

LA ENSEÑANZA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO

Análisis y propuestas contemporáneas
desde la investigación y la praxis

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
DEPARTAMENTO DE ARTE
Programa de Doctorado:
Territorios Artísticos Contemporáneos

MEMORIA DE TESIS

para optar al grado de doctor presentada por:
Mercedes Forner Merino

Bajo la dirección de los doctores:
Emilio Roselló Tormo
Elpidio del Campo Cañizares

Profesores del Departamento:
Ciencias Sociales y Humanas
Altea, 2015



LA ENSEÑANZA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO

Análisis y propuestas contemporáneas
desde la investigación y la praxis



LA ENSEÑANZA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO

Análisis y propuestas contemporáneas
desde la investigación y la praxis

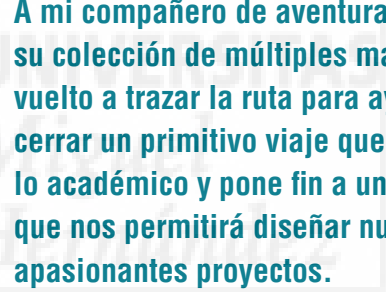
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
DEPARTAMENTO DE ARTE
Programa de Doctorado:
Territorios Artísticos Contemporáneos

MEMORIA DE TESIS

para optar al grado de doctor presentada por:
Mercedes Forner Merino

Bajo la dirección de los doctores:
Emilio Roselló Tormo
Elpidio del Campo Cañizares

Profesores del Departamento:
Ciencias Sociales y Humanas
Altea, 2015



A mi compañero de aventuras, que con su colección de múltiples mapas, ha vuelto a trazar la ruta para ayudarme a cerrar un primitivo viaje que trasciende lo académico y pone fin a un proceso que nos permitirá diseñar nuevos y apasionantes proyectos.

Este trabajo ha supuesto un largo recorrido que comenzó hace ya mucho tiempo. Un camino que ha ido dibujándose de forma tortuosa entrelazado con el devenir de mis circunstancias personales de los últimos años, y que hubiese sido imposible de transitar sin la ayuda y colaboración de muchos compañeros y amigos.

Quiero agradecer profundamente a mis directores de tesis D. Emilio Roselló Tormo y D. Elpidio del Campo Cañizares haberme animado a desarrollar esta tesis cuando ya había decidido que era una batalla perdida e imposible de realizar por múltiples motivos. Igualmente, les agradezco toda la orientación que me han prestado y la rigurosidad que han mostrado en el seguimiento de la investigación, durante la cual me he sentido totalmente apoyada y acompañada.

También quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos los diseñadores y profesores de Diseño Gráfico que han colaborado en el estudio que se ha llevado a cabo. La disponibilidad de todos ellos y la voluntad e interés de realizar y expresar sus valiosas aportaciones han sido los factores fundamentales sobre los que se sustenta este trabajo.

Y por último, un especial agradecimiento a mi familia y amigos, que en los últimos meses me han hecho sentir que están, aunque yo no estuviese.

Gracias.

ÍNDICE



1.	INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1	INTRODUCCIÓN	9
1.2	HIPÓTESIS INICIALES	13
1.3	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
2.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	23
2.1	INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	23
2.2	INVESTIGACIÓN DE CAMPO	25
2.2.1	Investigación de campo sobre el grupo de profesores de Diseño Gráfico	25
2.2.2	Investigación de campo sobre el grupo de diseñadores gráficos	36
2.3	ESTUDIO DE LOS RESULTADOS	44
3.	EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO	47
3.1	EL MUNDO ANTERIOR A LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	47
3.1.1	De la Edad Media al siglo XVIII: el progresivo avance de la racionalización	48
3.2	EL SIGLO XIX	55
3.2.1	Los cambios promovidos por la mecanización de la industria y el arte	55
3.2.2	Posturas opuestas a la modernización: el mundo de Arts and Crafts	56
3.3	EL SIGLO XX: NUEVOS ENFOQUES Y METODOLOGÍAS PROYECTUALES HASTA 1950	61
3.3.1	El Deutscher Werkbund de Muthesius y Behrens	61
3.3.2	La revolución de la Bauhaus	68
3.3.3	La Bauhaus expresionista y mística de Itten y Paul Klee: estrategias creativas en Weimar	73

3.3.4	La Bauhaus racionalista de Moholy-Nagy: de Weimar a Dessau	87
3.3.5	Jan Tschichold: la Nueva Tipografía y su posterior evolución	98
3.4	MÉTODOS PROFESIONALES DE DISEÑO A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	103
3.4.1	Morris Asimow (1962)	104
3.4.2	Hans Gugelot (1963)	105
3.4.3	Leonard Bruce Archer (1964)	106
3.4.4	John Christopher Jones (1976)	107
3.4.5	Abraham Moles y Roland Caude (1977)	108
3.4.6	David Lauer (1979)	109
3.4.7	Bruno Munari (1981)	109
3.4.8	Per Mollerup (1987)	111
3.4.9	Norberto Chaves (1988)	111
3.4.10	Elena González Miranda (1994)	115
3.4.11	Bryan Lawson (2005)	118
3.4.12	Jorge Frascara (2006)	118
3.4.13	Curt Cloninger (2007)	119
3.4.14	André Ricard (2008)	124
3.4.15	Gavin Ambrose y Paul Harris (2010)	125
4.	ENSEÑAR A DISEÑAR: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA DEL DISEÑO	129
4.1	MÉTODOS PROVENIENTES DEL ÁMBITO DEL DISEÑO APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE OTRAS DISCIPLINAS	131
4.1.1	Método de proyectos de W. H. Kilpatrick	131
4.1.2	Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño	134

4.2	¿CÓMO ENSEÑAR DISEÑO? CUESTIONANDO LA METODOLOGÍA PROYECTUAL	153
4.2.1	El cuestionamiento de los métodos de diseño desde comienzos de los 70	153
4.2.2	Enseñar a diseñar: crisis metodológica	155
4.2.3	Diseño, estrategia y táctica: nuevos retos en la docencia del diseño	160
5.	ÁREAS PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS ACTUAL Y POSIBLE REPLANTEAMIENTO	165
5.1	DOCENCIA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO	169
5.1.1	Definición: Diseño Gráfico o Comunicación Visual	169
5.1.2	Función del profesor de Diseño Gráfico	178
5.1.3	Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico	183
	Redacción de una propuesta proyectual	183
	Factores a tener en cuenta a la hora de redactar la propuesta proyectual	184
	La coordinación e interdisciplinariedad como factores fundamentales	187
	Selección definitiva del tema del proyecto	193
	Búsqueda de información: posibles referentes	200
	Valoración de los proyectos	216
	En el ámbito académico	216
	En el ámbito profesional	222
5.1.4	Análisis del presente y retos futuros	255
	Cambios en la enseñanza de Diseño Gráfico	255
	Valoración de las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño	259
	Valoración de la formación recibida por los estudiantes	261
	Retos y escenarios futuros del Diseño Gráfico	266

5.2	METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO	273
5.2.1	Métodos publicados y posibilidad de aplicación en el aula	273
5.2.2	¿Método de enseñanza igual a método profesional?	276
5.2.3	Elaboración de metodología propia para la enseñanza	279
5.2.4	Aplicación del método de forma global a los proyectos o metodología específica	281
5.2.5	Funciones de la aplicación de un método en el aula	287
5.2.6	Estructura básica de estrategia proyectual	289
5.3	TÉCNICAS CREATIVAS ESPECÍFICAS PARA LA DOCENCIA DE DISEÑO GRÁFICO	293
5.3.1	La creatividad en Diseño Gráfico	293
5.3.2	El pensamiento creativo en el alumnado	301
5.3.3	Técnicas creativas	307
6.	CONCLUSIONES	331
7.	BIBLIOGRAFÍA	341
7.1	REFERENCIAS EN LA OBRA	341
7.2	OBRAS DE CONSULTA	347
7.3	WEBS DE CONSULTA	353
7.4	LEGISLACIÓN RELATIVA A LAS ENSEÑANZAS DE DISEÑO EN ESPAÑA	355

1.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral surge de la propia experiencia personal como docente de Diseño Gráfico, trayectoria educativa que comenzó en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alicante en el año 1999 y continúa a día de hoy en la Escuela de Arte Albacete. La motivación principal para su realización ha sido la de intentar abordar aquellos aspectos que, tras más de década y media de experiencia, se consideran de vital importancia para mejorar las capacidades educativas del profesorado de Diseño Gráfico. Los docentes especializados en esta disciplina necesitan de una adaptación continua a las cambiantes condiciones laborales y coordinadas legislativas. Por un lado, deben responder adecuadamente a las reformas educativas que se van realizando en este tipo de estudios, la última de ellas supuso la renovación de todos los ciclos formativos de la especialidad llevada a cabo a partir del curso 2013-2014 y que en el 2014-2015 da lugar a las primeras promociones de nuevos titulados. También han de evolucionar en consonancia a las necesidades del alumnado y de la realidad profesional, aspectos ambos tremendamente condicionados durante los últimos años por la expansión sin precedentes de las nuevas tecnologías y el mundo de Internet.

Dentro de las materias que puede impartir un docente de la especialidad de Diseño Gráfico en los distintos niveles educativos que se imparten en las Escuelas de Arte, en esta investigación se ha centrado el interés en el módulo y materia de Proyectos. La elección se basa en que es precisamente en Proyectos donde finalmente se recogen el conjunto de conocimientos que el alumno ha ido adquiriendo en su formación a lo largo de todos los cursos. En Proyectos convergen la práctica totalidad de competencias que el estudiante recibe, tanto prácticas como teóricas, y es en dicho módulo o materia en el que hay que formar al alumnado para que sea capaz de planificar y realizar de manera autónoma todas las fases de un proyecto gráfico. Proyecto que debe contar con

el nivel de calidad exigible desde un punto de vista profesional como futuro diseñador tanto a nivel técnico, artístico y comunicativo.

Dada la extraordinaria importancia que la materia tiene dentro de los planes de estudio actuales de la disciplina, la complejidad asociada a su docencia es muy elevada. Esta complejidad tiene varios factores que la condicionan y la supeditan, pero son tres los más relevantes. Por un lado, se encuentra la inexistencia de libros de texto, manuales o guías docentes publicadas. El mundo de las Escuelas de Arte ofrece unas enseñanzas muy especializadas y además, dirigidas a un número no excesivamente numeroso de centros y alumnos. Esto provoca que ninguna editorial aborde el desafío de desarrollar textos o programaciones que puedan servir de apoyo a los docentes de cualquiera de las especialidades impartidas en estos centros. En segundo lugar, el profesorado de la especialidad de Diseño Gráfico que imparte la materia de Proyectos proviene, en muchos casos, del mundo profesional o directamente del ámbito académico, sin combinar ambas facetas. En el primer caso carecerá, en ocasiones, de la especialización necesaria para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un módulo tan relevante. No es lo mismo hacer o diseñar, que enseñar a hacer o enseñar a diseñar, y en esa disyuntiva pueden darse situaciones problemáticas que entorpecen el correcto desarrollo de la labor docente. En el segundo supuesto, el desconocimiento de la realidad profesional también puede convertirse en un serio inconveniente que transmita carencias irreparables al alumnado.

En última instancia, un problema quizás tangencial pero que sin duda también tiene consecuencias directas sobre la docencia, es que en muchas Escuelas de Arte en España no existe un número excesivamente elevado de profesores de la especialidad de Diseño Gráfico. En muchas ocasiones las escuelas son centros de tamaño medio, con numerosas especialidades diferentes para poder atender la especificidad de todos los estudios ofertados. Esto puede provocar que algunos docentes sientan escasa comprensión sobre la dificultad que entraña preparar una materia tan relevante como la que centra esta investigación.

En definitiva, los motivos anteriormente expuestos derivan en que el profesorado busque sus propias soluciones de forma individual, elaborando

su propia forma de enseñar y enfocando la materia a partir de sus años de experiencia. Así, habitualmente se hace de forma autodidacta, con poca o nula comunicación con el resto de docentes de su especialidad en otras Escuelas de Arte y dentro de un contexto profesional que vive acelerados y continuos cambios. Este estudio nace precisamente de este conjunto de importantes necesidades detectadas y pretende recopilar, analizar y poner en común las experiencias de los profesores de Diseño Gráfico de las Escuelas de Arte y su modo personal de afrontar la docencia de la materia de Proyectos. Igualmente necesario se consideró completar la investigación con la realización de un estudio de campo que recoja la realidad profesional de los diseñadores gráficos más relevantes de este país. Como se ha señalado al inicio, es imprescindible combinar ambas perspectivas, la docente y la profesional, pues no en vano los profesores de la materia de Proyectos deben preparar a los futuros profesionales. De este modo, esta tesis aspira a tener relevancia y utilidad para todos los docentes, así como a constituirse en punto de encuentro y confluencia de experiencias que posibilite generar un debate común, con el imprescindible apoyo de datos e información significativa y cualificada.

1.2. HIPÓTESIS INICIALES

La hipótesis principal de esta investigación es el **posible replanteamiento de la docencia de Proyectos de Diseño Gráfico en las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño españolas**. Tras años de experiencia docente en la enseñanza artística de dicha materia, tanto en el nivel de los Ciclos Formativos de Grado Superior como en el de los Estudios Superiores de Diseño, han surgido numerosos indicios de una necesaria actualización en el acercamiento a la docencia de la especialidad. Las escuelas de arte ofrecen formación en unos estudios tremendamente condicionados por los avances tecnológicos y por la propia evolución de la sociedad a la que van dirigidos los futuros profesionales de la disciplina del Diseño, lo que implica una constante actualización y modernización de la enseñanza del Diseño Gráfico. Nada tiene que ver la profesión en estos momentos de mediados de la segunda década del siglo XXI, con el enfoque que la disciplina poseía a mediados del siglo pasado, siendo la universalización de Internet y el fácil acceso al software de tratamiento de imágenes, los factores más importantes para ese cambio drástico.

Una segunda hipótesis fundamental relacionada con el replanteamiento de la docencia del Diseño Gráfico, es el **cuestionamiento de la idoneidad de emplear metodologías ya publicadas**, cerradas, detalladas, precisas y estandarizadas a la hora de enseñar a diseñar. La misma noción de metodología ha sido puesta en duda en las últimas décadas del pasado siglo XX, tanto por profesionales del Diseño como por docentes de la disciplina. Un método riguroso y minucioso, con todas las etapas perfectamente establecidas y especificadas, se viene considerando desde los años 80 como una barrera a la creatividad intrínseca que debería definir la actividad del diseñador. ¿Existen otras alternativas a los métodos tradicionales? ¿Es posible enfocar los problemas intrínsecos de la actividad diseñadora desde un punto de vista más amplio y rico? ¿Son los planteamientos relacionados con estrategias y tácticas los que vendrán a resolver los inconvenientes que las metodologías tradicionales ofrecen? No hay que olvidar otro hecho clave en este punto, y es que dichas metodologías ya publicadas fueron ideadas como ayuda y apoyo a la tarea de diseñar, nunca de enseñar a diseñar, pese a que se sigan empleando todavía hoy en día por docentes que no poseen alternativas fiables.

La tercera hipótesis importante en esta investigación es la **posible necesidad de crear técnicas creativas específicas relacionadas con el Diseño Gráfico**. La experiencia docente indica que las técnicas publicadas y relacionadas con la creatividad aplicada a la docencia de disciplinas artísticas no están directamente pensadas para ser aplicadas en el proceso de ideación desarrollado en el aula sobre los Proyectos de Diseño Gráfico. Actualmente se están empleando técnicas ideadas para el campo de la publicidad o del ámbito empresarial; pero nunca para la disciplina concreta de Diseño Gráfico. La confirmación de esa necesidad mediante el análisis de la bibliografía publicada, las encuestas a los docentes de la disciplina y el proceso creativo personal e individual de cada uno de los diseñadores contactados, será una de las líneas de investigación de la presente tesis.



1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por tanto, relacionados con las hipótesis propuestas, esta tesis doctoral tiene varios objetivos principales que se desarrollarán a lo largo de la investigación. El primero es **analizar el estado actual de la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico en las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño españolas**, tanto en el nivel de los Ciclos Formativos de Grado Superior como en los Estudios Superiores de Diseño Gráfico. Tras los importantes cambios sufridos en los últimos tiempos en la profesión de diseñador gráfico y en la legislación educativa en el marco de las Enseñanzas Artísticas de Artes Plásticas y Diseño en sus dos niveles educativos (enseñanzas artísticas profesionales y enseñanzas artísticas superiores), se considera fundamental una revisión del estado de la cuestión. Ello ha de realizarse no sólo desde la perspectiva académica, sino también teniendo en cuenta el punto de vista profesional, al estar estos estudios dirigidos a la capacitación de los futuros profesionales.

Para desarrollar este análisis deberán tratarse una serie de temas que se inician con la propia discusión sobre la denominación que defina la disciplina. El tradicional Diseño Gráfico viene siendo sustituido en ocasiones por otros términos más relacionados con entornos de conocimiento como la comunicación, por lo que se considera necesaria una investigación entre docentes y profesionales sobre un hipotético cambio en la denominación. Diseño de Comunicación, Diseño de Comunicación Visual o Comunicación Gráfica, son tan sólo algunos términos utilizados para describir la disciplina en publicaciones y textos producidos durante los últimos años, provocando una situación de cierta confusión terminológica que debería terminar mediante la adopción de una denominación coherente y aceptada por un porcentaje suficientemente amplio de la comunidad educativa y profesional.

Además, es necesario revisar la función del profesor y los modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico. El salto a una sociedad digital y extraordinariamente informatizada ha supuesto el mayor reto al que los docentes se han enfrentado en las últimas décadas. El antiguo profesor, fuera cual fuera su especialidad o nivel educativo al que se dirigiera, poseía

el rol principal de transmisor de sabiduría y experiencia. Los profesores eran, junto con los libros impresos, los receptores y emisores primordiales de conocimientos, conceptos, saberes y competencias. Sin embargo, el mundo actual está determinado por la omnipresencia de Internet y por el subsiguiente acceso inmediato a la información. En este contexto, los nuevos profesores deben añadir a las funciones anteriores la de guías que orienten a los estudiantes en el inmenso y complejo universo de información que es hoy la sociedad contemporánea.

A continuación, se llevará a cabo el estudio de aquellos aspectos directamente relacionados con la docencia de la materia de Proyectos de Diseño Gráfico. Por tanto, se analizarán aquellos factores esenciales en la práctica diaria como son: los aspectos claves para redactar las propuestas a desarrollar por los alumnos, cómo afrontar la búsqueda de referentes para desarrollar dichos proyectos y, finalmente, cómo valorar los proyectos por parte del profesorado.

En último término, es innegable que el futuro de la docencia de la disciplina y de la propia profesión se presenta apasionante pero también incierto. Por tanto, será preciso tratar de conocer los posibles retos y escenarios futuros del Diseño Gráfico para tratar de adelantarse a los desafíos que en el futuro inmediato aparecerán en la profesión.

El segundo objetivo clave de esta tesis es **estudiar el desarrollo de las ideas teórico-prácticas relacionadas con la metodología empleada en la docencia de Diseño**. Durante las últimas décadas del pasado siglo XX en el ámbito docente del Diseño se asistió, primero a un cuestionamiento de la idoneidad de trabajar y enseñar empleando metodologías proyectuales ajenas al mundo de la docencia, y más tarde a una crisis de esas ideas y conceptos. En un mundo cada vez más complejo, dúctil e interrelacionado, el organizar el proceso de diseño mediante una metodología de estrictas normas y etapas que no fueron ideadas para la enseñanza, ha sido visto en los últimos años como contraproducente. De hecho, en la actualidad son otros conceptos diferentes los que definen el acercamiento más fructífero a los procesos de diseño y proyectación. Son éstos los de estrategia, con un alcance y ámbito de mayor amplitud, y táctica, más concreto y específico. Sea cual sea el término

empleado (metodología, estrategia o táctica), el objetivo en este punto será comprobar si los docentes y los diseñadores que hayan ejercido como tales, consideran idóneo o no el seguir enseñando Diseño con procedimientos que nunca fueron pensados para tal fin.

Para llevar a cabo este estudio, es imprescindible abordar previamente, en primer lugar, un estudio de la evolución histórica de la metodología del diseño. Un estado de la proyección y enseñanza de Proyectos de Diseño debe partir del conocimiento exhaustivo de las metodologías y procedimientos empleados en la proyección del Diseño a lo largo de la historia. En esta revisión también se ha de tener en cuenta el inicio de la enseñanza del Diseño como disciplina docente, con puntos álgidos como los de la Bauhaus alemana, la escuela de Ulm, o el desarrollo durante la segunda mitad del siglo XX. Es en este último periodo en el cual se han publicado multitud de métodos por parte de investigadores y diseñadores, métodos que se han de analizar para comprender la evolución en los planteamientos y concepciones del proceso metodológico a seguir en un proyecto de Diseño por los profesionales de diversas áreas.

A continuación, y relacionado directamente con lo anterior, se estudiará el proceso por el cual, durante la segunda mitad del siglo pasado, una serie de investigadores y teóricos de la pedagogía y la didáctica decidieron tomar elementos de los procesos de trabajo de los diseñadores para aplicarlos a otras disciplinas docentes y profesionales. Agrupado en torno al término Design Thinking, varios autores analizaron la manera de plantear, desarrollar y resolver problemas por parte de los diseñadores, con el objetivo de poder rastrear ideas y conceptos interesantes y útiles para ser adaptados a la docencia de otras especialidades diferentes a la propia del Diseño. El análisis de este interesante proceso es de importancia capital para entender el desarrollo y evolución de la enseñanza de Diseño Gráfico en la actualidad.

En último lugar, después de la revisión teórica de la disciplina, se realizará un análisis de la metodología proyectual aplicada por los docentes en los proyectos de Diseño Gráfico con sus alumnos. Se estudiarán factores como la utilización de manuales publicados, la elaboración de metodologías docentes

propias o la utilización de metodologías empleadas en la práctica profesional, la especificidad de las metodologías en función de los proyectos abordados y la estructura y las funciones que debieran cumplir las metodologías a utilizar.

El tercer objetivo principal de esta investigación es **analizar las técnicas creativas en la docencia de Diseño Gráfico**. Existen multitud de técnicas destinadas a fomentar, promover e impulsar la creatividad, pero no están destinadas específicamente a la docencia del Diseño Gráfico en una asignatura como Proyectos. El proceso de ideación es una parte fundamental del desarrollo de un proyecto gráfico, y las técnicas creativas son imprescindibles para apoyar a los estudiantes en el proceloso procedimiento de lograr ideas y acercamientos diferentes, novedosos e inventivos.

Dentro de este objetivo se tratará de discernir si la creatividad en Diseño Gráfico es diferente a otras disciplinas artísticas. Si ello fuera así, sería necesario desarrollar técnicas creativas específicas. Por otra parte, es necesario conocer cuáles son las características del pensamiento creativo en el alumnado, para estudiar si es necesario modificarlas, potenciarlas o dirigir las. Del mismo modo, es necesario estudiar si las técnicas creativas que se están aplicando en los centros de enseñanza son similares, uniformes o completamente distintas y en función de qué factores varían. Por último, si se conocen los procesos creativos de los profesionales pueden ser herramientas clave en su aplicación en el aula.

