la vinculación laboral de diseñadores en su planta de personal y eran conscientes del valor que el Diseño agregaba, tanto a la planeación y ordenamiento de los procesos como al producto final.

Otro de los objetivos específicos de la PE propone establecer un proceso de interrelación entre la universidad y el sector empresarial que permita al programa académico revisar y enriquecer los planes de estudio y los contenidos programáticos.
Contemplando lo anterior, los programas de diseño encontraron en sus convenios de PE con empresas una salida muy positiva para los estudiantes. En la actualidad el programa para las carreras de diseño en la Universidad cuenta con cerca de un centenar de empresas de la más diversa índole y tamaño, desde las más pequeñas en personal y condiciones de manufactura hasta grandes industrias con altos volúmenes de producción y avanzada tecnología. Todas, casi sin excepción, una vez han experimentado la presencia y el desempeño laboral de uno de estos diseñadores en potencia, vuelven a solicitar candidatos para el siguiente periodo y muchas los mantienen, pero se ha detectado que pocas de ellas programan su vinculación una vez el practicante es profesional.

Los síntomas de este fenómeno nos han desvelado que el estudiante practicante se está dedicando a labores de encargo y no a las posibles decisiones de criterio en diseño, dentro de un proyecto interdisciplinario. Asimismo se ha demostrado una desaceleración salarial, año tras año.

La Universidad viene pensando en una re-significación institucional que debe obedecer a la anticipación de los cambios globales y del quehacer universitario. Este cambio ha impactado para reflexionar en el modelo de PE, que ha determinado una evolución a una nueva escala, el estudio de diseño "*in house*".

El nuevo modelo pretende transformar la PE en centro de consultoría y acompañamiento en diseño a las empresas desde la academia. Es una nueva frontera en la cual la significación del estudiante al entender otras formas de relacionarse con la empresa ha despertado en él un nuevo carácter profesional. Carácter que se ve reflejado en un espacio de trabajo profesional en donde el intercambio entre compañeros y docentes fuera del aula habitual de clase hace crecer una nueva dimensión de la praxis como diseñador y una nueva cultura prospectiva en la Universidad.

Los estudiantes no desarrollan en el Estudio de Diseño -como lo han denominado- trabajos o tareas encomendadas por sus jefes, sino que ha cambiado la escala al surgir una oportunidad de demostrarle al empresario que acude al estudio una nueva significación del término *proyecto de diseño*.

Las estadísticas y proyecciones han demostrado que este modelo, además de ser exitoso en sus resultados para las empresas con los proyectos desarrollados, es apropiado para la coyuntura empresarial colombiana, la cual busca tener mayores rendimientos y certezas en sus negocios y donde el desarrollo de proyectos en diseño como valor más integral coadyuva a este logro.
Las opiniones empresariales se han comenzado a notar en cuanto la demanda de estudiantes para participar de la PE comenzó a disminuir.
El ver un proyecto integrado en su totalidad y no un ejercicio de clase ha demostrado mayor integralidad de los conocimientos, que han generado dentro de los programas observatorios interdisciplinarios a diferentes niveles en donde se estudian los comportamientos del mercado, la administración de proyectos, sus costos y su éxito, entre otras cuestiones.
Hoy el Estudio de Diseño In House, es una apuesta de estudiantes para estudiantes que demuestra el acierto y el gran alcance de tener a la empresa mucho más cerca de la academia.

EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS: LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Juan Francisco Sanz.

ESTACIÓN DISEÑO.

Esta ponencia trata de compartir la experiencia de metodologías didácticas en las que el alumno aprende a gestionar el conocimiento.

No se trata tanto de enseñar el conocimiento, se trata de dotar de herramientas para gestionar el conocimiento. Estamos más cerca de un concepto psicológico de aprendizaje, en tanto en que tratamos con oficios artísticos basados en la práctica procedimental.

Se plantea la exposición de tres casos de estudio en un desarrollo proyectual:

Desarrollo de competencias sobre criterios de selección y toma de decisiones.