Si bien no es el objetivo principal de esta tesis, es indudable que los tres objetivos principales abordados en esta investigación ofrecerán un material que puede servir como base teórica y conceptual para el desarrollo tanto de cambios en los hábitos docentes como de estrategias metodológicas y técnicas creativas. Quizás un objetivo que se deriva de modo natural de esta investigación sea realizar una propuesta de estrategia o metodología propia. Sin embargo, se ha considerado que proponer una metodología proyectual cerrada podría no ser adecuada para todos los docentes. Por tanto, se considera más efectivo presentar los resultados de la investigación y que estos puedan ser el punto de partida para que posteriores investigadores, sean docentes o profesionales, puedan ofrecer metodologías específicamente organizadas y delineadas (en

nivel educativo o especialidad) para la enseñanza de la disciplina del Diseño Gráfico. Asimismo, los propios docentes de la especialidad podrán utilizar las conclusiones alcanzadas en esta investigación como material para la redacción y puesta en marcha de procedimientos que ayuden a mejorar el nivel de la enseñanza de la materia en las Escuelas de Artes plásticas y Diseño en España.

Finalmente, un objetivo secundario y con un alcance mucho menor planteado desde el inicio de esta investigación, es **realizar un pequeño manifiesto con consejos para los que empiezan en el mundo del Diseño Gráfico**, puesto que se contará con las valiosas aportaciones de los diseñadores profesionales en las entrevistas realizadas. En el mundo del Diseño Gráfico puede considerarse una tradición la redacción de manifiestos que expongan las ideas principales de una tendencia o acercamiento concreto a la disciplina. En este caso se trata de un breve texto que pueda servir de ayuda y apoyo tanto a los estudiantes de Diseño como a los propios docentes de la especialidad. Formado por una recopilación de las frases y consejos aportados por los mejores profesionales de Diseño Gráfico, se convertiría en un documento y herramienta de utilidad en el aula, aportando ideas que permitan enfocar el trabajo en la materia de Proyectos desde puntos de vista originales y estimulantes.

2.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para desarrollar los objetivos planteados en el apartado anterior y contestar a las hipótesis que iniciaron esta tesis, se ha establecido una metodología de trabajo que guíe la investigación y permita alcanzar las metas propuestas. El diseño de la investigación se ha configurado en dos fases sucesivas: en primer lugar, una investigación documental y, a continuación, una investigación de campo, destinadas ambas a establecer la situación actual en la enseñanza de Diseño Gráfico en España y las metodologías proyectuales que se aplican en el aula en el desarrollo de proyectos por parte de los alumnos.

2.1. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Se ha realizado una revisión bibliográfica de los principales autores que abordan los temas esenciales en esta investigación. De este modo se podrá abordar la investigación de campo con un conocimiento exhaustivo de las bases tanto teóricas como legislativas en torno a la enseñanza de Diseño Gráfico. Además, permitirá seleccionar las áreas generales de interés sobre las que configurar los cuestionarios y entrevistas que serán la base del estudio de campo. Los resultados de dicha revisión teórica se han incluido en los capítulos 3 y 4 de esta tesis, así como en el **ANEXO 4**.

Así, el capítulo 3 desarrolla la evolución histórica de la metodología del diseño, comenzando por el mundo anterior a la revolución industrial, desde la Edad Media hasta llegar a los siglos XIX y XX, en el momento en que el planteamiento de los métodos de diseño se entrelaza con la enseñanza de esta disciplina. De este modo, se ha profundizado en la Bauhaus como escuela pionera en la enseñanza del diseño, así como en los métodos aplicados por sus principales profesores. A continuación se realiza un exhaustivo compendio de las diferentes metodologías proyectuales para aplicar en el proceso de diseño, publicadas en orden cronológico desde los años 60 hasta la actualidad.

En el capítulo 4, tras analizar la relación existente entre los métodos de diseño y las aportaciones que éstos hacen al proceso de aprendizaje, se han recogido

aquellas metodologías proyectuales que se aplican de alguna forma a la enseñanza de cualquier disciplina. Se han investigado a su vez las corrientes que han cuestionado los métodos de diseño a partir de los años 70 y cómo se entienden éstos en la actualidad, profundizando en los conceptos considerados hoy en día más acordes con la realidad de la profesión: estrategia y táctica.

Por último, con la finalidad de establecer el marco normativo de la enseñanza de Diseño Gráfico en las Escuelas de Arte y cuál es su situación actual en el sistema educativo, se ha incluido en el **ANEXO 4** una recopilación de las cuestiones académicas del módulo y asignatura de Proyectos de Diseño Gráfico (nivel educativo, objetivos, contenidos y criterios de evaluación), objeto de estudio de esta tesis.

Tras esta investigación documental, y utilizando también la propia experiencia docente, se establecen tres áreas generales de estudio sobre las que focalizar la investigación de los objetivos y que además puedan responder a las hipótesis planteadas al inicio:

- Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico.
- Metodología para la enseñanza de Proyectos.
- Técnicas creativas específicas para la docencia de Proyectos de Diseño Gráfico.

2.2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

La investigación de campo realizada se ha diseñado con la finalidad de recoger información relevante sobre todas las áreas generales de interés mencionadas anteriormente en torno a la labor docente de Proyectos de Diseño Gráfico.

Se han establecido dos grupos de muestreo considerados como fuentes esenciales de información: por un lado, los profesores de Diseño Gráfico de las Escuelas de Arte españolas y, por otro, los diseñadores gráficos profesionales. La visión y experiencia desde ambos sectores ha configurado un estado de la cuestión muy completo, ya que aúna las aportaciones del ámbito académico y del ámbito profesional con la finalidad de que las propuestas expuestas en las conclusiones, tras el análisis de todos los datos, supongan un acercamiento real y profundo desde la investigación y la praxis de la enseñanza y de la profesión.

2.2.1. Investigación de campo sobre el grupo de profesores de Diseño Gráfico

El método y aproximación

Se ha realizado una investigación fundamentalmente cuantitativa basada en un cuestionario elaborado para los profesionales dedicados a la docencia de Diseño Gráfico. Su finalidad es recoger datos de los participantes mediante un conjunto de preguntas cerradas y de evaluación, formuladas en un orden específico y clasificadas en grupos temáticos sobre los temas a investigar. Este tipo de preguntas tiene varias ventajas: por un lado, son fáciles de responder, animando a la participación de los colaboradores, y, por otro, su análisis evita problemas derivados de la ambigüedad en la interpretación de las respuestas.

Se han incluido también preguntas semi-cerradas y abiertas, con variables cualitativas, lo que permite recoger información suficiente para complementar los datos obtenidos por las preguntas cerradas. Estas preguntas son fundamentales porque aquí los encuestados pueden profundizar aportando sus consideraciones personales sobre los temas planteados.

A continuación se incluye la guía del cuestionario que fue utilizada en la investigación:

CUESTIONARIO

Título y presentación

Metodología proyectual y Técnicas creativas en Proyectos de Diseño Gráfico

Dirigido a profesores de la especialidad de DISEÑO GRÁFICO, que impartan módulos o materias de PROYECTOS en las Escuelas de Arte y Escuelas de Arte y Superiores de Diseño para la realización de un estudio de tesis.

Preguntas introductorias

CENTRO en el que imparte docencia

NOMBRE del profesor/a (para incluir en los agradecimientos de la tesis)

ÁREA 1: DOCENCIA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO

Definición del término:

¿Cree adecuado modificar el término “Diseño Gráfico” por el de “Diseño de Comunicación Visual”, por recoger más claramente el sentido de la profesión y acercarla más al momento actual de la misma?

SÍ / NO / OTRO

Redacción de la propuesta proyectual:

¿Qué factores tiene en cuenta a la hora de elaborar una propuesta proyectual?

Nivel educativo y Curso

Objetivos y contenidos de la programación didáctica

Interdisciplinarietà con el resto de módulos y materias

Perfil del grupo de alumnos

Elementos motivadores

Recursos materiales y técnicos

OTROS

¿Con qué especialidades se coordina con más asiduidad?

Diseño Gráfico
Medios Informáticos
Fotografía
Dibujo Artístico y Color
Medios Audiovisuales
Organización y Legislación Industrial
Hª del Arte
OTRAS ESPECIALIDADES

Referentes:

¿Qué referentes históricos utiliza más en sus clases?

Previos al siglo XIX
Siglo XIX: Arts and Crafts
Siglo XIX: Modernismo
Siglo XX: Vanguardias “expresivas”: futurismo, expresionismo, dadaísmo, etc.
Siglo XX: Vanguardias “geométricas”: cubismo, constructivismo, neoplasticismo, Bauhaus.
Siglo XX: Surrealismo y poesía visual.
Siglo XX: Nueva tipografía y Estilo tipográfico internacional.
Siglo XX: Tendencias de la 2ª mitad: Escuela de N. York, Push Pin Studio, Psicodelia.
Siglo XX-XXI: Posmodernidad y últimas tendencias.
OTROS REFERENTES HISTÓRICOS

¿Qué diseñadores de referencia utiliza en sus clases?

Valoración de los proyectos:

¿En qué porcentaje valora los siguientes aspectos a la hora de seleccionar una de las ideas propuestas por el alumno en la fase de ideación?

Creatividad: ¿es novedoso el enfoque del tema? ¿es original la forma de transmitir el mensaje? (del 1 al 5)

Comunicación: ¿se adecúa a la línea de comunicación planteada? ¿está dirigida al público objetivo? (del 1 al 5)

Funcionalidad: ¿se puede desarrollar con los medios / habilidades / tiempos disponibles? (del 1 al 5)

OTROS ASPECTOS A VALORAR

¿Qué valor porcentual aplica en la corrección de los proyectos?

Calidad conceptual (del 1 al 10)

Calidad técnica (del 1 al 10)

OTROS ASPECTOS A VALORAR

Análisis del presente y retos futuros:

¿En los últimos años qué cambios ha notado, si los ha habido, en la forma en que se enseña Diseño Gráfico?

ÁREA 2: METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO

¿Cree que alguno de los métodos publicados (Bruno Munari, Bruce Archer, Jorge Frascara...) es aplicable al proceso de enseñanza-aprendizaje?

SÍ / NO

En caso de utilizar alguno de ellos, especificar el/los autor/es

OBSERVACIONES

¿El método de enseñanza debe ser igual a los métodos utilizados por los profesionales para realizar sus proyectos, o es necesaria una metodología específica?

Igual al profesional

Metodología específica

OBSERVACIONES

¿Elabora su propia metodología para la realización de proyectos de comunicación visual con sus alumnos?

SÍ / NO

En caso negativo ¿Cuál utiliza?

OBSERVACIONES

¿El método de enseñanza debe ser aplicable de forma global o cada proyecto debe estudiarse para adaptar una metodología específica (estrategia proyectual)?

De forma global

Metodología específica

OBSERVACIONES

La utilización de un método (estrategia proyectual) en la realización de proyectos de comunicación visual en el aula piensa que debería permitir:

Aplicar en el aula procedimientos repetibles y asimilables

Dividir el problema en partes más pequeñas

Superar el miedo al salto al vacío generando confianza y seguridad en el alumno

Organización y planificación del trabajo

Identificar las necesidades planteadas en una propuesta comunicativa determinada.

Definir con eficacia el mensaje comunicativo

La justificación de las soluciones adoptadas

Ser aplicado a diferentes tipologías de proyecto

OTROS ASPECTOS

¿Está de acuerdo en la siguiente estructura básica de estrategia proyectual?:
Definición de la propuesta, Análisis del problema / Búsqueda de información,
Generación de alternativas / Proceso de ideación, Selección de la alternativa
óptima, Producción.

SÍ / NO

En caso negativo, proponga cuál considera que debería ser la estructura

ÁREA 3: TÉCNICAS CREATIVAS ESPECÍFICAS PARA LA DOCENCIA DEL DISEÑO GRÁFICO

En su opinión, el pensamiento creativo de su alumnado, se distingue por:

Dominar un tema concreto

Motivación por el tema

Dedicar muchas horas al mismo

La originalidad

La flexibilidad

Capacidad para plantear problemas

Capacidad de establecer nuevas reglas

Hacer uso de analogías

Capacidad de observación

Capacidad de análisis

OTRO

¿Explica y utiliza técnicas creativas en el aula?

SÍ / NO

OBSERVACIONES

En caso afirmativo, ¿qué tipo de técnicas aplica?

Técnicas de asociaciones libres: intuitivas (brainstorming, analogía, estímulos al azar...)

Técnicas de asociaciones forzadas: racionales o analíticas (estimular la capacidad combinatoria de la mente)

OTRAS

Las técnicas creativas trabajadas en el aula, dan mejores resultados si son planteadas:

De forma individual

En grupo

Combinadas

¿Considera necesario el desarrollo de nuevas estrategias creativas específicas para aplicar en el proceso de ideación proyectual?

SÍ / NO

En caso afirmativo, ¿en base a cuáles de las siguientes opciones considera interesante su desarrollo?

Técnicas basadas en brainstorming

Técnicas basadas en la analogía

Técnicas basadas en estímulos al azar

Estimular la capacidad combinatoria de la mente

Técnicas para desarrollar en grupo

Técnicas para desarrollar individualmente

Estrategias relacionadas con la poesía visual

Métodos proyectuales

OTRAS

Estrategia de muestreo

Para establecer contacto con el profesorado de Diseño Gráfico de las Escuelas de Arte que imparte el módulo o asignatura de Proyectos, se ha extraído en primer lugar un listado con los datos de contacto de las Escuelas de Arte españolas. Seleccionando aquellas en las que se imparten estudios superiores de Diseño Gráfico y ciclos formativos de grado superior de Gráfica Impresa y Gráfica Publicitaria, por ser estos los estudios que incluyen en su currículo esta asignatura y módulo, como se recoge la legislación docente incluida en el **ANEXO 4**.

La lista de contactos se ha extraído de la información publicada en la web de la Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño [<http://www.escuelasdearte.es>].

Una vez seleccionados los centros que imparten las enseñanzas de interés para este estudio, se ha contactado telefónicamente con cada uno de ellos con la finalidad de establecer contacto con los jefes de departamento de Diseño Gráfico y solicitar su colaboración y la de los miembros de su departamento que hubiesen impartido la asignatura y módulo de Proyectos [2.1].

En total se ha establecido comunicación con 16 comunidades autónomas, de las que 9 han participado en este estudio. Con respecto a las Escuelas de Arte, de 42 centros a los que se ha solicitado colaboración han contestado al cuestionario un total de 42 profesores de 18 Escuelas. Se considera por lo tanto una muestra muy significativa, ya que recoge información de más de la mitad de comunidades autonómicas y casi la mitad de los centros con los que se ha contactado con sus respectivos jefes de departamento de Diseño Gráfico.

El listado de Escuelas de Arte y profesores que han colaborado en este estudio haciendo sus aportaciones a través del cuestionario, se han detallado en el **ANEXO 1**.

[2.1] **Muestra de profesores de Proyectos de Diseño Gráfico:** Escuelas de Arte y Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de cada Comunidad Autónoma con las que se ha contactado, oferta formativa de cada una de ellas que es de interés para este estudio y número de respuestas recibidas.

Muestra de profesores de Proyectos de diseño gráfico					
Comunidad autónoma	Centro contactado: Escuelas de Arte / Escuelas de Arte y Superiores de Diseño.	Oferta formativa (estudios que incluyen <i>Proyectos</i> de diseño gráfico)			Número de respuestas recibidas cuestionario online
		Estudios Superiores Grado Diseño Gráfico	CFGS Gráfica Impresa	CFGS Gráfica Publicitaria	
Andalucía	E. A. de Algeciras			■	-
	E. A. de Almería			■	-
	E. A. Gaspar Becerra. Baeza			■	-
	E. A. de Cádiz			■	-
	E. A. Mateo Inurria. Córdoba			■	-
	E. A. de Granada			■	-
	E. A. de Jerez			■	-
	E. A. San Telmo. Málaga			■	1
	E. A. de Sevilla			■	1
Aragón	E. A. de Huesca			■	1
	E. A. de Zaragoza			■	-
	E.A.S.D. de Aragón	■			-
Castilla La Mancha	E. A. Albacete		■		3
	E.A.S.D. Pedro Almodóvar. Ciudad Real	■			4
	E. A. José M ^a Cruz Novillo. Cuenca			■	2
	E. A. de Guadalajara			■	-
	E. A. de Talavera de la Reina			■	1
	E. A. de Toledo			■	3
	E.A.S.D. Antonio López. Tomelloso			■	1
Castilla León	E.A.S.C.R.B.C. de Salamanca			■	-
	E.A.S.D. Virgen del Mirón. Soria	■			1
	E.A.S.D. de Zamora			■	-

2. Metodología de la investigación

2.2. Investigación de campo

2.2.1. Investigación de campo sobre el grupo de profesores de Diseño Gráfico

Cataluña	E. A.S.D. Pau Gargallo. Badalona	■	■	■	2
	E. A.S.D. Llotja. Barcelona	■		■	-
	E. A.S.D. Josep Serra i Abella. Hospitalet de Llobregat	■			2
	E. A.S.D. de Vic	■			-
Comunidad Foral de Navarra	E. A. de Corella			■	-
Comunidad Valenciana	E. A.S.D. de Alcoi	■		■	5
	E.A.S.D. de Alicante	■		■	4
	E. A.S.D. de Castellón	■		■	-
	E. A.S.D. de Valencia	■			4
Extremadura	E.A.S.D. de Mérida	■			-
Galicia	E.A.S.D. Pablo Picasso. A Coruña	■			4
	E.A.S.D. Ramón Falcón. Lugo	■			-
Islas Baleares	E.A.S.D.C.R.B.C. de las Islas Baleares. Palma de Mallorca	■			1
Islas Canarias	E.A.S.D. de Gran Canaria	■			-
	E.A.S.D. Fernando Esteve. Santa Cruz de Tenerife	■			-
Melilla	E.A. Miguel Marmolejo. Melilla		■		-
País Vasco	E.A.S.D. de Vitoria	■			-
Principado de Asturias	E.A. de Oviedo		■		-
Región de Murcia	E.A.S.D. de Murcia	■			-
La Rioja	E.A.S.D. de la Rioja	■			2
Total de contactos por Comunidades Autónomas: 16 Total de Comunidades Autónomas participantes: 9 Total de contactos por Escuelas de Arte: 42 Total de Escuelas de Arte participantes: 18					total de profesores participantes: 42

Recogida de datos

Tras redactar las preguntas del cuestionario y establecer contacto con los jefes de departamento de Diseño Gráfico de diferentes Escuelas de Arte, se ha seleccionado como instrumento más apropiado para realizar la encuesta un formulario online. Por su funcionalidad multiplataforma, versatilidad y potencia en el manejo de datos finalmente se optó por utilizar el Formulario de Google.

Para editar el formulario y establecer el tipo de respuesta más acorde con cada cuestión para la obtención de los datos, se han utilizado los siguientes tipos de preguntas, en función de las herramientas disponibles en este sistema:

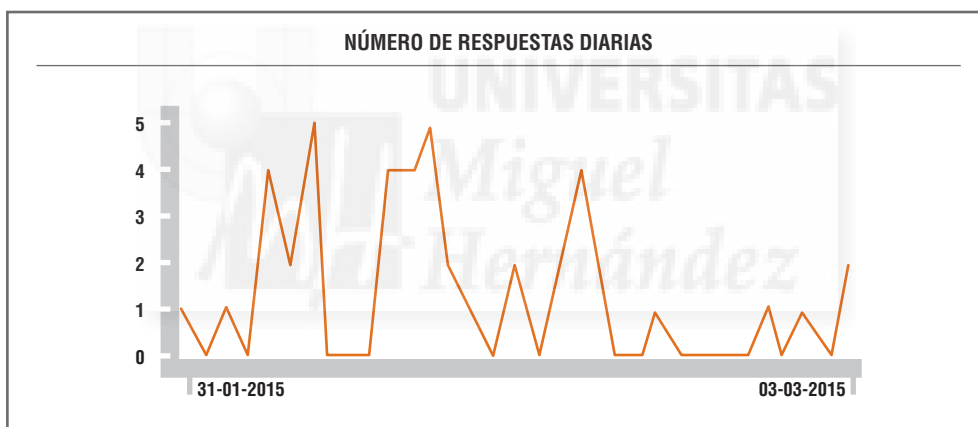
- Para recoger *información cuantitativa*:
 - Tipo test: los encuestados seleccionan una opción entre varias.
 - Casillas de verificación: los encuestados seleccionan todas las opciones que consideran oportunas.
 - Lista desplegable: los encuestados seleccionan una opción de un menú desplegable.
 - Escala: los encuestados hacen una valoración de una cuestión utilizando una escala numérica (por ejemplo, del 1 al 5).
- Para recoger *información cualitativa*:
 - Texto: los encuestados dan respuestas cortas.
 - Texto de párrafo: los encuestados pueden responder con mayor extensión.

Una vez elaborado el formulario con los apartados y preguntas que se han desarrollado en el Cuestionario incluido anteriormente, esta plataforma permite enviarlo online a todos los docentes colaboradores y además, un seguimiento diario de las respuestas que se van recibiendo, el número de usuarios que lo ha contestado y consultar a durante el desarrollo de la investigación, de forma automática, un resumen de las respuestas recibidas [2.2.] con los porcentajes de las preguntas cuantitativas en gráficos de Google. La temporalización del proceso de recogida de datos a través del cuestionario

online abarca del 31 de enero de 2015 al 3 de marzo, fecha en la que se recibió la última respuesta.

Por otra parte, se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato del participante excepto para aparecer en los agradecimientos incluidos en el **ANEXO 1**. De esa manera se intentaba favorecer la colaboración de los docentes, quienes no debiendo aportar sus datos personales ni lugar de trabajo podían sentirse con mayor libertad para participar en este estudio de campo.

La recopilación de todas las respuestas al cuestionario se ha incluido en el **ANEXO 1**.



[2.2] Número de respuestas diarias al cuestionario online enviado a los profesores de Diseño Gráfico. Extraído del resumen generado por la aplicación del Formulario de Google.

Análisis de datos

El análisis de los datos se ha desarrollado en el capítulo 5, que está estructurado en apartados que corresponden con las áreas generales de interés planteadas tras la investigación documental. Cada uno de los ítems de los que se ha recogido información están reorganizados en dicho capítulo según el área general al que haga referencia la pregunta.

La información cuantitativa recogida a través del cuestionario se ha traducido en gráficos que muestran los porcentajes resultantes. Así mismo, se ha relacionado en cada análisis el contenido de las respuestas con el contexto de la totalidad de los datos y contrastado con las aportaciones a cada área de los diseñadores profesionales.

2.2.2. Investigación de campo sobre el grupo de diseñadores gráficos

El método y aproximación

Se ha realizado una investigación de campo cualitativa mediante extensas entrevistas semi-estructuradas para conseguir respuestas en profundidad de los diseñadores y un acercamiento a la experiencia profesional de cada uno de ellos. Entender e investigar el contexto profesional del Diseño Gráfico se ha considerado imprescindible para este estudio, ya que como principal objetivo docente se encuentra la inserción laboral del alumno con las mayores garantías de éxito posibles.

La entrevista semi-estructurada consiste en un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico y clasificadas en grupos temáticos sobre los temas a investigar. La utilización de preguntas abiertas en este grupo de muestreo, nos ha proporcionado una información más amplia y de gran riqueza, ya que está expresada en los propios términos del diseñador entrevistado.

Guía de la entrevista online (en las entrevistas personales y telefónicas se ha seguido la misma guía de entrevista pero de una forma más flexible adaptándose al devenir de las diferentes conversaciones como queda de manifiesto en las transcripciones de las mismas que se incluyen en el ANEXO 2)

Presentación

Ante todo muchísimas gracias por su colaboración. Como ya le he explicado, este cuestionario lo estoy realizando para elaborar una tesis sobre la enseñanza

de Diseño Gráfico en las Escuelas de Arte, en concreto del módulo de Proyectos. Para elaborar una metodología de aprendizaje, me parece imprescindible analizar todo aquello que los profesionales podéis aportar, que es muchísimo.

Para este estudio son muy importantes sus opiniones y cuanto más amplias sean las respuestas mejor podré desarrollar el trabajo. Entiendo la falta de tiempo y miles de ocupaciones que tenemos todos. Por ello, reitero mi agradecimiento.

Preguntas introductorias

Inicios y formación

Los diseñadores gráficos suelen ser vocacionales. Desde muy pronto tienen claro que quieren dedicarse a esta profesión. ¿Fue éste tu caso? ¿En qué momento y qué te motivó a encaminar tu carrera en este campo?

Estudiaste... (especificar según el diseñador) ¿Qué ventajas y desventajas crees que aporta un tipo de formación académica como la tuya?

Actualmente, si pudieras elegir el lugar donde estudiar, ¿cuál elegirías?

Entrevista

Proceso de trabajo y creatividad

En tu opinión, el pensamiento creativo, ¿por qué se distingue? ¿Consideras que la creatividad en el Diseño Gráfico se diferencia o es distinta a la de otras disciplinas artísticas?

¿Cómo describirías tu proceso creativo? ¿A qué elementos o técnicas recurre cuando necesitas inspiración para un proyecto?

¿Podrías sintetizar ese proceso creativo en unas fases generales?

¿Se puede hablar de un método general para la realización de los proyectos, o cada tipología de proyecto requiere de un método diferente?

¿Cuál de tus proyectos consideras que ha sido el más importante de tu carrera a nivel metodológico y creativo? ¿Qué convierte un proyecto en un gran proyecto?

¿Has trabajado con profesionales de otras especialidades en el campo del diseño?, ¿con otros artistas o creadores ajenos al diseño? ¿Qué te ha aportado la experiencia de realizar un proyecto interdisciplinar?

Labor docente (estas preguntas sólo se plantean a los diseñadores que desarrollan a su vez una labor docente)

Has desarrollado también una actividad docente en... (según el diseñador entrevistado) ¿Cuál crees que debe ser la función del profesor en la enseñanza del Diseño Gráfico?

En los últimos años, ¿qué cambios has notado, si los ha habido, en la forma en que se enseña Diseño Gráfico?

A la hora de enseñar diseño, ¿qué crees que falta y sobra en las escuelas de Diseño Gráfico en España?

¿Has enseñado a tus alumnos la misma metodología proyectual que empleas en tu trabajo como profesional del diseño?

¿Y las técnicas creativas?

Actualidad de la profesión

¿Cómo valoras la preparación de los jóvenes que empiezan a trabajar en el diseño tras acabar sus estudios?

Actualmente, ¿qué término consideras que define mejor esta profesión: Diseño Gráfico o Diseño de Comunicación? ¿Quizá otro?

¿Cuáles son los retos y posibles escenarios futuros del Diseño Gráfico o Diseño de Comunicación? Por ejemplo, ¿qué influencias tendrán los avances tecnológicos?, ¿cambiarán las estructuras organizativas de los equipos?, ¿se abarcarán más ámbitos de acción para desarrollar proyectos?, ¿crees que el diseño tendrá cada vez un mayor compromiso social?

El diseñador y la sociedad

¿Qué proyecto utópico te gustaría realizar?

¿Qué proyecto jamás harías?

Manifiesto: Algunos consejos para los que empiezan

Por último, me gustaría redactar un MANIFIESTO que incluya los consejos más relevantes que los profesionales pueden aportar a todos aquellos que empiezan en este mundo. La idea es editarlo y hacérselo llegar a todos los que habéis colaborado.

Aportar parejas de frases en imperativo: una en modo afirmativo y otra en

modo negativo. Ejemplo (del Manifiesto para el siglo XXI, de Bruce Mau):
Pregunta cosas estúpidas / No limpies tu mesa.

Estrategia de muestreo

En primer lugar, se han establecido unos criterios de selección sobre el colectivo de profesionales de Diseño Gráfico. A partir de la selección resultante se ha confeccionado un listado con sus datos de contacto para poder establecer una comunicación con ellos y solicitar su colaboración en esta tesis.

Los criterios han sido los siguientes:

- **Diseñadores galardonados con los premios más prestigiosos a nivel nacional:** Premios Nacionales de Diseño y Premios LAUS de Diseño Gráfico y Comunicación. Es evidente que estos premios reconocen las mejores trayectorias profesionales en España y son un criterio sólido y una garantía para seleccionar a los mejores profesionales.
- **Diseñadores profesionales que desarrollan también una actividad docente en centros de enseñanza de Diseño Gráfico.** Este grupo de profesionales es de sumo interés para la investigación dado que comparten las dos vertientes o facetas: la del profesor y la del diseñador profesional. Sus respuestas y reflexiones se consideran, por tanto, de gran relevancia pues pueden aportar una visión híbrida, completa y ponderada de la disciplina desde esos dos puntos de vista, enriqueciendo la investigación.
- **Jóvenes profesionales de nuevas generaciones.** Se trata de diseñadores muy valorados en la actualidad tanto por clientes de alto nivel que les confían sus encargos, como por la comunidad educativa (profesores y estudiantes). Estos jóvenes profesionales son muy apreciados actualmente gracias a la difusión de sus trabajos en la web, su asistencia a jornadas de diseño en todo el territorio nacional y por el impacto que sus publicaciones generan entre los estudiantes y diseñadores del futuro.

En base a estos criterios de selección, se ha realizado una lista de 29 diseñadores con sus datos de contacto extraídos de sus respectivas páginas

web. A partir de ese momento se ha contactado con ellos a través de correo electrónico o por teléfono, exponiendo el tema de la tesis y solicitando su colaboración por ser referentes esenciales en las clases de Proyectos de Diseño Gráfico, ofreciéndoles diferentes tipos de entrevista: mediante cuestionario online, de manera personal o vía telefónica/teleconferencia. Hay que destacar la amabilidad y predisposición de todos ellos a colaborar en este estudio, estableciéndose una relación de cercanía que no estaba prevista inicialmente por tratarse de profesionales de prestigio internacional y cuya accesibilidad ha resultado mucho menos compleja de lo esperado y muy enriquecedora, incluso con aquellos diseñadores que finalmente, por cuestiones de agenda profesional y por el escaso tiempo que se les ha dado para su realización, no ha sido posible concertar la entrevista.

Finalmente, de 29 diseñadores gráficos contactados se han realizado 19 entrevistas, entre los que se encuentran algunos de los máximos exponentes de los tres grupos de muestreo de selección que se habían planteado [2.3].

Recogida de datos

Tras redactar la guía de la entrevista y empezar a establecer contacto mediante email con los diseñadores gráficos seleccionados, se consideró utilizar diferentes instrumentos y técnicas para realizar la entrevista con la finalidad de facilitar la participación de los profesionales y adaptarnos a sus preferencias. Las técnicas utilizadas han sido:

- **A través de Internet:** Formulario de Google.
- **Entrevista telefónica y teleconferencia vía Skype.**
- **Entrevista personal:** se ha asistido a las jornadas de Diseño MOTIVA 2015, organizadas por la Escuela de Arte de Oviedo y de Avilés, del 2 al 6 de marzo. Previamente se había concertado la entrevista con los ponentes que eran de interés para este estudio.

El periodo de tiempo empleado para realizar las entrevistas ha sido breve: los primeros email y llamadas de contacto se comenzaron a realizar el 24 de

febrero de este año y se cerró como fecha límite de recepción y realización de entrevistas el 15 de abril. En ese margen de tiempo se ha concertado el sistema de entrevista elegido por cada uno de los diseñadores, se ha asistido a las jornadas de Diseño Motiva (del 2 al 6 de marzo, Oviedo) con el objetivo de realizar entrevistas personales por la confluencia de ponentes de máximo interés en este estudio, como Sr. García, Pep Carrió, Pablo Amargo o Peret, y se han enviado a los participantes por correo electrónico recordatorios de la fecha límite para concertar y realizar las entrevistas. Nuestro agradecimiento a todos los diseñadores gráficos que han colaborado en este estudio es sincero e incommensurable.

Las transcripciones completas de las entrevistas, el listado de diseñadores entrevistados y una breve biografía de cada uno de ellos, se ha incluido en el **ANEXO 2**.

Con las aportaciones que han realizado los diseñadores en la última pregunta de la entrevista, se ha elaborado un manifiesto que lleva como título *Algunos consejos para los que empiezan* y está incluido en el **ANEXO 3**.

Análisis de datos

El análisis de los datos procedente de estas entrevistas se ha desarrollado, junto con el análisis de los datos obtenidos del cuestionario realizado por los profesores de Diseño Gráfico, en el capítulo 5. Como anteriormente se ha mencionado, este capítulo está estructurado en apartados que se corresponden con las áreas generales de interés planteadas tras la investigación documental. Cada uno de los ítems de los que se ha recogido información están reorganizados en dicho capítulo según el área temática general en que se encuadra.

De la información recogida a través de las diferentes entrevistas a los diseñadores, se ha realizado un análisis cualitativo de los datos mediante la codificación y categorización de la información, dividiendo el contenido en dos grupos:

- **Análisis de contenido manifiesto:** en el que se han buscado las palabras específicas o ideas expresadas y se han registrado para generar nubes

[2.3] Muestra de diseñadores gráficos entrevistados: diseñadores gráficos entrevistados, premios con los que han sido galardonados en su carrera profesional, centros donde desarrollan una labor docente y tipo de entrevista realizada.

Muestra de diseñadores gráficos entrevistados					
Diseñadores	Premios	Actividad docente	Entrevista		
			telefónica	cuestionario online	personal
Enric Aguilera	Laus / Art Directors Club de Nueva York y de Europa / Communication Arts / Anuario del Club de Creativos / Festivales de Cannes y San Sebastián...	■ Elisava. Universitat Ramon Llull.		■	
Pablo Amargo	Premio Nacional de Ilustración / Premios Motiva / Laus de bronce / Bienal de Bratislava...			■	
Pep Carrió	Laus / Graphis Poster Annual Gold Award / Premio Daniel Gil / Premio AEPD...				■
Pepe Cruz	Socio del escultor y diseñador Cruz Novillo: Premio Nacional de Diseño / Laus / Medalla FAD...	■ Universidad Francisco de Vitoria		■	
Mario Eskenazi	Premio Nacional de Diseño / Laus / Gran Laus / Communication Arts Prize en San Francisco, Estado Unidos...			■	
Isidro Ferrer	Premio Nacional de Diseño / Premio Nacional de Ilustración / Laus / Premio Gráfica / Premio Daniel Gil / Golden Label Awards...	■ Talleres de diseño e ilustración en diferentes centros.	■ Skype		
Sandra Figuerola		■ E.S.D. CEU-San Pablo, Valencia. Talleres de diseño.	■		
Verónica Fuerte	Laus / Premios Visual / ADC Young Guns 7 de la ciudad de Nueva York...	■ IDEP, Barcelona.	■		
Sr. García		■ Talleres de collage e ilustración en diferentes centros.			■
Emilio Gil	Laus / Premio Daniel Gil / Premios Letra / AEPD. Packaging / The Donside Special Awards / Type Director Club. NY...	■ Central Saint Martins (London)		■	
Pepe Gimeno	Premio Letra Roland / Liderpack / Premio Anuaria / Certificado de Excelencia Tipográfica / Type Directors Club / Graphis Poster /			■	

2. Metodología de la investigación

2.2. Investigación de campo

2.2.2. Investigación de campo sobre el grupo de diseñadores gráficos

Javier Jaén	Premio Gráfica.	<p>■ Central Instituto Europeo di Design, Milán.</p> <p>■ IDEP, Barcelona.</p> <p>■ Talleres de diseño.</p>	■		
Enric Jardí	Premi Nacional de Disseny	<p>■ Eina.</p> <p>■ Universitat Ramón Llull.</p>		■	
Sergio Jiménez		<p>■ Talleres en diferentes centros.</p>		■	
Borja Martínez	Grand Laus			■	
Daniel Morales y Javier Euba	Laus / Harpers Design Awards de Londres / Pentawards belgas / AIGA de Nueva York...	<p>■ Talleres en diferentes centros.</p>		■	
Daniel Nebot	Premio Nacional de Diseño / Laus / Premio AEPD / Premio Japan Design / Design Plus de Frankfurt...			■	
Peret	Premio Nacional de Diseño / Laus / Premios Marc Martí...			■	
Claret Serrahima	Premi Nacional de Disseny. / Laus de Honor...	<p>■ Eina.</p>	■		
Total diseñadores entrevistados: 19			4	13	2
Desarrollando también una labor docente: 12					

de palabras en función de la cantidad de veces que los diseñadores entrevistados han expresado dichos conceptos.

- **Análisis de contenido latente:** en los diferentes apartados del capítulo 5 se ha buscado relacionar el contenido de las respuestas con el contexto de la totalidad de los datos y temas tratados, relacionándolos a su vez con los datos obtenidos de los profesores de Diseño Gráfico.

2.3. ESTUDIO DE LOS RESULTADOS

El análisis de todos los datos obtenidos sobre las áreas generales de interés para este estudio se ha realizado en los diferentes apartados del capítulo 5. Los resultados obtenidos, tanto de las entrevistas a los profesionales como de los cuestionarios a los profesores, se han analizado conjuntamente con el fin de poder responder de manera precisa a las hipótesis inicialmente planteadas.



3.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA METODOLOGÍA DEL DISEÑO

3.1. EL MUNDO ANTERIOR A LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

En consecuencia, antes de la aparición de los procedimientos de impresión seriada más rudimentarios cada etapa histórico-cultural logró articular su propia sistemática para informar, persuadir o convencer adecuadamente a sus propósitos, sirviéndose para ellos de distintos medios, de acuerdo al dominio tecnológico correspondiente y a las dimensiones y complejidades de sus respectivas masas receptoras [Satué: 2006: 10].

Durante siglos, el concepto de metodología aplicada al proceso de diseño no tuvo el sentido que desde nuestros días puede dársele. Ya fueran objetos, bienes de consumo, imágenes o signos gráficos, todos y cada uno de ellos fueron producidos por artesanos que seguían tradiciones seculares provenientes de generaciones atrás, manteniendo en el tiempo un modo de pensar y hacer que perpetuaba ideas antiquísimas ancladas en la más ancestral herencia cultural. Todos y cada uno de dichos elementos eran parte de mensajes comunicativos de evidente claridad para sus receptores, y el proceso de ideación y realización de esos mensajes estaba establecido y controlado por los grupos de poder. La innovación, si la había, era mínima, y era la adecuación a unas formas y modelos previos cuya funcionalidad estaba fuera de toda duda la que dirigía la labor de los artífices de los objetos.

En las próximas líneas se analizarán brevemente la evolución de la metodología proyectual durante los siglos anteriores a la revolución industrial de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, momento en el que el mundo del diseño y su desarrollo alcanzarán un grado de evolución que anticipará los avances y novedades del fundamental siglo XX.

3.1.1. De la Edad Media al siglo XVIII: el progresivo avance de la racionalización

Durante los largos siglos de la Alta Edad Media la producción de objetos cayó a niveles desconocidos desde épocas anteriores al ascenso del Imperio Romano. La caída de Roma, o al menos de la parte occidental del Imperio con centro en la actual capital italiana, supuso un antes y un después en la planificación de objetos, su realización práctica y su posterior distribución y comercialización. Desde finales del siglo V hasta el desarrollo del comercio bajomedieval, las rutas comerciales europeas cayeron prácticamente en desuso, la moneda fue sustituida en muchos lugares por el sistema de trueque (lo que eliminaba el moderno concepto de comercio), la producción de bienes de consumo disminuyó a límites desconocidos desde hacía casi un milenio, y los artesanos olvidaron buena parte de las técnicas y recursos aprendidos durante siglos. Sin embargo, esta larga edad oscura comenzó a desvanecerse pasado el año 1000, cuando poco a poco, la Europa continental se desperezó lentamente después de medio milenio de letargo y adormecimiento, comenzando un largo camino que le llevaría a recuperar los niveles de desarrollo, energía y actividad cultural y artística de antes del colapso del año 476 [3.1].



[3.1] Moneda acuñada por Rómulo Augústulo, último emperador romano de Occidente.

De hecho, la práctica totalidad de estudiosos considera que el nacimiento de los oficios y artesanías, tal y como se conocen hoy en día, tienen su origen con la aparición de las estructuras gremiales a finales de la Edad Media. Fue gracias a una nueva estructuración de las sociedades urbanas (los conocidos como burgos medievales y la clase social subsiguiente, la burguesía), que en toda Europa dio comienzo un proceso de organización de las actividades de producción de bienes de consumo. Esta organización de la producción se llevó a cabo mediante la creación de los gremios, auténticos vertebradores de la vida social y económica de todas y cada una de las ciudades europeas durante siglos [3.2]. Los gremios funcionaban de una manera muy estricta. El desarrollo de las diferentes profesiones, el aprendizaje de los oficios y la transmisión de los secretos de la técnica, todo ello se organizaba dentro de estructuras



[3.2] Emblemas gremiales de origen medieval.

enormemente jerarquizadas y con rigurosos reglamentos de obligado cumplimiento. No existían escuelas ni academias donde formar a los aprendices, sino que era el propio gremio, con sus normas y estatutos, el que proporcionaba la formación necesaria a partir de un contrato privado. De este modo, los jóvenes aprendices, muchas veces auténticos niños, quedaban al cuidado de los maestros del taller, quienes a cambio de su trabajo les ofrecían alojamiento, manutención y la transmisión de todo lo necesario para, después de largos años de aprendizaje, poder convertirse ellos mismos en maestros que dieran continuidad al proceso.

El núcleo fundamental de todo este desarrollo era el taller. El taller era el ámbito del aprendizaje tanto profesional como vital, y dentro del mismo se realizaba la transmisión de conocimientos propios de cada oficio. Agrupados en calles y barrios específicos para cada artesanía concreta, eran auténticos mundos dentro de los cuales las normas del taller eran las que regían, la jerarquía del taller era la que se seguía, y los productos de los talleres eran los únicos que

se vendían. Las calles de los zapateros, de los plateros, de los cordeleros o de los librerros, configuraron la geografía urbana de miles de burgos y ciudades europeos hasta varios siglos después de que la Edad Media como tal hubiera acabado. Por último, los gremios se ocupaban de las pompas fúnebres de sus miembros, de cuidar a las familias tras la muerte o desaparición de uno de los maestros, e incluso de garantizar el culto a las almas de sus miembros mediante misas perpetuas en capillas y parroquias muchas veces sufragadas con las propias tasas e impuestos que los artesanos pagaban, y para las que encargaban obras de arte de nivel excepcional en muchas ocasiones [3.3].

En esa formación gremial tenían un peso mayoritario las enseñanzas de carácter oral y eminentemente práctico. La pobreza conceptual y teórica de la



[3.3] *El descenso de la cruz*, obra del pintor flamenco Van der Weyden encargada por el gremio de ballesteros de Lovaina, 1436.

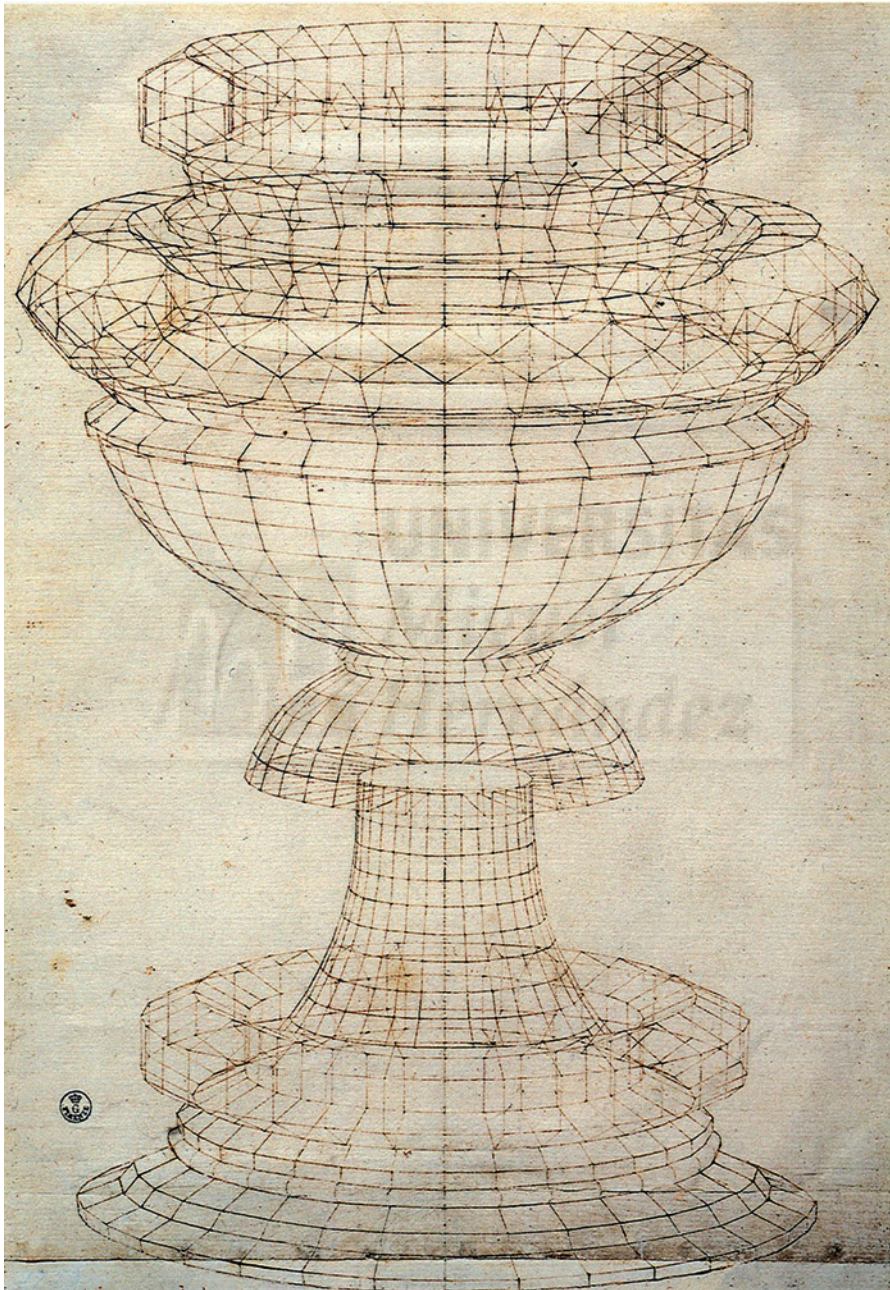
formación en los diferentes oficios era manifiesta, así como era evidente una ausencia y escasez de los contenidos experimentales.

Esta situación provocó, como era de esperar, un marcado estancamiento en el desarrollo de nuevas formas de diseño. La evidente rutina, el empobrecimiento de las posibilidades experimentales, y la repetición y reiteración tanto estética como técnica, llevaron a una auténtica esclerosis creativa. Durante siglos, por tanto, poco avanzaron las propuestas de nuevos objetos y diseños diferentes, lastradas como estaban por esta organización social, comercial y cultural. No es de extrañar que los gremios, por efecto de este estancamiento, llegarán a ser acusados de anquilosamiento, y muy criticados en ocasiones por la obsolescencia de sus propuestas y lo cercano de sus planteamientos a ideas propias de cofradías religiosas medievales.