Autoevaluación y evaluación conjunta. Compartir con el alumno criterios de evaluación.
La corrección recurrente. Corrección en distintos estadios del proceso de trabajo.

Casos:
Asignatura Tipografía / Tipografía creativa / tipòsesie.
Asignatura Tipografía / Tipografía de edición / maquetación editorial.
Proyecto de laboratorio: Edición *online* e impresa del magazine *El intercambiador.*

Biónica: Metodología de Aprendizaje por Proyectos y enfoque Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad en el Grado de Diseño de Producto en la Escuela Superior de Diseño de Aragón (ESDA).

Francisco Javier Serón Torrecilla

Departamento Fundamentos científicos del diseño,

Escuela Superior de Diseño de Aragón, España.

La Biónica es una disciplina presente en muchos de los currículos de las Escuelas de Diseño del Estado Español. Una disciplina que define *la ciencia de los sistemas que poseen alguna función determinada copiada de la naturaleza* y que, a lo largo de casi cincuenta años desde su definición, ha evolucionado hasta conceptos como el de Biomimetismo.

Su enseñanza y aprendizaje (E/A) requiere que el conocimiento de la naturaleza se aborde desde el pensamiento complejo[1] e interdisciplinar que capacite al estudiante para el establecimiento de relaciones entre la Ciencia, la Tecnología, el Arte y el contexto social de aplicación de los aprendizajes.

Desde el área de fundamentos científicos del diseño de la ESDA, al igual que sucede con otras materias, nos encontramos con estudiantes que en muchas ocasiones adolecen de ciertas carencias en el ámbito tecno-científico. Este hecho, como así ha comprobado el autor en otras investigaciones, genera en el alumnado baja motivación y expectativa hacia la E/A, dificultando la tarea docente.

Dada la importancia que supone para su futuro profesional se ha desarrollado una propuesta metodológica de trabajo por proyectos[2] desde un enfoque Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad (en adelante ACTS). Con ello se pretende que el futuro diseñador/a de producto valore la Biónica como una disciplina donde se suman interdisciplinariedad, creatividad e innovación.

Partiendo de una experiencia previa con estudiantes del grado de diseño gráfico que obtuvo unos excelentes resultados se ha empleado como idea motora los vínculos existentes entre la figura de Alan Turing y los inicios de la Biónica.

En este caso el fin es que los estudiantes de diseño de producto lleven a cabo un proyecto de investigación partiendo de las investigaciones del científico en el ámbito de la Cibernética, la morfogénesis y los patrones de crecimiento de estructuras animales y vegetales.

Este es un proyecto de investigación que debe permitir a nuestros estudiantes avanzar en el diseño de prototipos que señalen la fructífera intersección que muestran distintos ámbitos del conocimiento, así como su potencial en la innovación de cara al desarrollo social.

El objetivo general es que la metodología y el enfoque ACTS sirvan para acercar al estudiante a propuestas diferentes de metodologías creativas que provienen del ámbito científico, mejorando su perspectiva, motivación y expectativa de la Ciencia y la Tecnología en las múltiples hibridaciones con el Arte y el Diseño.

---

[1] Como señala Edgar Morín (1996) la aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y pensar en la enseñanza y aprendizaje es pensar en la complejidad.

[2] Gardner apunta que través de los aprendizajes basados en proyectos los estudiantes adquieren habilidades y disciplinas, no como un fin sino como parte del esfuerzo para progresar en los interrogantes como personas reflexivas.

Referencias Bibliográficas

.- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

.- Gardner, H y Boix-Mansilla, V (1994). *Enseñar para la comprensión en las disciplinas – y más allá de ellas*. Teachers College Record, Volume 96, Number 2.

.- Serón, F.J. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad en el bachillerato Artístico. Una metodología para el aprendizaje de contenidos científicos.* De la base de datos de la Universidad de Zaragoza. (Nº de Registro. 06794).