El proceso de ideación de una pieza, su proceso de diseño, se basaba en tradiciones seculares que la sociedad gremial medieval había heredado de la Antigüedad clásica. El concepto básico difería totalmente del que se desarrolló ya en el siglo XIX y cristalizará en el XX. En aquellos años, era la secuencia ensayo-error-rectificación la que controlaba y condicionaba todo el proceso.

Si bien es cierto que la reflexión teórico-práctica en relación a la práctica del diseño quedaba radicalmente excluida de la ecuación, no lo es menos que, tras siglos y siglos de reiteraciones y progresivos perfeccionamientos, este esquema había logrado crear algunos modelos de extraordinaria validez. Se trata de un proceso lento, muchas veces basado en el azar de encontrar una buena solución a un problema de diseño concreto. Sin embargo, al igual que funciona la selección natural darwiniana, tras generaciones y generaciones de artesanos ensayando y perfeccionando diseños, una especie de selección artesanal permitió al ser humano producir algunos objetos prácticamente perfectos.

Esta situación comenzará a cambiar con el advenimiento del Renacimiento. Es difícil exagerar la importancia que este fenómeno tuvo en Occidente en todos los campos de la vida humana. Tras esta auténtica revolución surgida en Italia al recuperar las ideas y valores de la Antigüedad clásica, ya nada sería igual en el mundo del arte, la ciencia, la literatura, la política, la filosofía y,

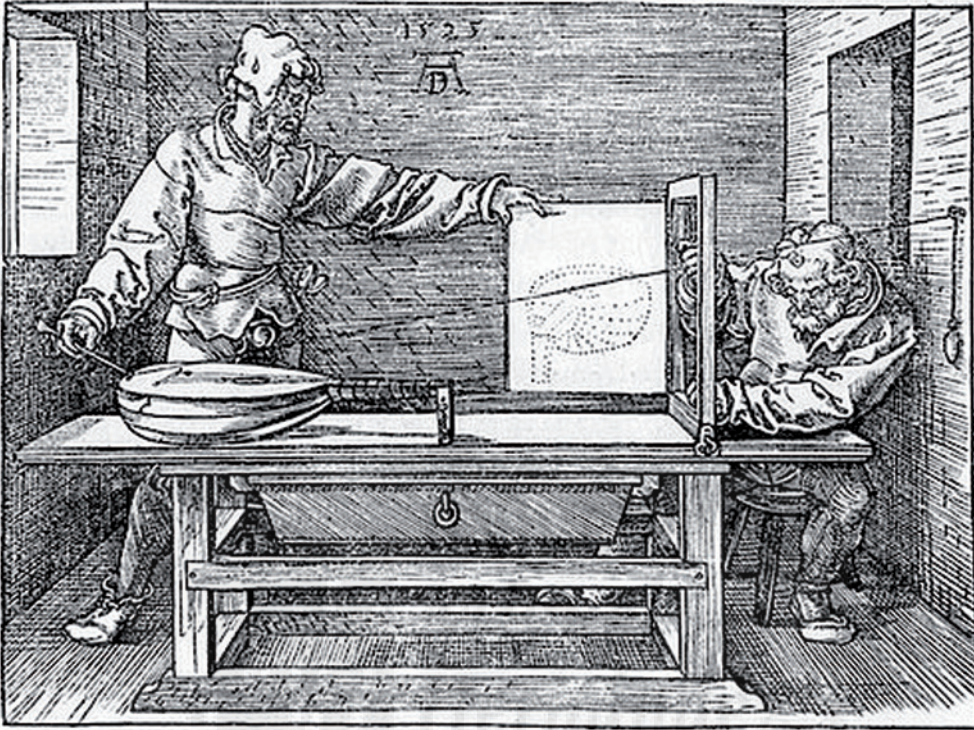


[3.4] Dibujo en perspectiva del pintor italiano Paolo Ucello, s. XV.

3. Evolución histórica de la metodología del diseño

3.1. El mundo anterior a la revolución industrial

3.1.1. De la Edad Media al siglo XVIII: el progresivo avance de la racionalización



[3.5] Ilustración del tratado de Dürer *Los cuatro libros sobre medición* en la que se aprecia una máquina de dibujar, s. XVI.

cómo no, en lo que al pasar los siglos sería conocido como diseño. Pese a lo que pudiera parecer, no fueron tanto los avances en el mundo del arte los que más hicieron porque el ámbito del futuro diseño gozará de un paso hacia adelante. Fueron sin embargo la ciencia y la ingeniería las que provocaron que la figura del posterior diseñador, si bien todavía lejos de su actual estatus y condición, fuera logrando una mayor concreción.

Los estudios en geometría, en física, en conocimiento de los materiales y las estructuras, o algo tan importante como el desarrollo de lo que hoy en día conocemos como dibujo técnico, permitieron avanzar en la mejora del modo de producción de los objetos [3.4].

Figuras como las de Leonardo da Vinci, con centenares de páginas dedicadas al diseño e invención de instrumentos y aparatos de todo tipo y condición, o Alberto Durero, con varios volúmenes dedicados al estudio, análisis y diseño de alfabetos tipográficos o de máquinas para ayudar a los dibujantes, no hubieran sido posibles en la Edad Media [3.5].

El panorama alcanzado durante los siglos XV y comienzos del XVI se mantendrá prácticamente estable durante los doscientos años siguientes. Ni en el Barroco, ni en el periodo Rococó, ni en el incipiente Neoclasicismo de la primera mitad del XVIII se vieron cambios determinantes en la manera en la que el ser humano planteaba y producía los objetos. Los gremios todavía tenían un papel determinante en la organización del trabajo y la transmisión de la información, y no había comenzado todavía el proceso que habría de cambiar radicalmente la faz, primero de las islas británicas, después de Occidente en su conjunto y, finalmente, del mundo entero: la Revolución Industrial.



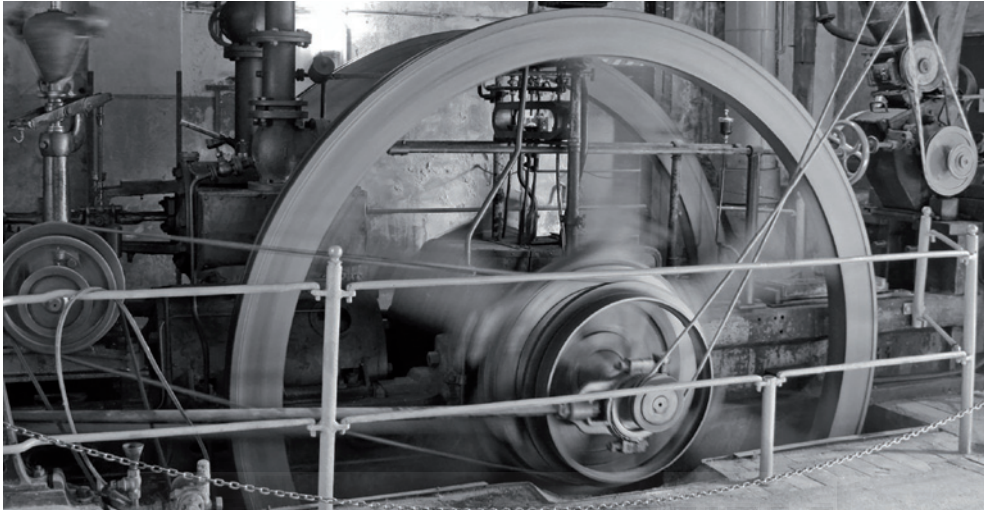
3.2. EL SIGLO XIX

3.2.1. Los cambios promovidos por la mecanización de la industria y el arte

Nunca hasta ese periodo del siglo XVIII había habido un interés tan grande por la tecnología. [...] En los siglos anteriores, las aportaciones tecnológicas se redujeron, por lo general, [...] a la construcción de herramientas o mecanismos más o menos complejos para el trabajo artesanal [Torrent y Marín, 2013: 23].

Existen pocos periodos en la historia de la humanidad con mayor impacto en todos los ámbitos de la vida que el conocido como Revolución Industrial. Con ese nombre se hace referencia al vertiginoso proceso de mecanización de la industria comenzado en Inglaterra alrededor de 1760 y cuyos ecos todavía se escuchan hoy en día, si bien el mundo actual se encuentra inmerso en otra gran revolución, la revolución digital. Sin duda, la Revolución Industrial está directamente ligada a una revolución en la generación de energía. Hasta mediados del XVIII, toda la energía que el ser humano podía emplear en cualquier proceso productivo provenía, exclusivamente, del propio ser humano, de los animales o del control de fuerzas naturales como el agua o el viento. En una centuria, la cantidad de energía se multiplicó exponencialmente, primero con el empleo del vapor gracias al perfeccionamiento del motor de vapor por James Watt [3.6], y ya en el XIX con la irrupción de nuevas fuentes energéticas como la electricidad y los combustibles fósiles derivados del petróleo. El mundo cambió en ciento cincuenta años más de lo que lo había hecho en los milenios anteriores, y el campo del diseño y su metodología no podían quedar al margen de esta transformación tan radical y extraordinaria [Meggs y Purvis, 2009: 134].

Uno de los cambios más importantes que trajo la Revolución Industrial fue la definitiva separación entre artistas e ingenieros, entre diseñadores, incluso si bien todavía no existía la profesión en sí, y operarios [Rodríguez Morales, 2006: 22; Torrent y Marín, 2013: 32-33]. Hasta ese momento de finales del XVIII es obvio



[3.6] Ejemplo de máquina de vapor en funcionamiento, s. XIX.

que existía una cierta diferenciación entre las labores del futuro diseñador y de quien llevaba a cabo esos diseños, pero será a partir de la aparición de la máquina moderna cuando, de una manera nunca antes vista, se separen ambos campos. La difusión de la mecanización separó definitivamente durante esas décadas a los pensadores de los actores, algo que pese a las posteriores posturas en contra de esta radical diferenciación, en aquellos momentos de fervor industrial y maquinista casi nadie lamentó de manera evidente.

3.2.2. Posturas opuestas a la modernización: el mundo de Arts and Crafts

Aparte del deseo de producir cosas bellas, la mayor pasión de mi vida ha sido y es el odio a la civilización moderna (William Morris) [Torrent y Marín, 2013: 77].

Pese a la fiebre mecanicista que inundó el siglo XIX, hubo algunos intelectuales y artistas que se opusieron firmemente a la conquista del mundo del arte y el diseño por parte de las máquinas. Fueron las ideas de John Ruskin y la materialización práctica de las mismas por William Morris [3.7], las que configuraron el particular movimiento británico de Arts and Crafts, verdadero oasis de tradicionalismo en medio de la vorágine industrial que ha

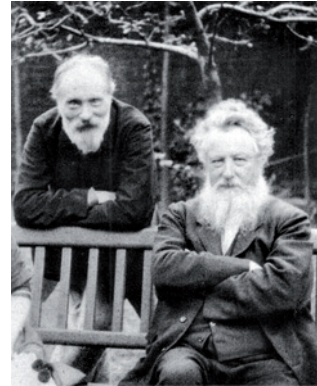
condicionado los dos últimos siglos de Occidente. La filosofía de Morris era de tintes claramente románticos, de un marcado carácter utópico, y con la vista siempre puesta en un tiempo pasado que para él y sus seguidores era siempre mejor, más puro y más cercano al ideal artístico por ellos defendido.

La postura inicial, tal y como ha quedado claro en la cita que abre este apartado, era la de una oposición frontal a la Revolución Industrial. A ella hacían culpable los defensores de lo que se conocería como Arts and Crafts de todos los males que afectaban a la vida de las personas en aquella Gran Bretaña que comenzaba a sufrir las enormes desigualdades que el proceso de industrialización había traído.

No es extraño que los ideales de este movimiento coincidieran en algunos puntos con el recién nacido socialismo de Marx y Engels, defensores también de una sociedad más igualitaria y en la que el ser humano pueda desarrollar su individualidad alejado de la alienación inherente a las enormes fábricas que comenzaban a poblar toda Europa¹.

Las mismas ideas del pensador e ilustrador John Ruskin coincidían en este punto, configurándose como la base teórica de toda la tendencia historicista posterior a la que se vio abocado Morris y Arts and Crafts [Meggs y Purvis, 2009: 167]. Ruskin rechazó la economía mercantilista que fomentaba la Revolución Industrial, dado que para él suponía la separación última entre el arte y el trabajo, entre el artista y el productor de los bienes de consumo, lo que provocaba la muerte del arte y el diseño tal y como se había venido desarrollando durante los últimos siglos.

Despreciaban por tanto los objetos producidos de manera seriada en las fábricas y factorías, considerándolos horribles, baratos y extremadamente antiestéticos, y por su parte propusieron la sustitución de estos por unos



[3.7] Retrato de William Morris y su íntimo amigo y pintor Burne-Jones.

¹ En 1883, Morris acabará por adherirse formalmente al socialismo, lo que demuestra la cercanía ideológica que siempre impregnó a estos dos pensamientos.

objetos bien diseñados y bellos. Creían realmente en la utilidad social de la belleza, la cual, bajo su punto de vista evidentemente utópico e incluso cargado de cierto *buenismo*, sería capaz de mejorar la calidad de vida de las personas que convivieran con dichos bienes. Toda la filosofía de Ruskin y Morris giraba en torno a una idea central: la de la búsqueda de la armonía entre los seres humanos y el entorno en el que viven, ya sea este natural como artificial y creado por el hombre².

Con un enfoque e inspiración claramente romántico, Ruskin y Morris encontraron en el mundo gótico el periodo al cual retrotraerse en busca de las esencias perdidas en su tiempo. Sin duda aquí las ideas de ambos se intercalan con las del teórico del diseño decimonónico y arquitecto August Pugin, para quien la vuelta a un estilo medievalizante de raíces góticas iba mucho más allá de una mera revisitación de las formas o de unos determinados recursos estilísticos. Para Pugin, como más adelante para Ruskin y Morris, el retorno al ideal gótico permitiría a la Gran Bretaña del momento superar una época enferma y volver a una sociedad sana, pura y fructífera para el ser humano.

Para ellos, la etapa del gótico respondía a un momento histórico en el que *el ser humano vivía en armonía consigo mismo y con su entorno en unas ciudades hechas a su medida y con un sistema de trabajo, el gremial, que potenciaba la unidad y la colaboración* [Torrent y Marín, 2013: 58]. No es de extrañar que ya desde la primera gran obra que Arts and Crafts produjo, la Red House³, el vocabulario visual del movimiento se vea inundado por elementos de referencia claramente medievalizante [3.8]. Arcos apuntados en las ventanas y puertas, estilizados chapiteles culminando el pozo, interiores resueltos en maderas trabajadas a la manera medieval, papeles pintados y tapices repletos de referencias góticas... Todo ello configuraba una auténtica máquina del tiempo artística en la que se pretendía volver a un pasado idealizado y pleno de referencias religiosas, sociales y artísticas.

² Es patente un cierto aire religioso en este tipo de planteamientos, lo que resulta coherente con la biografía del propio Morris, quien antes de decidir dedicarse a la arquitectura tuvo un periodo en el que desarrolló estudios religiosos acompañado de su íntimo amigo Burne-Jones [Torrent y Marín, 2013: 77].

³ Esta vivienda, en la que residieron William Morris y su mujer y musa Jane Burden, fue encargada por el propio Morris a su amigo y arquitecto Philip Webb en 1858, siendo finalizada en 1860.



[3.8] Vista de la *Red House*, diseñada por Philip Webb para William Morris y su esposa Jane Burden y finalizada en 1860.



[3.9] Mueble de estética medievalizante diseñado por Webb para la Morris and Company, 1860.

A pesar de esta mirada al pasado algunos autores como Pevsner o Meggs ven en la postura de Arts and Crafts un anticipo del diseño moderno. ¿En qué aspectos una tendencia defensora de lo medieval gotizante puede ser un antecedente del Movimiento Moderno en el mundo del diseño? ¿De qué forma pueden unas personas obsesionadas con la tradición y opuestas totalmente a la modernización configurarse como uno de los primeros pasos de

un espíritu actual que defiende lo moderno y lo tecnológico? La respuesta no es sencilla, y ni siquiera todos los historiadores y estudiosos logran ponerse de acuerdo en si tal cosa es posible.

Lo que algunos investigadores como los anteriormente citados afirman es que, de manera paradójica, Morris desarrolló actitudes como la defensa de la fidelidad a los materiales o a la destreza en la ejecución, ideas ambas que recuperarán movimientos posteriores como todos y cada uno de los enfoques del modernismo. Y sobre todo la obsesión por hacer de lo útil algo bello, y a fusionar y adecuar el diseño a su función, fueron conceptos que recuperarán autores relacionados con enfoques mucho más cercanos al diseño moderno como Muthesius y la Deutscher Werkbund o la Bauhaus de Walter Gropius.

El último problema y contradicción de Arts and Crafts, el de los precios excesivamente altos de los exquisitos diseños de Morris o Mackmurdo que hacía que sus objetos fueran inalcanzables para la inmensa mayoría de esa sociedad cuyas condiciones de vida querían mejorar, debería esperar varias décadas antes de poder ser resuelto [3.9].

3.3. EL SIGLO XX: NUEVOS ENFOQUES Y METODOLOGÍAS PROYECTUALES HASTA 1950

3.3.1. El Deutscher Werkbund de Muthesius y Behrens

Si en el siglo XIX la cuestión del diseño debe ser abordada principalmente desde Gran Bretaña, en los inicios del XX la sede del debate se traslada a Alemania, país en el cual, junto a Estados Unidos, se sentaron las bases del diseño moderno [Torrent y Marín, 2013: 145].

A comienzos del siglo XX, tras las experiencias de Arts and Crafts y el modernismo, los conceptos acerca de la metodología proyectual sobre el diseño gráfico, así como la organización de los talleres y las escuelas, seguían estando definidas por parámetros mayoritariamente tradicionales y decimonónicos. Sin embargo, la creciente industrialización y mecanización de los procesos productivos era imparable, lo que unido a ideas como el Taylorismo, iban a provocar un giro radical en el acercamiento moderno a la cuestión del diseño [Torrent y Marín, 2013: 145-148]. Si en Inglaterra a mediados del XIX había sido William Morris la figura que abanderó el intento de ofrecer a la sociedad productos de calidad y bien diseñados, en este momento, y siguiendo el cambio indicado en la cita que da comienzo a este apartado, será Hermann Muthesius quien abra nuevos horizontes [3.10].

Nacido en 1861 en la localidad de Grossneuhausen, desde joven Muthesius recibió formación de su padre, constructor y arquitecto. Tras estudios de filosofía, historia del Arte y arquitectura, el periodo fundamental de la vida de Muthesius fue la estancia de ocho años en Gran Bretaña, momento en el que se centró en el estudio del movimiento Arts and Crafts y el enfoque británico del diseño. Comprendió las posibilidades de un apoyo gubernamental decidido en aras de modernizar la artesanía nacional de un territorio, y las enormes ventajas económicas que la fusión de lo mejor del mundo artesanal y el industrial podían aportar a la economía de Alemania. Su labor en las islas británicas culminó con la publicación entre 1904 y 1905 del célebre texto *Das englische Haus (La casa inglesa, 1906)*, tres volúmenes en los que analizaba decenas de ejemplos



[3.10] Retrato de Muthesius.

arquitectónicos contemporáneos, desde la capital hasta las ciudades norteañas de Birmingham o Glasgow.

Durante las primeras décadas del siglo se había dejado atrás definitivamente la cierta nostalgia por el pasado inherente al movimiento de Arts and Crafts, y la mecanización comenzó a ser vista como un verdadero motor esencial para el avance mismo, no sólo del arte o el diseño, sino de la propia historia [Curtis, 2012: 99]. En la Alemania de aquellos años, industrializada algo más tardíamente que

Inglaterra o Francia, existieron toda una serie de reflexiones y posturas sobre la relación, siempre tensa y llena de matices, entre el artista/diseñador y el mundo de la recién creada industrialización masiva. Los diferentes enfoques pueden resumirse en cuatro principales:

- La postura artesanal derivada y heredera de los postulados de Arts and Crafts, la cual defendía que la calidad del diseño sólo podría venir relacionada con los valores intrínsecos del mundo tradicional de origen quasi gremial.
- La posición subjetivista que afirmaba que sólo mediante la expresión personal de la individualidad del diseñador podría alcanzarse la buscada calidad, lo cual derivaba de manera evidente en un cierto expresionismo.
- El enfoque funcionalista, pragmático y materialista que valoraba los materiales, su conocimiento y la correcta utilización de los mismos como vía para elevar el nivel del diseño.
- La corriente más moderna y mecanicista, que valoraba al diseñador como el creador de unas *formas tipo* que debían expresar el *Zeitgeist* o espíritu de los tiempos, unos tiempos, los de aquel comienzo del siglo XX, marcadamente mecanicistas e industrializados [Curtis, 2012: 99-100].

Muthesius se convirtió en el más ferviente defensor de esta cuarta vía, sobre todo tras ser acusado en 1907 de criticar la calidad de los productos industriales alemanes en una conferencia en Berlín, en la que ideas como las siguientes causaron conmoción en ciertos círculos artísticos y arquitectónicos alemanes:

Muthesius [...] ataca el eclecticismo historicista de las organizaciones productivas alemanes en este campo; el gusto de la burguesía hacia los objetos de lujo; el ornamento, considerado como desperdicio de materiales y de fuerza de trabajo; y en general el formalismo, tanto el viejo como el nuevo, comprendido el del Jugendstil. Al mismo tiempo afirma el valor artístico, cultural y económico del arte industrial y se dirige a los fabricantes exigiendo de ellos un empeño ético-estético en interés de la producción e, incluso más, de la economía nacional [Torrent y Marín, 2013: 146].



[3.11] Cúpula de cristal de Bruno Taut en la exposición de la Deutscher Werkbund en Colonia en 1914.

Tras la acusación, un grupo de diseñadores, arquitectos e industriales germanos decidieron fundar el Deutscher Werkbund en la ciudad de Munich, con el objetivo de defender la industrialización de la metodología de las artes del diseño. Esta asociación se creó desde el entendimiento de que la nueva época mecanicista en la que Occidente se adentraba requería de un arte y un diseño en consonancia, tanto en su proceso de fabricación, obviamente industrializado, como en sus formas, las cuales debían derivar precisamente de esa mecanización del procedimiento de ideación y realización efectiva.

Sin embargo, pese al impulso inicial⁴, el Werkbund no estuvo exento de dificultades y conflictos internos.

Las dos figuras antagónicas acabaron siendo el propio Muthesius, con su defensa a ultranza de la industrialización y la objetividad antiindividualista, y el belga Henry Van de Velde, quien seguía considerando la creatividad individual de cada diseñador como un factor clave incluso a comienzos del siglo más definitivamente industrializado de la historia de la humanidad. Estas tensiones internas quedaron perfectamente patentes en la primera exposición organizada por la Werkbund en Colonia en 1914, entre cuyas propuestas arquitectónicas destacó la del alemán Bruno Taut [3.11], considerada uno de los más claros exponentes históricos del expresionismo constructivo y radicalmente opuesta a las ideas defendidas por Muthesius.

El diseñador que mejor llevó a la práctica los postulados muthesianos fue sin duda Peter Behrens (1869-1940), formado como pintor e ilustrador, más tarde introducido en el mundo del diseño bajo preceptos típicamente Jugendstil [3.12], y finalmente interesado por cuestiones arquitectónicas. Un primer momento clave en el desarrollo de la trayectoria de Behrens fue su trabajo en la Colonia de Darmstadt, en la que el príncipe Ernst Ludwig de Hesse quiso crear un experimento basado en el diseño moderno. Allí, Behrens, junto a otros arquitectos como Joseph Maria Olbrich, levantó la Behrens Haus, auténtica Gesamtkunswerk modernista de estilo híbrido entre las formas orgánicas del Art Nouveau más típico y los nuevos lenguajes geométricos provenientes de Glasgow o Viena [Schmutzler, 1996: 176-177].



[3.12] Xilografía de Peter Behrens para la revista Pan, 1898.

⁴ Poco tiempo después de su creación ya había atraído a cerca de 500 socios, un número que creció de manera muy rápida en pocos meses, incluso extendiéndose a otros países cercanos con iniciativas similares.

Pero pese a lo interesante de la experiencia en Darmstadt, lo que colocó a Behrens en un punto central de la historia del diseño gráfico del siglo XX fue su trabajo para la Allgemeine Elektrizitäts Gesellschaft, más conocida como A.E.G. Contratado por Emil Rathenau, director de la empresa y una de las mentes más preclaras de las primeras décadas del siglo XX, Behrens pasó a controlar todas las facetas del diseño de una empresa de un tamaño e importancia enormes en la Europa de aquel momento: diseño gráfico y corporativo, diseño de producto, y diseño arquitectónico.

Behrens llevó a la práctica su idea de Gesamkultur, una cultura global y moderna, con lejanas referencias a la Antigüedad clásica pero realizada dentro de un mundo totalmente mecanizado. Comenzó por rediseñar la marca de la empresa [3.13], dejando atrás anteriores símbolos eminentemente Art Nouveau llenos de zarcillos, elementos vegetales y reminiscencias simbolistas, y centrándose en una imagen plenamente geométrica y moderna pero introduciendo una tipografía de herencia antigua⁵. Más adelante diseñó



[3.13] Nueva marca de AEG diseñada por Behrens en 1907-1908.

también publicaciones, folletos, carteles y sellos para la empresa; uniformes para los trabajadores; objetos y productos de los comercializados por la firma (lámparas de arco, hervideros eléctricos, ventiladores, etc); e incluso algunos de los edificios más impresionantes e influyentes de la arquitectura de las primeras décadas del XX como la Turbinen Fabrik de 1909⁶ [3.14]. En todos los casos, Behrens se muestra como la materialización casi perfecta de las ideas del Deutscher Werkbund, creando tipos pretendidamente universales que

⁵ La tipografía para la marca fue creada ex profeso por el diseñador inspirándose para ello en epigrafías romanas antiguas, y poniéndole el nombre de Behrens Antiqua [Meggs y Purbis, 2009: 238-239].

⁶ No hay que olvidar la tremenda importancia de Behrens como auténtico padre espiritual de buena parte de los más grandes arquitectos del siglo pasado. No en vano, mientras trabajaba en la Turbinen Fabrik en 1909, pasaron por el estudio de Behrens unos jóvenes Walter Gropius, Mies Van der Rohe y Le Corbusier.

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.1. El Deutscher Werkbund de Muthesius y Behrens

podieran servir como piezas de ese nuevo mundo que parecía nacer durante los primeros años del siglo.

Aparte de la importancia que acaba de comentarse, esta especie de Neoclasicismo industrial desarrollado por Muthesius o Behrens a comienzos del siglo XX sirve como vínculo perfecto entre las experiencias decimonónicas de Arts and Crafts o el propio modernismo, de índole artesanal y eminentemente orgánicas y curvilíneas en sus formas, y las nuevas investigaciones objetivizantes, geométricas y racionales. Estas modernas tendencias culminarán en vanguardias como el Constructivismo ruso o el Neoplasticismo holandés, y, sobre todo, en la pionera escuela de la Bauhaus.



[3.14] Fábrica de turbinas de AEG en Berlín, diseñada por Peter Behrens en 1909 y considerada una de las obras maestras de la nueva arquitectura.

3.3.2. La revolución de la Bauhaus

La Bauhaus -para bien o para mal- revolucionó la educación artística, y su influencia puede apreciarse todavía. Los estudiantes que actualmente se proponen seguir un “curso de fundamentos” en una escuela de arte, tienen que agradecerse a la Bauhaus. Todas las escuelas de arte que ofrecen estudios de materiales, teoría del color y diseño tridimensional, se lo deben en alguna medida a los experimentos educacionales llevados a cabo en Alemania [...] Todo el que se sienta en una silla de estructura tubular metálica, usa una lámpara ajustable para leer o vive en una casa total o parcialmente construida con elementos prefabricados, se está beneficiando de una revolución en el diseño (o sufriendola), traída en gran parte por la Bauhaus [Torrent y Marín, 2013: 193-194].



[3.15] El arquitecto y director de la Bauhaus Walter Gropius en 1920.

En 1919 tuvo lugar un acontecimiento fundamental para la historia de la docencia del diseño en todas sus facetas. Ese año, tan solo unos meses después de la finalización de la Iª Guerra Mundial y de la aplastante derrota alemana, el gobierno de la República de Weimar decidía impulsar la creación de una escuela de diseño de élite en la misma ciudad que daba nombre al nuevo régimen político germano. La semilla original de la escuela se encontraba ya presente en los años anteriores al conflicto bélico, cuando el diseñador y arquitecto belga Henry Van de Velde renunció a continuar como director de la Escuela de Artes y Oficios de Weimar. El joven arquitecto alemán Walter Gropius [3.15] fue propuesto como nuevo director, pero el comienzo de la contienda paralizó la actividad

de la Escuela durante cuatro años, y no pudo ser hasta finalizada la guerra cuando la nueva escuela pudiera comenzar su andadura. La institución de la que Gropius sería el director se configuraría como la fusión entre la ya citada Escuela de Artes y Oficios y la Academia de Bellas Artes de la misma ciudad, por lo que ya desde sus inicios ofreció esa fusión entre creación artística y producción de diseño orientada a la industria que la haría célebre [Meggs y Purvis, 2009: 310].

La fecha oficial de inauguración fue finalmente el 12 de abril de 1919, y en los mismos días se publicó en varios periódicos alemanes el Manifiesto de la Bauhaus⁷, [3.16] en el que se establecían las líneas maestras de la nueva filosofía del centro educativo:

El edificio completo es el objetivo último de todas las artes visuales. Hubo un tiempo en el que la función más noble de las bellas artes fue embellecer los edificios, ya que eran componentes indispensables de la gran arquitectura. En la actualidad, las artes existen de forma aislada. [...] Arquitectos, pintores y escultores deben aprender de nuevo el carácter compuesto del edificio como entidad. [...] El arquitecto es un artesano eminente. En sus escasos momentos de inspiración, trascendiendo su voluntad consciente, la gracia divina tal vez haga que su trabajo florezca en arte, pero lo fundamental es que todo artista sea competente en su oficio y allí radica la fuente principal de la imaginación creativa [Meggs y Purvis, 2009: 310].

Desde estas primeras líneas escritas dentro del ámbito de la Bauhaus queda patente la primera orientación estética de la nueva escuela, orientación y perfil claramente expresionista e incluso rozando términos e ideas misticistas, románticas y pseudoreligiosas. Sin embargo, esta inicial tendencia, ejemplificada como se verá a continuación en la figura de Johannes Itten como primer profesor del Vorkurs Johannes Itten, será progresivamente arrinconada por conceptos totalmente opuestos, de marcada índole tecnológica, moderna e

⁷ El propio manifiesto y su estética denotan ya la primera tendencia predominante en la escuela. En efecto, la portada del mismo está decorada con una xilografía del pintor expresionista Lyonel Feininger en la que se muestra una especie de catedral de cristal desde cuyos remates unos haces diagonales iluminan al mundo del arte contemporáneo del momento [Meggs y Purbis, 2009: 311].



[3.16] Manifiesto de la Bauhaus, 1919.

industrial. De hecho, si la Bauhaus se encuentra hoy en día entre los hitos de la historia del diseño es por el acercamiento a la consecución del ideal del funcionalismo dentro del campo del diseño, y no tanto por sus primeras ideas expresionistas.

El término funcionalismo es sin duda ambiguo. Todo objeto o elemento diseñado para un fin debe, bajo unos u otros aspectos,

ser esencialmente funcionalista, y así ocurría con los bienes ideados y producidos durante todos los períodos anteriores a este momento, ya sea el mundo medieval, los siglos posteriores o la época de la Revolución Industrial.

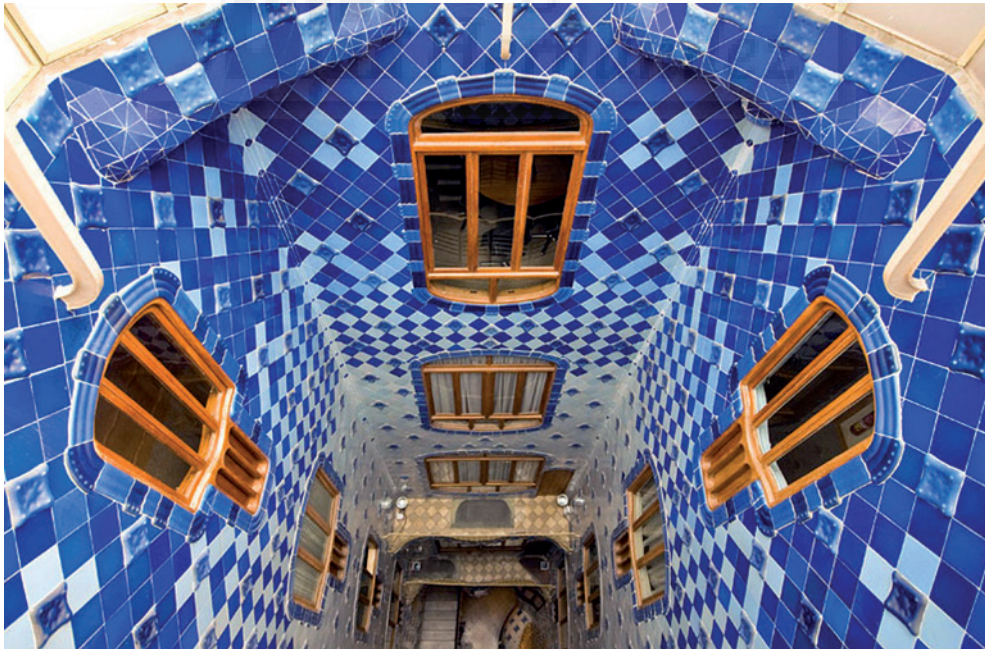
Desde cualquier óptica, el conocido como funcionalismo no es otra cosa que la fusión de forma y función, de ornamento y estructura, pero las vanguardias de comienzos del siglo XX entendieron este funcionalismo como la progresiva eliminación de elementos decorativos en favor de formas puras, simples, esenciales y, casi en todos los casos, basadas en la geometría y la racionalidad proyectual. Sin embargo, como acaba de indicarse, ni siquiera la Bauhaus fue el primer núcleo de pensamiento en el que se consideró al funcionalismo como centro y vórtice alrededor del cual debía construirse todo el entramado del diseño. En efecto, ya en el mejor modernismo de finales del XIX está presente este concepto básico⁸.

De este modo, pese a lo espectacular en muchas ocasiones de sus soluciones formales repletas de ornamentos de origen formalmente vegetal, de líneas ondulantes y sinuosas, o de materiales trabajados bajo preceptos aparentemente esteticistas, las mejores muestras modernistas nunca olvidan lo fundamental de la función. Las soluciones constructivas de un Víctor Horta en Bruselas, un Antoni Gaudí en Barcelona, o un Josef Hoffmann en Viena, por citar tan sólo a tres de los más grandes diseñadores de este periodo, no son únicamente

⁸ Se denominará de manera general como *modernismo* a las tendencias relacionadas con el movimiento Art Nouveau francés, el Jugendstil germano, las producciones de la Secesión vienesa o las creaciones provenientes del grupo "The four" desde la ciudad escocesa de Glasgow [Schmutzler, 1996].

extraordinarias por su riqueza formal y decorativa, sino que su genialidad reside, en última instancia, en la sabia combinación de estructura y ornamento en un único elemento funcional y decorativo a partes iguales. Los ejemplos son múltiples, pero pueden citarse como paradigmáticos dos de ellos. Por un lado el radiador de la Casa Horta en Bruselas, pieza industrial absolutamente necesaria para el control térmico de la vivienda que el arquitecto incorpora a la decoración de una de las escaleras del inmueble, hasta convertir un elemento funcional y práctico en parte indisoluble del proyecto ornamental de la casa [Schmutzler, 1996: 67].

Por otro lado, y analizando el caso catalán y la obra gaudiniana, tanto en la Casa Batlló como en la Casa Milà, mundialmente conocida como La Pedrera, existen ejemplos de este tipo de fusiones entre estructura y ornamento. Uno de ellos puede ser la solución del patio de luces de la primera de las viviendas citadas, en las que el arquitecto catalán controló desde el tamaño de las ventanas (progresivamente más pequeñas según se asciende en altura) hasta



[3.17] Vista del patio interior de la Casa Batlló de Antoni Gaudí, 1904-1906.

el alicatado de los muros del espacio (más oscuro en los pisos altos mediante el empleo de azulejos azulados y más claro en los bajos con revestimientos blancos), con el fin de controlar la iluminación y dotar a todos los pisos de una luminosidad lo más similar posible [3.17].

Al mismo tiempo que autores como Horta, Mackintosh o Gaudí dominaban el panorama arquitectónico europeo, al otro lado del Atlántico otros personajes marcaban el desarrollo, no solo de la construcción en Estados Unidos, sino de todo el diseño posterior a ambos lados del océano. Es particularmente importante para el tema la figura de Louis Sullivan⁹, maestro de alguno de los más afamados constructores de todo el siglo XX y autor de un texto paradigmático en lo que a sentar las bases del moderno funcionalismo se refiere. En su escrito de 1896 *The tall office building artistically considered*, Sullivan defiende la existencia una ley universal la cual afirma que, en todos los ámbitos de la naturaleza y de las producciones humanas, la forma siempre sigue a la función. De este modo, el arquitecto americano coloca, dentro del binomio ornamento y estructura, por delante en importancia a la segunda, estableciendo una de las bases conceptuales y teóricas de todo el diseño del posterior siglo XX.

El joven Gropius intentará por su parte llevar esta fusión al corazón mismo de la Bauhaus, convirtiendo a la nueva escuela en uno de los lugares en los que esta difícil empresa, la de combinar de manera homogénea y coherente estos dos conceptos en ocasiones aparentemente contradictorios, fuera alcanzada con éxito, suponiendo un ejemplo duradero para las generaciones futuras.

De este modo, los apenas catorce años de existencia de la Staatliches Bauhaus en sus tres sedes geográficas de Weimar, Dessau y finalmente Berlín, serán una de las cimas de la evolución de las metodologías docentes y productivas dentro del campo del diseño, ya fuera este gráfico, objetual o arquitectónico.

⁹ Para una revisión de la figura de Sullivan [Frampton, 2009], [Curtis, 2012].

3.3.3. La Bauhaus expresionista y mística de Itten y Paul Klee: estrategias creativas en Weimar

La primera etapa de la Bauhaus se desarrolló en la misma ciudad de Weimar donde tenía su sede el nuevo gobierno surgido tras la debacle de la guerra. Como se ha indicado, durante los primeros cursos de la escuela la tendencia general y conceptual elegida como modelo a seguir por Gropius estaba lejos de coincidir con la idea actual que de la Bauhaus tenemos como cima de la racionalidad geométrica de índole mecanicista. Sin embargo, hubo algo que no cambió a lo largo de los años en la escuela: la excelencia en la elección de los profesores, la organización de las enseñanzas y el enfoque didáctico y pedagógico de las mismas. De hecho, si la Bauhaus se encuentra extraordinariamente bien considerada dentro de la historia de las producciones artísticas y de diseño del siglo XX, en el mismo lugar se encuentra en relación con la evolución de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el campo de las artes visuales y arquitectónicas. Es a Gropius al que cabe agradecer la ideación y puesta en práctica de este modelo. Gracias a él, dos centros educativos de ascendencia tradicional, las ya citadas Escuela de Artes y Oficios de Weimar y la Academia de Bellas Artes, se convirtieron en una escuela heterogénea y única [Torrent y Marín, 2013: 197].

Aparte del mérito de llevar a cabo un sistema docente como el que se comentará a continuación, no fue menos importante para el desarrollo de la escuela el hecho de que Gropius, en un momento de extraordinarias dificultades políticas, sociales y económicas, fuera capaz de convencer a algunos de los mejores y más modernos artistas de comienzos del siglo XX para que se sumaran a su proyecto. La nómina de profesores no puede resultar más extraordinaria [3.18]. A lo largo de los primeros meses se unieron a la Bauhaus los pintores Johannes Itten, Lyonel Feininger, Wassily Kandinsky, Georg Muche y Paul Klee, y los escultores Oskar Schlemmer y Gerhard Marcks.

En una segunda oleada se incorporarán al claustro figuras como Josef Albers, Hinnerk Scheper, Gunta Stölzl, Herbert Bayer, Joost Schmidt y Marcel Breuer, todos ellos antiguos excelentes alumnos más tarde convertidos en maestros de la escuela y finalmente en algunas de las personalidades más importantes



[3.18] Maestros de la Bauhaus: Albers, Scheper, Muche, Moholy, Bayer, Schmidt, Gropius, Breuer, Kandinsky, Klee, Feininger, Stolz y Schlemmer.

de la historia del desarrollo del diseño en todas sus vertientes durante los años centrales del siglo XX. Una incorporación fundamental fue la Laszlo Moholy-Nagy en 1923 como profesor y director del curso preliminar, mientras que los últimos años estuvieron dominados por las personalidades eminentemente arquitectónicas del marxista Hannes Meyer, segundo director de la Bauhaus tras Gropius, y Ludwig Mies Van der Rohe, célebre arquitecto y último director de la escuela antes de su disolución por Hitler en 1933.

En cuanto a la organización de las enseñanzas, la Bauhaus marcó un antes y un después con respecto al resto de escuelas y academias que por aquel entonces podían encontrarse en el resto de Europa o en los Estados Unidos. Sin el menor género de duda, lo más relevante fue el curso preliminar que Gropius estableció. Este primer semestre, denominado Vorkurs, era obligatorio para todos los alumnos y alumnas que entraban en la escuela, y de su orientación estética y formal iba a depender el desarrollo del resto de cursos de la Bauhaus¹⁰.

¹⁰ En un primer momento, y tal como acaba de indicarse, el Vorkurs correspondía a un semestre. Sin embargo, más adelante estas enseñanzas preliminares acabaron por ocupar dos semestres enteros, por tanto un curso académico completo.

3. Evolución histórica de la metodología del diseño

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.3. La Bauhaus expresionista y mística de Itten y Paul Klee: estrategias creativas en Weimar



[3.19] Johannes Itten, primer director del Vorkurs entre 1919 y 1923.

De hecho, la figura del director del Vorkurs era una de las más relevantes e influyentes de todo el centro, tan solo por debajo de la del propio Gropius, dado que el enfoque elegido para el semestre preliminar iba a marcar al resto de talleres y cursos. De este modo, la figura del primer director del Vorkurs, Johannes Itten [3.19], condicionó los primeros años de la Escuela.

Nacido el año 1888 en Süderen-Linden (Suiza), desde joven se interesa por las artes plásticas, pero a este interés juvenil une una curiosidad innata y aparentemente inagotable por los más diversos campos del saber. Así, entre 1910 y 1912 estudia matemáticas y ciencias naturales en Berna, y más adelante se apasiona por la filosofía y los saberes orientales, de los que será ferviente seguidor y defensor. Cuando se convierte en profesor del Vorkurs es ya un reconocido pintor y artista de raíces expresionistas, románticas y místicas [Droste, 2006: 246]. Entre sus influencias destaca el grupo pictórico alemán Der Blaue Reiter (El Jinete Azul), constituido unos pocos años antes alrededor de figuras como Kandinsky, o el pintor austriaco de fuerte pincelada y acusada expresividad Oskar Kokoschka.

Además de un artista más que apreciable dentro de las tendencias de la segunda década del siglo XX, Itten era un docente heterodoxo e innovador, y un defensor de una pedagogía novedosa que provoque al alumno un aprendizaje propio alejado de la relación tradicional entre profesor y discípulo. Su importancia será poco a poco sustituida por las influencias externas que terminarán por modificar el espíritu de la escuela a partir del año 1921, pero sin su aliento e inspiración inicial, la Bauhaus no hubiera alcanzado el grado de innovación que la ha hecho célebre.

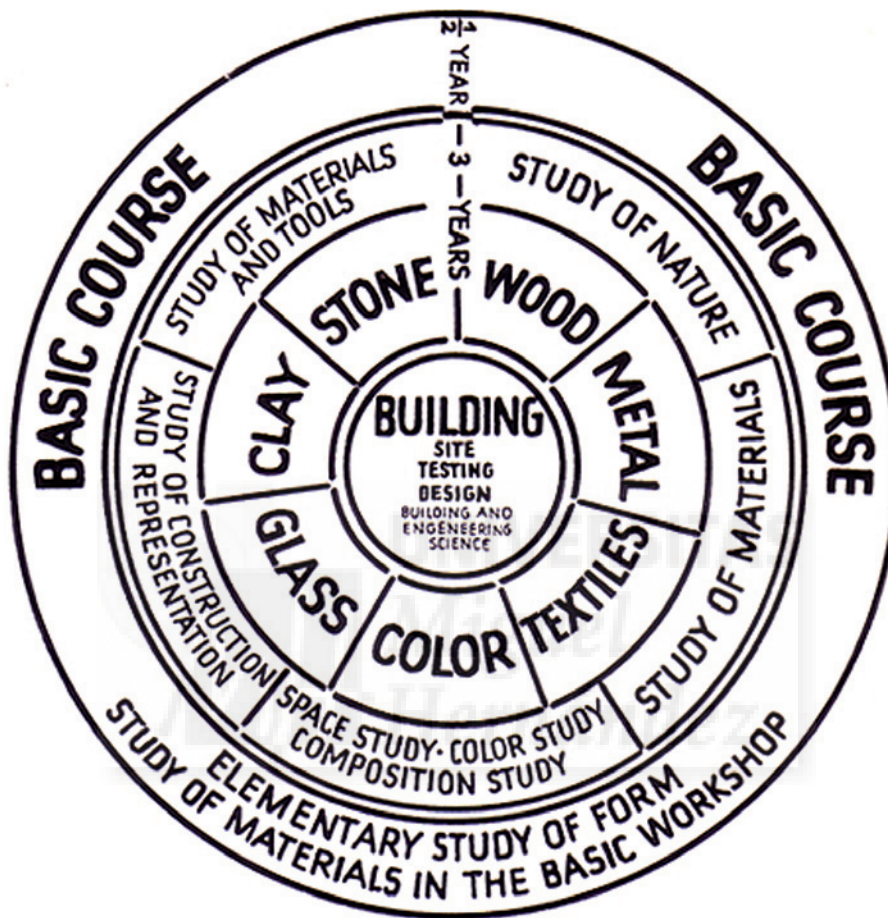
Tras el Vorkurs, las enseñanzas se organizaron en base a diferentes talleres, teniendo cada uno de ellos el nombre del material principal con el que se trabajaba en ellos. De este modo, en el célebre esquema de Gropius que organiza los estudios de 1922, puede apreciarse un círculo intermedio dividido en siete porciones, cada una de las cuales corresponde a un taller determinado [3.20]:

- **Holz (madera):** correspondía al taller de mobiliario, uno de los más importantes de toda la evolución de la escuela. Su primer director fue el propio Gropius, lo que indica hasta qué punto se consideraba el diseño de

muebles como una disciplina cercana a la creación arquitectónica. A partir del año 1925, el joven maestro Marcel Breuer, alumno de la escuela entre 1920 y 1924, tomará el relevo de Gropius, convirtiendo a este taller en uno de los más evolucionados e innovadores¹¹.

- **Metall (metal):** el taller relacionado con los metales estuvo muy cercano al diseño de producto desde sus inicios en 1920, ya que durante el primer curso no se impartió, y su dirección correspondió al propio Itten [Droste, 2006: 75]. Fue uno de los talleres clásicos de la Escuela, dado que su enseñanza no se interrumpió hasta el final, teniendo entre sus directores a algunos de los más importantes maestros de la Bauhaus como Moholy-Nagy a partir de 1923 y hasta 1928, año en el que el húngaro abandonó el centro.
- **Gewebe (textil):** a pesar de su carácter tremendamente moderno para los cánones de la época, la Bauhaus tampoco pudo librarse del sexismo y machismo inherente a los inicios del siglo. De hecho, el taller de textil fue tradicionalmente el destino de la práctica totalidad de las mujeres que estudiaban en la escuela, y desde 1927, año en el que Georg Muche abandonó el centro, fue el único dirigido por una mujer, la pionera Gunta Stözl. Al igual que en el resto de talleres las formas y referentes de este taller, en el que se realizaban desde alfombras hasta cortinas y diseños para telas y tapizados, fueron evolucionando desde un expresionismo claramente dirigido por Itten hasta un dominio progresivo de la geometría y la racionalidad proyectual.
- **Farbe (color):** con el concepto de color se relacionaba no sólo un taller, sino con dos: el taller de pintura mural y el de grabado e impresión. El primero de ellos, que tuvo como directores a personalidades como Oskar Schlemmer o Kandinsky, fue siempre una prioridad de la escuela dada su íntima relación con la construcción arquitectónica. Por su parte, la imprenta de la Bauhaus tuvo una corta existencia como taller independiente. Tras la

¹¹ No en vano, alguno de los más importantes y célebres iconos del diseño producidos en la escuela son muebles. No hay más que recordar las sillas y sillones realizados por el propio Marcel Breuer, los cuales introdujeron en el siglo XX el empleo del tubo metálico como recurso constructivo, consiguiendo ejemplos tan perfectos como la conocida como *Silla Wasilly*, denominada de ese modo como homenaje a Kandinsky en 1925 [Torrent y Marín, 2013: 218-221].



[3.20] Esquema de los estudios de la Bauhaus con la arquitectura en el centro del sistema de pensamiento y enseñanza.

dirección de Lyonel Feininger hasta 1924, a partir del traslado de la escuela a Dessau se fundió con el recién creado taller de Publicidad, tipografía y diseño gráfico, que tendría a Herbert Bayer como principal valedor.

- **Glas (vidrio):** ya en los planes de estudio de 1919 Gropius planteaba la existencia de un taller de pintura sobre vidrio, cuya dirección correspondió durante unos cursos tanto a Itten como a Klee, quienes sin embargo, no

llegaron al nivel de excelencia, investigación y producción del maestro Josef Albers, quien llevó a este taller hasta cotas de extraordinario refinamiento. Este nivel de calidad no fue óbice para que, a partir de 1924, el taller de vidrio desapareciera como tal y pasará a depender del de pintura mural.

- **Ton (cerámica):** los estudios de cerámica fueron de los menos duraderos de toda la escuela. Desde el inicio estuvo dirigido por el escultor Gerhard Marcks, berlinés nacido en 1889 y que desde 1914 había colaborado con Gropius en algunos de los edificios diseñados por el director. Pese al olvido posterior Marcks fue uno de los primeros tres artistas contratados por Gropius junto a Itten y Feininger. Sin embargo, las dificultades organizativas y económicas que progresivamente asfixiaron a la escuela en Weimar no mejoraron durante la etapa en Dessau, por lo que finalmente el taller nunca pudo instalarse en la nueva sede tras el traslado de 1925. Los lamentos de maestros como Moholy-Nagy, quien afirmó que la ausencia de este taller era *doblemente lamentable pues la cerámica era un componente esencial de la Bauhaus*, no tuvieron efecto [Droste, 2006: 71].
- **Stein (piedra):** dos talleres estaban directamente relacionados con el material pétreo: escultura y talla, los cuales muchas veces se confundían en uno solo, desde el principio bajo la batuta y dirección de Josef Hartwig. Es evidente que estos dos talleres estaban íntimamente ligados a conceptos eminentemente tradicionales y artísticos, si bien la relación de la escultura con la arquitectura, auténtico crisol de las enseñanzas de la escuela, hacían lógica su existencia en los planes de estudio diseñados por Gropius. En estos talleres no solo se tallaba la piedra, sino que se llevaban a cabo numerosos encargos para otros ámbitos de la escuela como el taller de teatro dirigido por Schlemmer¹², quien requería para sus representaciones de múltiples artefactos y elementos que se realizaban en estos talleres.

Si se analiza el esquema de 1922 de la figura [3.20] podrá verse como, en el centro de la composición circular, aparece la palabra BAU, la cual puede

¹² El teatro estuvo presente en los planes de estudio de la escuela desde 1921, si bien no solía aparecer en los documentos ni los folletos informativos. Durante los primeros años fue dirigido por el dramaturgo Schreyer, mientras que a partir de 1923 fue Schlemmer quien llevaría a estas enseñanzas a alcanzar una importancia más que relevante en el centro [Bauhaus, 2012: 196].

traducirse por edificación, construcción o arquitectura. Por ende, el propio nombre de la escuela, BAUHAUS, sería la casa de la arquitectura, la mansión de la construcción. Ya desde el nombre es patente la inclinación claramente arquitectónica del centro educativo, algo que las propias autoridades de la República de Weimar ya decidieron al encargar a un arquitecto como Gropius la organización de la academia. Y a esa idea fue fiel el joven arquitecto durante toda su andadura al frente de la institución, dado que la construcción y la edificación, fue siempre el fin último al que las enseñanzas del centro educativo iban destinadas, entendiendo la arquitectura como el crisol en el cual debían fundirse el resto de manifestaciones creativas de la escuela. Esta orientación hacia la importancia de la construcción no haría más que acentuarse con el paso de los años, pues a Gropius le sustituyó, tras su abandono en 1928, el arquitecto Hannes Meyer, quien todavía enfocaría más los talleres y enseñanzas hacia lo constructivo, añadiéndole además un carácter claramente político dadas sus inclinaciones de marcado acento marxista. Por último, el tercer director de la Bauhaus desde 1930 hasta el cierre definitivo de la escuela en 1933 por orden directa de Hitler, Mies Van der Rohe, no hizo más que continuar con las directrices marcadas por sus antecesores, por lo que la institución siempre mantuvo ese carácter evidentiísimamente arquitectónico.

Tras la composición de élite del claustro de profesores y la organización de las enseñanzas en talleres, la orientación pedagógica de la escuela configura la tercera pata sobre la que se sustenta la bien ganada fama del centro educativo fundado en Weimar. Si hay una frase que pueda resumir la filosofía pedagógica de la escuela, esa podría ser la de aprender haciendo. Como se ha comentado, la auténtica base de la enseñanza de la Bauhaus era el curso preliminar. Este Vorkurs fue inicialmente establecido y desarrollado a nivel pedagógico por Itten con un objetivo claro y patente también compartido por el propio Gropius: el de poder liberar las habilidades creativas de cada alumno. Gracias a esta búsqueda de la libertad de ideación y experimentación, la didáctica desarrollada en la escuela durante su etapa en Weimar se convirtió en la punta de lanza de las más modernas y avanzadas escuelas de arte y diseño de la época, dejando atrás esquemas y patrones educativos totalmente caducos para el periodo de entreguerras. De hecho, entre los principios pedagógicos

principales de la Bauhaus en Weimar se encontraba un acercamiento pluralista al proceso de enseñanza, el cual no estaba orientado hacia un estilo unitario y homogéneo, sino más bien a la formación de diferentes estilos dependiendo de las personalidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes [Bauhaus, 2012: 35].

Para Itten, había sido fundamental el periodo de estudio en la Academia de Arte de Stuttgart junto a Adolf Hölzel a partir de 1913 [Bauhaus, 2012: 35]. De hecho, la base de las ideas que Itten desarrolló en el Vorkurs bauhausiano está directamente relacionadas con las teorías pedagógicas de Hölzel sobre el análisis de grandes obras pictóricas de la historia, las teorías del color y los conceptos sobre el contraste como base para la enseñanza artística. A diferencia de lo que ocurría en las academias y escuelas de arte tradicionales, en las que los alumnos adquirían sus conocimientos mediante un proceso de copia de la naturaleza o de modelos basados en cánones de belleza clasicista, en la Bauhaus el proceso era totalmente innovador. La metodología de Itten se basaba en tres grandes líneas de actuación:

- El empleo de parejas de opuestos y del concepto de contraste como base para el despegue de la creatividad.
- La enseñanza de leyes generales acerca del color, la forma, la composición y el ritmo
- El trabajo práctico en torno a tres temas centrales:
 - Los bocetos de la naturaleza y la materia.
 - El análisis de viejos maestros de la historia de la pintura.
 - La clase de desnudos [Droste, 2006: 25].

Itten comenzaba muchas veces sus clases con una atención directa a conceptos físicos que en aquel entonces no se tenían en cuenta a la hora de enseñar disciplinas artísticas. Basándose en preceptos de la doctrina Mazdaznan, de la cual era ferviente seguidor al igual que su colega Georg Muche, daba inicio a las sesiones con una mezcla de ejercicios de respiración y concentración. De esta manera Itten buscaba revelar el interior de cada uno de los estudiantes en busca de la creatividad pura, innata e intrínseca que él creía que latía en

cada alumno. Tras estos primeros minutos de introspección, Itten defendía la utilidad de una serie de ejercicios de movimiento, una especie de gimnasia corporal unida a la experimentación con conceptos del dibujo más expresivo e intuitivo. Sin duda, el objetivo no era en ningún caso crear obras de arte o estudios válidos desde un punto de vista visual, sino más bien lograr una coordinación entre la mano y la mente, incluyendo en el proceso a todo el cuerpo, de un modo similar al que utilizan algunos percusionistas durante su periodo de aprendizaje [Bauhaus, 2012: 36] [3.21]. Una vez se habían superado estas fases iniciales de cada sesión podía comenzar el trabajo directo con conceptos meramente plásticos o artísticos.

En el primero de los puntos, el de las parejas de opuestos, Itten desarrollaba una pedagogía basada en el estudio de duplas de conceptos o ideas. Mediante el análisis tanto teórico como práctico de elementos opuestos, Itten pretendía



[3.21] Fotografía de una clase de Itten en la Bauhaus en la que se aprecian algunos de los ejercicios preparatorios.

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.3. La Bauhaus expresionista y mística de Itten y Paul Klee: estrategias creativas en Weimar



[3.22] Gunta Stölzl: estudio de cardo del curso preliminar con Itten, 1921.

alcanzar la percepción última de la pareja de opuestos más importantes para él: la de intuición y método, vivencia subjetiva y reconocimiento objetivo. El dibujo y trabajo a partir de dúos tales como duro/blando, áspero/liso, afilado/rombo, arriba/abajo, etc, permitía al estudiante comprender la naturaleza última de la realidad, para así poder profundizar en su conocimiento. En esta fase, Itten solía encargar a sus alumnos que representaran algunos objetos que se habían convertido casi en fetiches de su metodología pedagógica. Así ocurría con el cardo, de cuya importancia dentro de las clases del maestro suizo nos quedan dos documentos de extraordinario interés como son, por un lado varios de los dibujos de Gunta Stölzl [3.22], y por otro frases como la pronunciada por el propio Itten, en la que queda patente su manera de afrontar el trabajo de artista y docente:

Tengo ante mí un cardo. Mis nervios motrices sienten un movimiento desgarrado, caprichoso. Mis sentidos, el tacto y la vista, registran la afilada agudeza de su movimiento formal, y mi espíritu observa su ser. Siento un cardo [Droste, 2006: 31].

Por lo que respecta a la enseñanza de leyes generales sobre color, composición o forma, Itten se alejaba de las tendencias tradicionales del resto de academias y escuelas. Era muy importante para este punto la colaboración de Itten con una de las personalidades más injustamente olvidadas durante décadas en relación a las enseñanzas en la Bauhaus: Gertrud Grunow. Esta profesora de música fue contratada por Itten dadas sus coincidencias, y pese a no constar como profesora oficial de la escuela durante años, su trabajo era en realidad de la misma importancia que el de otros maestros hoy en día reconocidos y apreciados¹³. La clase de Grunow se conocía como teoría de la armonización, y se basaba en la idea, sin duda hermana de otros conceptos misticistas y de índole neorromántica tan afines a Itten, de que en el universo existía una armonía y equilibrio entre el ser humano y el mundo de los colores, los tonos musicales, las sensaciones y las formas artísticas [Torrent y Marín, 2013: 199-200].

Es evidente que estos conceptos desarrollados por Grunow tienen directa relación con el mundo de la sinestesia, ámbito también cercano a los intereses de otro profesor de la Bauhaus como Kandinsky. Como es sabido, la sinestesia defiende la acción e impacto de las sensaciones de uno de los cinco sentidos sobre algún otro, esto es, relaciones entre el olfato y la vista, la vista y el tacto, etc. En concreto, las relaciones que Grunow consideraba pertinentes para su proceso de enseñanza eran las que se establecían entre el sentido de la vista (relacionado como no podía ser menos con las artes plásticas), y las sensaciones auditivas (conectadas a la música y los sonidos armónicos)¹⁴. Para tal fin ordenaba realizar un círculo con 12 tonos cromáticos alrededor,

¹³ Es interesante comprobar cómo, en este caso, no coinciden las valoraciones del trabajo de Grunow en la época de la Bauhaus y en la actualidad. De hecho, pese al relativo olvido actual, en su momento el propio Gropius apreció de manera patente la labor de la profesora, llegando incluso a modificar el propio estatuto de la escuela para introducir en el plan formativo algunos de los conceptos defendidos por Grunow [Torrent y Marín, 2013: 218-221].

¹⁴ De nuevo aparece una relación directa entre estas ideas y algunas de las más conocidas de Kandinsky, sobre todo de la etapa de desarrollo de la abstracción lírica, en la cual el maestro ruso relacionaba dichos conceptos cromáticos y formales con ideas tonales para dar a luz pinturas que incluso titulaba con terminología musical como *Improvisación* o *Composición* [De Micheli, 2012: 91-107].

estableciendo un paralelo entre esa docena de colores y la escala musical dodecafónica de Schönberg [3.23].

No cabe duda de que si a algo puede achacársele el olvido actual de esta figura revolucionaria y tan importante para el día a día de la Bauhaus en Weimar, no es a otra cosa que al hecho de Grunow, de por sí una persona poco dada a la competitividad y sí a la colaboración, debió competir con algunas de las



[3.23] Diagrama cromático de una clase de Gertrude Grunow.

figuras más importantes del arte del XX como Klee, Kandinsky o su propio valedor Itten.

El tercero y último de los puntos principales del programa formativo de Itten se basaba en el comentado trabajo práctico alrededor de tres temas principales como eran los bocetos directos del natural, el análisis de antiguos maestros y el dibujo de desnudo.

El primero de los temas podía enlazarse con el estudio de las parejas de conceptos, tal y como ha quedado patente con el ejemplo puntual del cardo. Por su parte, una parte de gran interés era el estudio, comentario e interpretación de importantes pinturas de la tradición europea, generalmente del periodo medieval y con especial hincapié en las escuelas germánicas. Proponía a los estudiantes que intentaran llegar a sentir la obra y no solo a analizarla desde un punto de vista formal y plástico, para tras esa especie de comunión íntima con la pintura, poder ser capaces de expresar en un esbozo o dibujo las vivencias que la obra había despertado en ellos. Una pintura bastante empleada por Itten era el dramático retablo de Isenheim, pintado por Mathias Grünewald entre los años 1512 y 1516, en el que se muestra la escena central de la crucifixión con una expresividad e intensidad emocional desconocidas para el arte de finales de la Edad Media. Itten llegó a afirmar en 1921 con respecto a los análisis que ordenada hacer a sus estudiantes:

No te desanimes si tu copia no reproduce el original. Cuanto más viva sea la experiencia del cuadro en ti, tanto más perfecta será también tu reproducción, que es la exacta medida para la intensidad de tu vivencia. Tú vives la obra de arte, ella vuelve a nacer en ti [Droste, 2006: 30].

Por último, Itten defendía la utilidad del dibujo de desnudo, pero no un estudio del desnudo tradicional, sino una búsqueda de los ritmos permanentes del cuerpo humano, una interpretación personal de la anatomía, un acercamiento opuesto al academicista. Pese a los progresivos problemas con los que se encontró Itten dentro de la propia escuela, con críticas feroces de algunos alumnos e incluso profesores a él y a su círculo de *esotéricos*, la influencia del

maestro suizo sobre los primeros años de la Bauhaus no puede ser considerada sino como de extraordinaria importancia.

Los nuevos tiempos trajeron nuevos enfoques que arrinconaron la sinestesia y el culto Mazdaznan, los ayunos y los ejercicios de respiración y concentración, el intento de fusión de formas, colores y notas musicales. Lo que nunca podrían extirpar los nuevos pedagogos que en poco tiempo colonizaron la escuela era el afán experimentador y la valoración de las capacidades individuales de cada uno de los estudiantes.

3.3.4. La Bauhaus racionalista de Moholy-Nagy: de Weimar a Dessau

El comienzo de la década de 1920 supuso el inicio de un cambio que revolucionó los cimientos de la escuela. Pese a que hacía poco que había comenzado la andadura del centro, para 1921 ya comenzaron a converger en la Bauhaus influencias que provocaron un giro copernicano en lo que se refiere a la orientación de las enseñanzas y, en última instancia, al del diseño y la arquitectura producidos por el centro educativo. Esas influencias no provinieron del interior de la institución, sino que fueron vectores externos que convergieron en la escuela, vectores que tenían como origen algunos de los movimientos artísticos de vanguardia más modernizadores de toda la primera mitad del siglo XX, así como dos de las figuras más inquietas y revolucionarias de ese mismo periodo: Theo Van Doesburg y El Lissitzky.

El holandés Theo Van Doesburg (1883-1931) es sin el menor género de duda una de las personalidades más interesantes de todo el movimiento vanguardista del periodo de entreguerras. En ocasiones eclipsado por la enorme fama internacional de uno de sus colegas en la creación del Neoplasticismo, el célebre pintor abstracto Piet Mondrian, la importancia de Van Doesburg para el desarrollo, no sólo de las tendencias a las que dio a luz desde Holanda, sino de otros movimientos con los que contactó y difundió, es a todas luces extraordinaria. Van Doesburg y Mondrian se conocieron en la ciudad holandesa de Laren en 1917, y de ese primer encuentro surgió la revista *De Stijl*, la cual acabaría dando nombre al propio movimiento [De Micheli, 2012: 248]. A la pareja de pintores pronto se unirán nombres como los

de los diseñadores Vilmos Huszar y Van der Leck, el poeta Antony Kok, o los arquitectos J. J. P. Oud y Gerrit Rietveld, configurando uno de los grupos más activos y avanzados de toda Europa, con una atención especial por la abstracción de índole geométrica y raíces neoplatónicas. Tras una visita a la Bauhaus en 1920 Van Doesburg quedó impresionado por las posibilidades de la escuela, si bien los resultados de unas enseñanzas basadas en los conceptos defendidos por Itten, Klee o Grunow le parecieron por aquel entonces, pura *confitura expresionista* [Droste, 2006: 54].

Es gracias al interés en el abanico de opciones que la escuela de Weimar encerraba, que Van Doesburg decidió establecer su residencia en la ciudad alemana en abril de 1921. Con este cambio de residencia ansiaba el objetivo, en ningún momento disimulado, de llegar a ser contratado como profesor por Gropius para poder inculcar a los estudiantes su perspectiva del arte y el diseño, tan opuesta por aquel entonces a la línea oficial de la Bauhaus *esotérica* de Itten y sus seguidores.

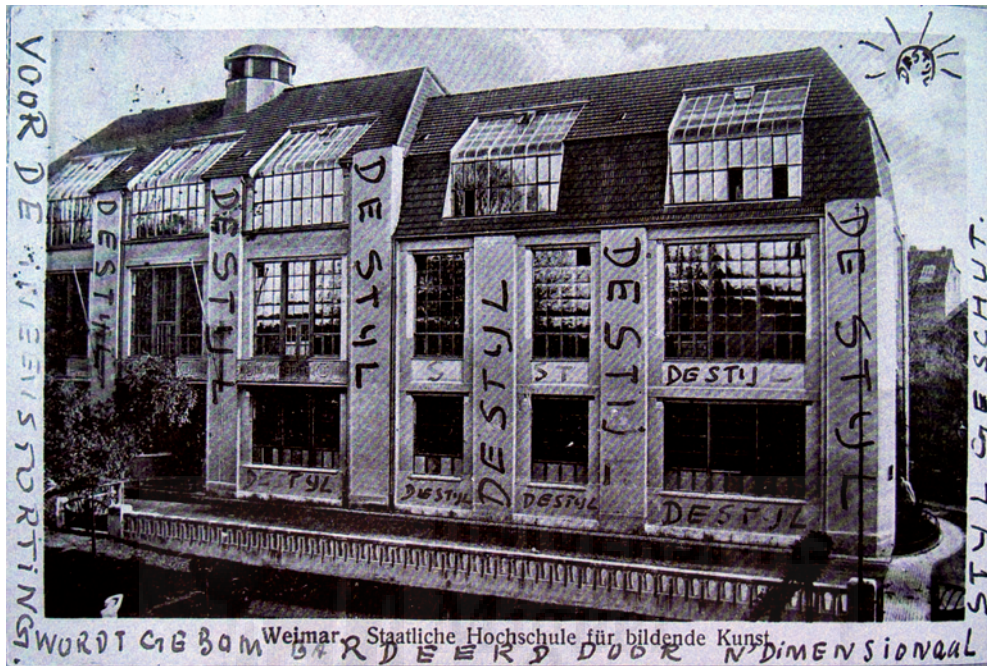
Van Doesburg nunca consiguió su afán inicial y Gropius jamás llegó a contratarlo como profesor oficial del centro, lo que no es óbice para decir que, si bien nunca llegará a impartir clases dentro de los muros de la escuela, su influencia fue decisiva para cambiar el destino de los futuros estudiantes de la Bauhaus, o lo que es lo mismo, de varias generaciones de diseñadores a ambos lados del Atlántico. Para llegar a ser tan importante en el desarrollo del centro Van Doesburg hubo de montar un taller cerca del antiguo edificio de Henry Van de Velde, lugar en el que ofrecía a los alumnos de la Bauhaus la posibilidad de seguir un curso teórico-práctico de conceptos neoplasticistas.

Pese a las reticencias iniciales de Gropius, quien llegó a prohibir a sus estudiantes que arrancaran las páginas más interesantes de la revista *De Stijl* a la que la Bauhaus estaba suscrita, las ideas de Van Doesburg fueron calando tanto en el alumnado como en algunos de los miembros del claustro de profesores. Su interés colonizador queda perfectamente patente en la célebre postal que envió a su amigo Antony Kok en 1921, tarjeta postal en la que sobre los muros del edificio bauhausiano pintó a mano las palabras *De Stijl*, lanzado

3. Evolución histórica de la metodología del diseño

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.4. La Bauhaus racionalista de Moholy-Nagy: de Weimar a Dessau

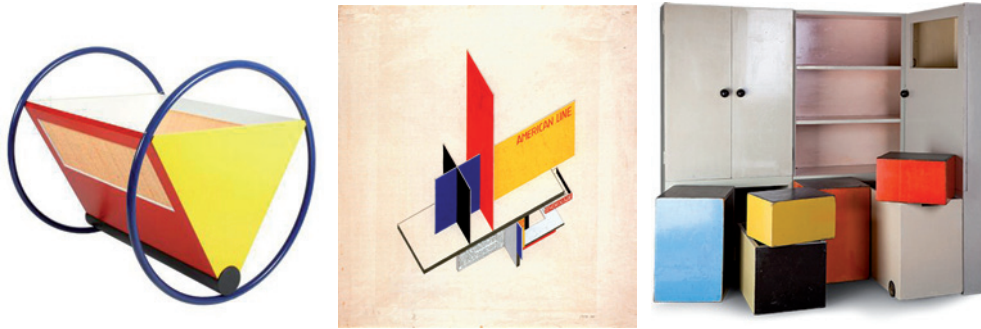


[3.24] Postal de la Bauhaus garabateada por el holandés Theo Van Doesburg anterior a 1925. Cubriendo el edificio con el nombre de su estilo (De Stijl), Van Doesburg transmitía la intención de influir directamente en el desarrollo de la escuela.

el evidente mensaje de su afán por invadir, si bien artísticamente, el centro educativo de Weimar [3.24].

Algunos de los mejores alumnos de la Bauhaus como Peter Röhl quedaron fuertemente impresionados por las teorías de Van Doesburg, pero sin duda fue en Marcel Breuer en quien las ideas neoplasticistas causaron un mayor impacto. De este modo, durante el periodo entre 1921 y 1925, todos y cada uno de los muebles que diseñó el que estaría llamado a ser uno de los más relevantes creadores de mobiliario de toda la vanguardia, fueron resueltos aplicando conceptos derivados de la teorías de los holandeses [Torrent y Marín, 2013: 208].

Poco a poco las antiguas corrientes misticistas y de corte romántico, la defensa a ultranza de una artesanía anclada en tradiciones decimonónicas, y los enfoques individualistas y subjetivos, iban dando paso, más lento de lo



[3.25, 3.26, 3.27] De izquierda a derecha, varios ejemplos de los diseños producidos por la Bauhaus: Cuna de Peter Keller, 1922. Diseño para kioscos de prensa de Herbert Bayer, 1924. Mueble para niños de Alma Buscher, 1923.

que un Van Doesburg hubiera deseado pero infinitamente más rápido de lo que un Itten temía, a nuevas corrientes racionalistas, objetivas y tecnológicas. A partir de este momento los diseños, objetos y construcciones producidas en la Bauhaus en las que es patente el eco del neoplasticismo son más y más numerosos según pasan los años. Las formas geométricas puras y el empleo de los dos tríos de colores básicos (azul-rojo-amarillo y blanco-gris-negro) comienzan a ser comunes en los talleres de la escuela, con ejemplos célebres como la cuna de Peter Keler de 1922, los diseños de Herbert Bayer para kioscos de prensa de 1924, o el mueble para niños de Alma Buscher de 1923¹⁵ [3.25, 3.26, 3.27].

Al mismo tiempo que el influjo holandés se mostraba con toda su energía en Weimar, desde el otro extremo de Europa llegaba la segunda tendencia que iba a marcar con sus novedosas ideas al centro educativo. Con la definitiva victoria del bando rojo bolchevique de Lenin en la guerra civil posterior a la Revolución rusa de 1917 frente a los blancos mencheviques liderados por Kerensky, se sentaron las bases para que una nueva manera de entender el diseño se desarrollará en tierras soviéticas [Torrent y Marín, 2013: 174-181].

El año de 1921 fue sin duda clave. Durante ese año tuvieron lugar una serie de hitos artísticos definitivos no solo para la vanguardia rusa, sino también

¹⁵ Hay que indicar que en algunos de estos ejemplos, las nuevas ideas provenientes del neoplasticismo holandés se fundían con conceptos ya presentes en la escuela, como es la fusión e interrelación entre los tres colores primarios y las tres formas geométricas básicas (círculo, cuadrado y triángulo), idea que Kandinsky ya desarrollaba en sus clases sobre teorías del color y la forma.

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.4. La Bauhaus racionalista de Moholy-Nagy: de Weimar a Dessau

para el resto del continente. Por un lado se publicó el Manifiesto productivista, texto en el cual se fundaban las bases teóricas del Productivismo-Constructivismo, cuyas ideas aplicadas a la creación plástica darían como resultado *la muerte del Arte tal y como se conocía hasta ese momento* y el nacimiento de una nueva postura ante el acto creativo. Durante el mes de septiembre de ese año, también tuvo lugar una muestra artística que se iba a convertir en cuasi mítica dentro del desarrollo de la vanguardia: $5 \times 5 = 25$ [3.28]. En esta exposición cinco artistas expusieron cinco obras cada uno¹⁶, y en concreto uno de ellos, Alexander Rodchenko,



[3.28] Diseño de Popova para uno de los catálogos de la exposición $5 \times 5 = 25$, 1921.

realizó un gesto iconoclasta que pasaría a la historia del arte moderno. De las cinco obras que le correspondía exponer, Rodchenko decidió mostrar tres cuadros totalmente monocromos, uno para cada color primario (rojo, azul y amarillo), afirmando que con dichos óleos había reducido la pintura a sus elementos más básicos, siendo por tanto *el fin de la pintura* [Foster, Krauss, Bois y Buchloh, 2006: 174-179].

A partir de esta muestra, tanto Rodchenko como algunos de sus compañeros decidieron dejar atrás la creación artística *pura* para concentrar sus energías en la creación de piezas que sirvieran a la colectividad. El arte de las galerías, los museos, los marchantes y un público burgués no tenía sentido para este grupo de comunistas convencidos, por lo que cambiaron los pinceles por lápices y plumas con las que diseñar un nuevo mundo soviético a partir de carteles, cubiertas de revistas y libros, arquitecturas y cualquier objeto que pudiera llegar al mayor número de compatriotas posible. El artista creador había dejado paso al diseñador productor.

Estas ideas revolucionarias llegaron a Alemania gracias al tercero de los hechos que marcaron 1921. También en ese año, El Lissitzky, quien ya conocía Alemania dado que había realizado sus estudios de ingeniería arquitectónica

¹⁶ Los cinco artistas fueron Alexander Rodchenko, Varvara Stepanova, Lyubov Popova, Aleksandra Ekster y Alexander Vesnin.

en la ciudad de Darmstadt, vuelve a Berlín como enviado cultural del régimen soviético. En tierras germanas, Lissitzky desplegó una actividad incesante, contactando con numerosos artistas de vanguardia, colaborando en actividades e iniciativas de todo tipo, diseñando numerosos trabajos para editoriales y centros educativos alemanes y, en definitiva, convirtiéndose en un auténtico catalizador de las más modernas ideas de vanguardia. Conoció a Van Doesburg, a Gropius y a artistas y diseñadores tan inquietos como él como los dadaístas Kurt Schwitters¹⁷, o Hans Arp¹⁸ [3.29]. Intercambió ideas, opiniones e influencias con todos ellos, contribuyendo a convertir a la Alemania de la primera mitad de los años 20 en uno de los mayores y más interesantes hervideros de nuevos conceptos artísticos de todo el siglo.

Todos estos vectores de modernización, tecnificación y objetividad geométrica debían por fuerza influir en la Bauhaus, y en 1923 se produce el cambio definitivo en la escuela. En marzo de ese año Itten es sustituido en la dirección del Vorkurs por la persona que iba a modelar la Bauhaus durante el siguiente lustro, configurando la escuela que ha pasado a los anales de la historia del diseño como la cumbre de la racionalidad y la fusión entre arte, diseño, industria y arquitectura durante el periodo de entreguerras. Esa persona no era otra que el artista y diseñador húngaro Laszlo Moholy-Nagy, formado dentro del constructivismo y abierto a cualquier tendencia que abogara por la modernización y la objetivización del proceso de creación.

En su figura cristalizaron las ideas neoplasticistas y constructivistas [3.30], configurando un Vorkurs radicalmente opuesto al desarrollado durante los primeros años por Itten.

Frente a la subjetividad individual la objetividad colectiva; frente al misticismo de raíz romántica la creencia en la preeminencia de la máquina y el progreso industrial; frente a un acercamiento todavía algo tradicional al trabajo con

¹⁷ Con Schwitters colaboró en importantes obras relacionadas con el diseño, destacando el número 11 de la revista *Merz* (1924) dedicado a la publicidad tipográfica, un auténtico hito en la historia del diseño [Meggs y Purbis, 2009: 258-259].

¹⁸ Por su parte, junto a Arp dio a luz uno de los libros más influyentes de la primera mitad del siglo XX, *Die Kunstismen o Los ismos del Arte*, (1924) con una maquetación y un empleo de los recursos tipográficos totalmente novedosa [Meggs y Purbis, 2009: 291-293].

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.4. La Bauhaus racionalista de Moholy-Nagy: de Weimar a Dessau



[3.29] Diseño del constructivista ruso El Lissitzky y del artista dadaísta Hans Arp para *Los ismos del arte*, 1924.



[3.30] Pintura abstracta geométrica de Moholy-Nagy de su etapa en la Bauhaus.

los materiales y las técnicas un acercamiento extremadamente moderno y radical¹⁹.

Este nuevo enfoque se materializó en la primera exposición realizada por la escuela en Weimar. Se trató de un acontecimiento de extraordinaria importancia para la Bauhaus, y de gran repercusión de puertas hacia fuera del centro educativo. Se realizaron publicaciones, eventos y conferencias, se mostraron obras de diseñadores ajenos a la academia como Le Corbusier, Mies Van der Rohe o J. J. P. Oud, pero el punto culminante fue la inauguración de la Haus am Horn (*la Casa en Horn*), una auténtica *gesamtkunstwerk* vanguardista: una casa especialmente diseñada para la exposición con todo su interior diseñado y configurado a partir de los productos diseñados por la escuela. Mobiliario de Marcel Breuer, Moholy-Nagy o Alma Buscher; textiles del taller de Gunta Stölzl; lámparas de Moholy o de Gyula Pap... La Bauhaus mostraba por primera vez a Europa los frutos de sus cuatro años de existencia y, para bien o para mal, los restos de expresionismo romántico enseñado por Itten habían desaparecido casi totalmente [3.31].

Aunque en ocasiones se olvide todo este cambio y modificación de las fuerzas internas de la Bauhaus, había tenido lugar en Weimar, en la ciudad natal de la escuela. Sin embargo, la mutación culminaría con el traslado de la escuela de Weimar a Dessau en 1925, obligado por cuestiones políticas que forzaron a Gropius a buscar una nueva ciudad que acogiera a la institución [Droste, 2006: 119].

En lugar de provocar una crisis, la mudanza a la ciudad sajona desde la original Weimar tuvo el efecto contrario, al suponer una revitalización y profundización en las nuevas ideas de unión entre arte e industria, ideas que han dado fama universal a la escuela. De hecho, pocos iconos de esta nueva etapa pueden ser más directos que el nuevo edificio de la institución diseñado

¹⁹ Es paradigmático el ejemplo de sus *Pinturas por teléfono*, encargadas en abril de 1923, poco tiempo después de incorporarse a la Bauhaus. Moholy defendió haberlas realizado sin intervenir en ningún momento de manera directa sobre el soporte metálico, y tan solo habiendo dado las indicaciones por teléfono a una empresa local de esmalte porcelánico. Pretendía dejar clara la nueva posición del artista moderno: creador de ideas y no tanto de objetos, defensor de los avances técnicos frente a procedimientos tradicionales.

por Gropius, llevado a cabo en pocos meses, inaugurado en 1926 y convertido en breve tiempo en una de las obras maestras de la nueva arquitectura [3.32].



[3.31] Fotografía de época del salón de la *Haus am Horn*, obra paradigmática de la Bauhaus en su etapa racionalista justo antes de la mudanza desde Weimar a Dessau (1923).

3.3. El siglo XX: nuevos enfoques y metodologías proyectuales hasta 1950

3.3.4. La Bauhaus racionalista de Moholy-Nagy: de Weimar a Dessau

Allí Moholy-Nagy impulsó nuevos talleres como los de diseño gráfico, tipografía y publicidad por un lado, y el de fotografía por otro; allí, Marcel Breuer descubrió las posibilidades del tubo metálico como material que vendría a revolucionar el diseño de mobiliario moderno; allí, Herbert Bayer se convertiría en el más moderno diseñador gráfico del momento, defendiendo ideas novedosas que marcarían la disciplina durante los siguientes treinta años.

En 1932 otra victoria electoral de partidos contrarios a los ideales de la escuela obligó a Mies Van der Rohe, director tras el abandono de Gropius y el breve paréntesis de Hannes Meyer, a trasladar la Bauhaus a Berlín. Apenas quedaban unos pocos meses antes de que una orden de Hitler, nuevo canciller, clausurara definitivamente la escuela, haciendo que decenas de alumnos y profesores se dispersaran, especialmente hacia Suiza y los Estados Unidos. La orden directa de Hitler cerró la escuela, pero permitió así que el mensaje y las ideas de la institución se difundieran y se convirtieran en eternas.



[3.32] Edificio de la Bauhaus en Dessau, obra de Walter Gropius en 1925.

3.3.5. Jan Tschichold: la Nueva Tipografía y su posterior evolución

En 1902 nació en Leipzig el hijo de un rotulista, el cual llegaría a ser una de las personalidades más relevantes del diseño del pasado siglo XX. Jan Tschichold comenzó siguiendo los pasos de su progenitor, especializándose en el mundo de la caligrafía, asistiendo a clases en la Academia de Artes gráficas de su ciudad natal entre 1919 y 1921, y trabajando como profesor en el mismo centro educativo durante los dos años siguientes. Sin embargo, no fueron sus estudios en Leipzig los que marcaron su trayectoria como diseñador y tipógrafo, sino más bien la visita, durante el año de 1923, a la ya comentada exposición de la Bauhaus en Weimar. El impacto que lo que allí vio Tschichold es difícilmente explicable. De repente, todo un mundo vanguardista, moderno, tecnológico, funcional y avanzado se abría ante sus ojos. El joven Tschichold tardaría muy poco tiempo en acusar los efectos de esta auténtica revelación vanguardista y como un Saulo recién caído del caballo, a los pocos meses publicaba el primero de una serie de escritos y textos que marcarían un antes y un después en la tipografía y el diseño europeo de las décadas centrales del siglo pasado.

En *Elementare Typographie*, publicado en el boletín de los tipógrafos alemanes *Typografische Mitteilungen* en 1925 [Satué, 2006: 177], Tschichold establecía un decálogo de normas que debían guiar el trabajo de cualquier diseñador moderno que se preciara. A modo de auténtico manifiesto vanguardista, indicaba, a lo largo de los diez puntos de su escrito, las reglas que debían seguir aquellos que desearan hacer de sus diseños elementos de modernidad visual:

- 1. La nueva tipografía está orientada hacia la función.
- 2. La función de cualquier pieza de tipografía es la comunicación (a partir de los medios que le son propios). La comunicación debe aparecer en la forma más breve, simple y urgente.
- 3. Para que la tipografía pueda atender fines sociales, se requiere la organización interna de su material (ordenación del contenido) y su organización externa (los medios de la tipografía configurados en relación los unos con los otros).

- 4. La organización interna es la limitación a los medios elementales de la tipografía: letras, números, signos y corondeles obtenidos de la caja o las máquinas de composición. En el mundo actual, la imagen exacta [la tipografía] también pertenece a los medios elementales de la tipografía (typo-foto). La forma elemental de la letra es la grotesca o sans serif en todas sus variantes: fina, medium y negrita; desde la estrechada a la expandida [...] Se puede economizar extraordinariamente a partir del uso exclusivo de letras minúsculas; eliminando todas las mayúsculas. Nuestra escritura no pierde nada escribiendo sólo en caja baja, al contrario, resulta más legible, fácil de aprender, más económica: Un sonido, un signo [...]. A través del uso altamente diferenciado de cuerpos y tipos, y sin consideración estética previa alguna, la composición lógica del texto impreso se hace visible. Las áreas no impresas del papel son elementos perceptibles de diseñar tanto como las formas verbales impresas.
- 5. La organización externa es la búsqueda compositiva de los contrastes más intensos (simultaneidad) a través de formas, tamaños y pesos diferenciados [los cuales deben corresponder con los valores de su contenido] y la creación de relaciones entre los valores formales positivos (mancha) y los valores negativos (blanco del papel).
- 6. El diseño elemental tipográfico consiste en la creación de la relación lógica y visual entre las letras, las palabras y el texto, la cual queda determinada por las características específicas de cada trabajo.
- 7. Con el fin de incrementar el carácter de urgencia de la nueva tipografía, se pueden utilizar líneas verticales y diagonales como medios de organización interna.
- 8. La práctica del diseño elemental excluye el uso de cualquier tipo de ornamento. El uso de corondeles y otras formas elementales inherentes (cuadrados, círculos, triángulos) deben estar fundamentados convincentemente en la construcción general. Su uso decorativo-artístico no está en consonancia con la práctica del diseño elemental.

- 9. El orden de los elementos en la nueva tipografía debería basarse en el futuro en la estandarización del formato en los papeles según las normas DIN. En particular DIN A4 (210 x 297) debería ser el básico para los papeles de cartas y otros impresos comerciales.
- 10. El diseño elemental no es, tanto en tipografía como en otros campos, absoluto ni excluyente. Ciertos elementos varían a partir de nuevos descubrimientos, como, por ejemplo, la fotografía, por lo que el concepto mismo de diseño elemental cambiará necesaria y continuamente.

Como queda patente tras analizar los diez consejos de Tschichold, lo que propone el alemán es una destilación de algunos de los preceptos defendidos en la Bauhaus más racionalista por aquellos años del cambio desde Weimar a Dessau, añadiendo algunas reflexiones enormemente interesantes e influyentes. Lo que no puede negarse a Tschichold fue su papel de verdadero



[3.33] Invitación original para la presentación de *Die Neue Typographie*. Jan Tschichold, 1928.

altavoz de muchas de las ideas bauhausianas, especialmente dentro del ámbito germano, papel que todavía sería más evidente tras la publicación en 1928 del título que daría fama eterna al alemán, *Die Neue Typographie* [3.33]. Ese texto se convertiría en la auténtica *biblia* de toda una generación de tipógrafos y diseñadores alemanes, quienes más tarde extenderían los principios defendidos por Tschichold a finales de los años 20 al resto de países europeos y hasta los Estados Unidos. Sin embargo, esta defensa a ultranza del diseñador alemán de la funcionalidad de la comunicación visual en sus formas más básicas y puras, de la utilización casi exclusiva de las tipografías de palo seco, o del empleo de la fotografía simplemente como elemento informativo y nunca expresivo, no sería eterna.

Durante los primeros años de la década de 1930 Tschichold, ante la progresiva pérdida de libertades que se vivía en Alemania, comenzará a valorar precisamente esa libertad que poco a poco muchos compatriotas veían dañada y coartada. Finalmente en el año 1933 el tipógrafo debe huir de su país en dirección a la siempre neutral Suiza para establecer en Basilea, desde hacía siglos un centro importantísimo para el diseño y la creación. Será por tanto en el país helvético donde en 1935 publique *Typographische Gestaltung*, un texto que se aleja definitivamente de sus rígidos y monolíticos postulados gráficos anteriores, valorando la libertad del diseñador para elegir y decidir qué tipo de acercamiento a cada diseño es más conveniente para poder obtener el mejor resultado posible.

En este nuevo escrito Tschichold defiende la utilización de tipografías clásicas con serifas, algo impensable tan sólo diez años antes, lo que le provocó numerosas acusaciones por parte de algunos diseñadores vanguardistas como Schwitters o Max Bill, quienes no entendieron en su momento lo revolucionario y realmente moderno de defender la libertad en un momento en el que esa misma libertad estaba desapareciendo de buena parte del continente europeo. Hasta tal punto Tschichold entendió lo verdaderamente importante de la creación sin trabas ni tapujos que en 1946 afirmó:

La nueva tipografía, con su impaciencia, se ajusta a la inclinación alemana hacia lo absoluto, y su voluntad militar de regular y su reivindicación del poder absoluto reflejan los terribles aspectos del carácter alemán que desencadenaron el poder de Hitler y la segunda guerra mundial. [...] es posible que una persona, como es mi caso, deba perder la libertad para poder descubrir su auténtico valor [Meggs y Purvis, 2009: 323].



3.4. MÉTODOS PROFESIONALES DE DISEÑO A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Etimológicamente un método es un camino hacia un objetivo. Es la inquietud de hacer algo. Es una idea de asignación de recursos que sigue un objetivo y que genera beneficios y costos cualitativos y cuantitativos, tanto al realizador del proyecto como a terceros. El método, independiente del objeto al que se aplique, tiene como objetivo solucionar problemas. Según Bruno Munari *el diseñador, dado que ha de utilizar toda clase de materias y toda clase de técnicas sin prejuicios artísticos, ha de disponer de un método que le permita realizar su proyecto con la materia adecuada, las técnicas precisas y con la forma que corresponda a la función (incluida la función psicológica)* [Munari, 1999:356].

Joan Costa en el prólogo al libro de Rodolfo Fuentes *La práctica del diseño gráfico, una metodología creativa*, nos define la metodología no como una sola, sino como:

[...] una vía entre muchas otras posibles, para elaborarla juiciosamente y seguirla hasta llegar al objetivo por medio de una solución eficaz, sin extraviarse por los caminos laterales, las vías sin salida o los callejones que no llevan a ninguna parte. Disponer de un conjunto de métodos es disponer de criterios que permiten en cada bifurcación, en cada encrucijada mental, optar por el mejor camino que nos lleve a la solución más efectiva.

[...] quienes creen que los métodos condicionan o incluso determinan la resolución de los problemas de diseño, deben saber que el correcto enfoque metodológico nunca afecta a la solución creativa ni al tratamiento formal de un mensaje gráfico". Aún así Joan Costa subraya que "el profesional auténticamente creativo es aquel que, ante nuevos problemas que se le presentan, es capaz de perfeccionarlos, e incluso de crear sus propios métodos [Fuentes, 2005: 17-18].

En esencia, la mayoría de los autores que defienden un proceso de diseño están de acuerdo en los pasos más básicos y constantes.

Se destacan a continuación algunos de ellos de forma cronológica:

3.4.1. Morris Asimow (1962)

Morris Asimow en 1962 desarrolla su método que se divide en dos grandes fases generales interrelacionadas entre sí y que constan de varias etapas cada una de ellas [Asimov, 1962]:

▪ 1. Fase de planeación y morfología:

- Estudio de factibilidad
- Diseño preliminar
- Diseño detallado
- Planeación del proceso de producción
- Planeación de la distribución
- Planeación del consumo
- Planeación del retiro del producto

▪ 2. Fase de diseño detallado:

- Preparación del diseño
- Diseño total de los subsistemas
- Diseño total de los componentes
- Diseño detallado de las partes
- Preparación de los dibujos de ensamble
- Construcción experimental
- Programa de pruebas del producto
- Análisis y predicción y rediseño

Como resumen de la totalidad del proceso de diseño, Asimow plantea las siguientes fases distribuidas en una estructura vertical y en otra horizontal [Rovira, 2013]:

- **Estructura vertical** que describe de forma cronológica todos los pasos del proceso proyectual:

- Definición de necesidades
- Estudio de viabilidad
- Diseño preliminar
- Diseño detallado
- Planificación de la producción
- Producción

- **Estructura horizontal** que describe de manera cíclica el proceso de toma de decisiones, común a todas las fases del proceso de diseño, que hoy conocemos con el nombre de *Design Thinking*:

- Análisis
- Síntesis
- Evaluación
- Comunicación

3.4.2. Hans Gugelot (1963)

Hans Gugelot desarrolló su método en la escuela de Ulm enfocado al diseño industrial. Su método lo aplicó en varios diseños realizados para la compañía Braun y sus conceptos sirvieron de base para la Gute Form [Rodríguez, 2006: 30].

Su modelo de proceso de diseño consta de las siguientes etapas:

- Información
- Investigación
- Diseño

- Decisión
- Cálculo
- Construcción del prototipo

3.4.3. Leonard Bruce Archer (1964)

Archer denominó su propuesta Método sistemático para diseñadores. Divide el proceso en tres fases generales correlativas que se subdividen a su vez en varias subfases [Archer, 1964]:

▪ Fase analítica:

- Recopilación de datos
- Ordenamiento
- Definición de condicionantes
- Estructuración y jerarquización

▪ Fase creativa:

- Implicaciones
- Formulación de ideas rectoras
- Toma de partido o idea básica
- Formalización de la idea
- Verificación

▪ Fase ejecutiva:

- Valoración crítica
- Ajuste de la idea
- Desarrollo
- Proceso iterativo (reiterado, insistido)
- Materialización

3.4.4. John Christopher Jones (1976)

Christopher Jones realiza una antología sobre metodología en la que expone la necesidad de un método y los conceptos de caja negra y caja transparente [Jones, 1976].

El concepto de *caja negra* está basado en la capacidad que tiene el diseñador de llegar a soluciones en las que confía y que generalmente son válidas, pero sin poder explicar cómo las generó. Las ventajas de proceso derivan del hecho de que se eliminan las restricciones de un método y se estimula la producción de resultados más diversos.

Por otra parte, los métodos de *caja transparente*, son aquellos en los que los objetivos están fijados de antemano, se debe realizar un análisis exhaustivo del problema antes de buscar soluciones al mismo, las estrategias a seguir se fijan en la planificación y éstas generalmente son lineales e incluyen ciclos de retroalimentación. La secuencia del proceso de diseño caja transparente es la siguiente:

- Problema
- Divergencia
- Transformación
- Convergencia
- Evaluación

En 1985 Jones publica *Diseñar el diseño*, donde incorpora el concepto del *azar* que, utilizado de forma consciente y premeditada, conduce hacia el descubrimiento de nuevos aciertos y nuevos pensamientos. La combinación entre racionalidad y uso del *azar* es lo que permite hallar lo nuevo, lo que hay fuera de la caja negra.

3.4.5. Abraham Moles y Roland Caude (1977)

Moles y Caude, basándose en investigaciones sobre creatividad realizadas con anterioridad (Wallach y Kogan) conciben ésta como parte de la inteligencia, realizando la siguiente definición:

La creatividad es una facultad de la inteligencia que consiste en reorganizar los elementos del campo de percepción de una manera original y susceptible de dar lugar a operaciones dentro de cualquier campo fenomenológico [Moles y Caude, 1977: 60]

En base a esta teoría, desarrollan un modelo formado por cinco fases que puede aplicarse a cualquier campo que requiera de la creatividad para resolver un problema [Moles y Roland, 1977: 58-67]:

- **Información y documentación:** La finalidad de este proceso es localizar los problemas que hay que resolver y ordenarlos en una lista. A este resultado se llega a través de la observación y percepción del mundo exterior, recopilación de información, de documentación y enriquecimiento cultural.
- **Incubación:** En esta fase se realiza la selección del problema y a partir de ahí sólo se debe pensar en él poniendo la máxima atención y dándole la máxima importancia al mismo.
- **Idea creativa o iluminación:** Tras la fase anterior, en la que todo gira en torno al problema, debe surgir en un momento dado la visualización de la solución, que se produce en un instante muy breve y con toda claridad.
- **Verificación:** Tras el instante de iluminación, la solución debe racionalizarse y convertirse en una forma. Si no esto no fuese posible, se debe volver a la fase de incubación pues queda demostrado que la idea creativa ha sido errónea.
- **Producción o difusión:** Es la fase en la que el resultado del proceso, sea cual sea (mensaje, producto, etc...), llegue a su público objetivo para ser evaluado.

3.4.6. David Lauer (1979)

Lauer plantea tres acciones que el diseñador debe llevar a cabo durante el proceso de diseño [Lauer, 1979: 233-239]:

- Pensar, observar y hacer.

Aunque parezca un modelo muy simple, en el fondo engloba la fase de comprensión y análisis del problema (pensar y observar) y la de ideación y producción (hacer). Este método no se plantea de forma lineal. Las acciones no tienen un orden concreto y además pueden realizarse de forma simultánea.

3.4.7. Bruno Munari (1981)

A principios de los años 80, Munari desarrolla una metodología proyectual cuyo enfoque principal es la solución de problemas a través de una serie de operaciones necesarias y ordenadas de forma lógica, realizando una analogía con las recetas de cocina, en las que se especifican todos los pasos e indicaciones necesarias para preparar un plato, siguiendo un orden concreto y adaptándose a la experiencia del lector en el campo de la cocina.

Haciendo hincapié en la necesidad de un método para proyectar (proyectista profesional), en oposición al pensamiento creativo improvisado y libre de condicionantes (proyectista romántico), Munari explica 10 pasos que llevan del problema a la solución y que pueden ser completados y modificados según la experiencia del diseñador, si bien, para aquellos que empiezan recomienda proceder realizando las operaciones en el orden indicado, al igual que seguiría una receta de cocina un inexperto en el tema hasta conseguir, con el tiempo, innovaciones propias [Munari, 2000: 37-62].

- **Problema:** Partiendo de la base de que los problemas en diseño surgen por una necesidad que hay que solventar y cubrir, el planteamiento de esta necesidad puede partir del cliente o del propio diseñador. Llegar a una solución válida en los problemas de diseño generalmente es tan importante como lo es mejorar la calidad de vida de los que nos rodean.

- **Definición del problema:** Definir y entender adecuadamente cuál es el problema es lo que posibilitará al diseñador conocer los condicionantes y los límites con los que va a trabajar.
- **Elementos del problema:** Definición y reconocimiento de subproblemas. Los subproblemas se agrupan y recomponen después según las características matéricas, psicológicas, ergonómicas, estructurales, económicas y formales del problema general. Todos estos subproblemas se resolverán de forma creativa.
- **Recopilación de datos:** Recogida de todos los datos necesarios para entender en profundidad y buscar solución a cada subproblema.
- **Análisis de los datos:** Analizar en profundidad toda la documentación recopilada y descartar aquellas soluciones no válidas.
- **Creatividad:** En esta fase creativa, el proceso de ideación se realiza bajo los condicionantes que ha generado el análisis de los datos.
- **Materiales. Tecnología:** Se realiza una nueva búsqueda de información sobre estos aspectos, basada en las ideas que se han generado en la fase creativa.
- **Experimentación:** Pruebas con los distintos materiales y técnicas que se han barajado en el punto anterior para comprobar su viabilidad.
- **Modelos:** Construcción de prototipos, maquetas y bocetos.
- **Verificación:** Someter los modelos construidos a diversas pruebas experimentales que demuestren su funcionalidad comprobando y analizando la opinión del público objetivo del proyecto.
- **Dibujos constructivos:** Preparación de todos los elementos necesarios para llevar a la práctica el proyecto: planos, memorias, etc...
- **Solución.**

3.4.8. Per Mollerup (1987)

El esquema de Mollerup está enfocado al campo del diseño de identidad corporativa y se compone de las siguientes fases [Mollerup, 1987: 95-107]:

- **Definición de objetos:** ¿cuál es la finalidad del programa de diseño?
- **Análisis:** ¿qué debe incluir el programa de diseño?
- **Decisión:** ¿cómo deben ser diseñados y cómo se deben emplear los elementos del programa?
- **Ejecución:** ¿cómo se debe llevar a la práctica el programa?
- **Control:** ¿cumple el programa con su finalidad?

Si bien sigue un orden en las fases, considera posible volver a puntos anteriores del proceso siempre que sea necesario.

3.4.9. Norberto Chaves (1988)

La propuesta de Chaves se desarrolla también en el entorno proyectual de identidad corporativa. Los pasos que expone, indica que pueden solaparse y realizarse de forma simultánea según la organización global del proyecto y de su temporalización.

Basado en dos etapas generales (etapa analítica y etapa normativa), se comienza por recopilar toda la información necesaria de la empresa o institución de la que se trate para pasar después a planificar la intervención de comunicación que se va a llevar a cabo. Estas dos etapas generales, van conformándose en base a las siguientes fases [Chaves, 1988: 116-178]:

- **Etapla analítica:** la finalidad es el conocimiento profundo de la institución y es necesaria la experiencia de un profesional de identificación institucional.
 - Investigación.
 - Inserción del equipo técnico y su programa.
 - Producción del *Input* informativo.

- Registro de Realidad Institucional.
 - Registro de Identidad Institucional.
 - Registro de Comunicación Institucional.
 - Registro de Imagen Institucional.
 - Registro de los puntos anteriores en las entidades análogas.
- Identificación.
- Constitución del discurso de identidad base.
 - Extracción de atributos básicos: realidad + identidad.
 - Completamiento del repertorio de atributos: realidad + identidad + valores ausentes o débilmente asumidos.
 - Definición de planos de identidad: entidad global y entidad polifacética
 - Texto de identidad básico: discurso de origen interno.
 - Personalización del discurso de identidad.
 - Explicitación del contexto:
Modelos reales o fantaseados preexistentes en el medio.
Instituciones concretas dentro del medio a que pertenece la institución.
 - Verificación: discurso interno v/s arquetipos genéricos
 - Funcionalización del discurso de identidad.
 - Explicitación de las condicionantes: imagen, objetivos.
 - Verificación: discurso interno + arquetipos genéricos v/s imagen.
Texto de identidad.
- Sistematización.
- Elaboración del repertorio de recursos de emisión de la entidad institucional.
 - Registro exhaustivo de recursos con que la institución va a transmitir su identidad.
 - Formulación de parámetros clasificatorios.
 - Imaginario v/s No imaginario.
 - Ocurrente v/s Recurrente.
 - Tipología de modos de significación:

Lo verbal como el lenguaje.

La actuación personal.

La escenografía o la decoración.

La arquitectura y equipamiento.

- Tipología de niveles de comunicación:

Nivel externo específico.

Nivel interno.

Nivel interinstitucional.

- Áreas de identificación:

Sistema de la comunicaciones.

Sistema del entorno.

Sistema de actuaciones.

■ Diagnóstico.

- Diagnóstico general.

- Diagnóstico de la Realidad institucional.
- Diagnóstico de la Identidad institucional.
- Diagnóstico de la Comunicación institucional.
- Diagnóstico de la Imagen institucional.
- Conclusiones.

- Diagnóstico particular.

- Diagnóstico del Sistema de las comunicaciones.
- Diagnóstico del Sistema del entorno.
- Diagnóstico del Sistema de las actuaciones.
- Conclusiones: asistematicidad, no pertinencia y desajuste.

- Diagnóstico final.

- Política de imagen y comunicación.
- Ideología comunicacional. Filosofía que adoptará la institución para comunicar su identidad:
 - Lenguaje institucional.*
 - Canales y líneas de comunicación dominante (arquitectura, personal).*

Mensajes clave o discursos recurrentes (lemas, slogans).

- Criterios de gestión
 - Órgano de gestión.
- **Etapa normativa:** una vez terminada la fase analítica se determina el plan de actuación basándose en todas las conclusiones obtenidas.
 - Estrategia general de intervención.
 - Estrategia comunicacional.
 - Estrategia infraestructural.
 - Estrategia mixta.
 - Intervención sobre imagen y comunicación.
 - Campo programático de la intervención.
 - Sistema de comunicaciones
 - Identificadores visuales: Símbolo, logotipo, colores, tipografía, etc.
 - Soportes gráficos identificados: papelería, documentos, impresos, etc.
 - Piezas seriadas de comunicación: publicaciones, folletos, etc.
 - Soportes audiovisuales: films, audio, video, etc
 - Señales del entorno: señalética, carteles, avisos, etc.
 - Comunicaciones publicitarias: campañas, anuncios regulares, reportajes, etc.
 - Sistema del entorno
 - Infraestructura arquitectónica: edificios y su entorno exterior
 - Ambientación interior y exterior: decoración, terminaciones y equipamiento básico
 - Equipamiento ligero: accesorios menores, menaje
 - Montajes efímeros: exposiciones, stands
 - Equipamiento técnico: electrónica, telefonía, informática, etc.
 - Emblemática: banderas, estandartes, trofeos, obsequios

- Indumentaria institucional Parque móvil: vehículos y medios de transporte y carga.
- Sistema de las actuaciones
 - Normativas de comunicación verbal: normas de diálogo y redacción
 - Normativas de imagen personal: indumentaria y objetos personales
 - Normativas de gestión del sistema de las comunicaciones y del entorno
 - Entrenamiento y actualización en normas operativas
 - Formación y capacitación en relaciones humanas
 - Formación cultural y estética
 - Formación y capacitación en imagen y comunicación

3.4.10. Elena González Miranda (1994)

Elena González Miranda propone un método basado en la reflexión de su experiencia profesional y docente y del estudio y análisis de los mecanismos de creación y evolución del proceso del diseño gráfico.

El proceso que desarrolla, enfocado a la solución de problemas de diseño gráfico específicamente, tiene como base tres etapas principales [González, 1994: 46-51]:

- **Etapla preliminar:** definición del problema y los objetivos y realización de la búsqueda de información necesaria.
- **Etapla creativa:** realización de bocetos, proyectación, estudio y propuesta de diferentes soluciones.
- **Etapla de desarrollo:** realización de los productos gráficos definitivos.

Estas tres etapas principales se completan de forma circular con las diferentes acciones que normalmente se llevan a cabo en un proceso de diseño [Gamonal, 2011: 162]:

- **1. Planteamiento:** el cliente expone su problema y el diseñador lo analiza para comprenderlo. Otras veces, el diseñador debe hacer una labor de consultoría y detectar cuál es el problema. Pocos son los clientes que presentan un brief completo. Por eso, el diseñador muchas veces tiene que realizar una labor de investigación sobre el problema, preguntando al cliente o pidiéndole toda la información posible para definir y comprender el problema correctamente.
- **2. Redefinición:** el diseñador tiene que definir los objetivos y los límites del problema. Se produce un replanteamiento del problema como asesoramiento para el cliente ya que éste puede no entender en su globalidad la magnitud del proyecto.
- **3. Información:** el cliente entrega toda la información necesaria para que el diseñador enfoque adecuadamente el problema. También le entrega los antecedentes gráficos del proyecto, es decir, toda la información gráfica de que disponga el cliente. El diseñador, por su parte, debe buscar casos similares y completar la información de la que dispone con fotos, planos, etc que él mismo realice o reclame. La identificación de objetivos se realiza teniendo un listado de las metas a conseguir consensuado con la persona que ha encargado el proyecto. Los objetivos son la clave para argumentar las soluciones ante el cliente.
- **4. Guía de trabajo:** también llamado *brief*. Esta guía escrita permite tanto al cliente como al diseñador consultar los diferentes puntos, condicionantes y fases de acción en cualquier momento del proyecto. Debe indicar con claridad la definición del problema, los antecedentes, los objetivos, las fases de trabajo, el plan de tiempo y la propuesta económica.
- **5. Análisis:** comienza con el primer contacto entre el cliente y el diseñador. Este último debe hacer un estudio de los objetivos del proyecto para comprender el “qué, cómo, cuándo, por qué, para qué y para quién” del proyecto.
- **6. Propuestas:** se realizan las propuestas para resolver el problema. El diseñador tiene que definir los contenidos que deben ser transmitidos

gráficamente. Por lo general, el diseñador trata de definirlos de forma verbal y valora la viabilidad de esas propuestas. Durante la fase creativa, se realiza una transposición gráfica de los contenidos comenzando así la generación de ideas gráficas plasmadas en diferentes bocetos.

- **7. Evaluación y selección:** se evalúan y seleccionan los bocetos según criterios gráficos, el cumplimiento de los objetivos y la viabilidad de su producción. Este razonamiento es de tipo oral y se utiliza de argumento para defender una determinada propuesta. Después de elegir una propuesta entre el cliente y el diseñador, se propone el concepto gráfico y creativo que se va a aplicar a los diferentes soportes comunicativos con los que se va a transmitir el mensaje ya definido, es decir, el desarrollo de la idea seleccionada.
- **8. Implementación:** todo el trabajo anterior debe ser visto y evaluado por las personas responsables del proyecto (comunicación del proyecto). El diseñador debe presentar el material visual realizado con la idea seleccionada. Una vez aprobado el proyecto, se desarrolla un plan de trabajo (manual de normas gráficas) para especificar cada una de las tareas del equipo de diseñadores. Se trata de un manual que recoge las normas de color, composición, tipografía, etc , además de las instrucciones necesarias para su posterior producción en fotomecánica e imprenta. Una vez realizados los artes finales, el proyecto continúa en la empresa de filmación e impresión que es la que dará cuerpo al proyecto.
- **9. Seguimiento:** el diseñador debe controlar el correcto desarrollo del proyecto y comprobar el cumplimiento de las normas gráficas descritas en el manual correspondiente a la producción como la aplicación del color, el formato y el uso del papel adecuado. Una vez impreso, llega el momento de que el diseñador reflexione sobre el proyecto y si se ha obtenido el resultado deseado por el cliente.

En cada una de estas acciones, se realiza el proceso de pensamiento propuesto por Bryan Lawson (análisis, síntesis y evaluación), de modo que se aplica este tipo de pensamiento a todas las acciones y no sólo en la fase preliminar.

Fuera del círculo, González sitúa los métodos creativos que se utilizan con más frecuencia en diseño gráfico: *métodos de análisis, métodos de generación de ideas y métodos de evaluación*.

3.4.11. Bryan Lawson (2005)

Bryan Lawson, psicólogo, arquitecto e investigador de diseño, analiza el pensamiento, los procesos y las estrategias de diseño en la arquitectura pero sus ideas son bastante generales para aplicar en otras áreas del diseño. Su método se divide en tres etapas: Análisis, síntesis y valoración [Lawson, 2005].

3.4.12. Jorge Frascara (2006)

Si bien Frascara resalta la dificultad de generar una secuencia que sirva para todos los proyectos debido a que cada tipología requiere un tratamiento individualizado, desarrolla una secuencia del proceso de diseño con unos pasos esenciales que pueden ser comunes al desarrollo de un proyecto en general [Frascara, 2006: 95-113]:

- **Encargo del proyecto:** Primera definición del problema por parte del cliente. Definición de los tiempos y del presupuesto.
- **Recolección de información** sobre el cliente, producto, competencia y público.
- **Segunda definición del problema:** Análisis, interpretación y organización de la información obtenida. Definición de objetivos.
- **Especificación del desempeño del diseño:** Definición del canal, de los argumentos, de los aspectos visuales y estudio preliminar de implementación. Determinación de objetivos.
- **Tercera definición del problema:** Especificaciones para la producción, definiendo el problema en términos de diseño y producción. Desarrollo del programa de diseño y producción.

- **Desarrollo del anteproyecto:** Consideraciones de forma, contenido, canal y tecnología.
- **Presentación al cliente.**
- **Organización de la producción:** preparación del original final, físico o electrónico, para producción final, con especificaciones técnicas completas.
- **Supervisión e implementación:** supervisión de producción industrial, difusión o instalación.
- **Evaluación:** monitoreo del grado en que los objetivos establecidos son alcanzados. Ajustes eventuales basados en la evaluación. Implementación del diseño modificado y subsecuente evaluación.

Para resumir, el problema de diseño requiere atención a las siguientes áreas:

Aspectos comunicacionales, que incluyen conocimientos de percepción e inteligencia, y de la cultura de los públicos relevantes;

Aspectos tecnológicos y económicos que afectan a la producción y a la implementación.

Aspectos metodológicos y logísticos, que implican coordinación de recursos humanos inter e intradisciplinarios, así como también coordinación de recursos materiales.

Evaluación del desempeño del diseño una vez implementado, y retroalimentación del proceso de mejoras [Frascara, 2006: 113].

3.4.13. Curt Cloninger (2007)

Cloninger, artista, escritor y diseñador, realiza también una actividad docente en el Departamento de Ciencias y Artes Audiovisuales de la Universidad de Asheville en Carolina del Norte.

En 2007, en su libro *Hot-wiring your creative process. Strategies for print & media designers*, plantea la siguiente propuesta de proceso de diseño dividida en cuatro fases [Cloninger, 2007: 14-26]:

■ 1. Prediseño

El prediseño es la fase relacionada con el lenguaje, la investigación y lo interpersonal entre el cliente y el diseñador. Suele ser la fase menos apreciada por los estudiantes de diseño, e incluso muchas veces la obvian, pero puede ser defendida e interpretada como todo lo contrario: la fase más importante de todo el proyecto completo. El enfoque conceptual será sesgado e incompleto si no se desarrolla esta fase de manera correcta y en profundidad, y en ella pueden diferenciarse otras cuatro subfases:

■ 1.1. Vislumbra el panorama

Antes de cualquier decisión concreta acerca de un proyecto, incluso de la propia aceptación del mismo, es necesario tener una visión lo más amplia posible del problema. Un diseño tan solo es necesario cuando hay un problema que resolver, y un problema, en palabras del experto en estudios cognitivos Edward De Bono, es “la diferencia entre lo que tenemos y lo que queremos”. Cuanto antes se defina el problema, antes aparecerá la solución, dado que el problema no es tu enemigo, sino tu guía hacia la solución. Como dijo el teórico de los medios de comunicación de masas McLuhan, “las respuestas están siempre dentro del problema, no fuera.”

■ 1.2. Investiga

En esta subfase hay que investigar a los clientes, sus productos y servicios, para poder comprender claramente el tipo de proyecto que nos demandan. Estos datos pueden venir directamente del cliente, o también mediante canales como libros, revistas, webs, etc. En relación a las entrevistas directas con los clientes, se hacen necesarias habilidades como la comunicación verbal y las habilidades interpersonales y sociales.

■ 1.3. Analiza

Toma todos los datos obtenidos en los pasos anteriores e intenta visualizarlos desde varias perspectivas analíticas. Esta fase se basa en plantear las preguntas correctas, preguntas del tipo: ¿Cuáles eran las debilidades del diseño anterior que pretendemos mejorar? ¿Cuál es el origen principal del problema? Hay que ir de lo abstracto hacia lo específico, pasando de las crudas estadísticas al lenguaje comprensible y transportable a la imagen y al diseño.

■ 1.4. Aprueba un brief creativo

El documento creativo debe ser aprobado y supervisado tanto por el cliente como por el diseñador, sin importar quien lo haya realizado en realidad. Pese a la importancia del documento, no hay que sobrevalorarlo, dado su carácter textual y alejado del mundo de la imagen, del propio diseño final. No malgastes demasiado tiempo en él: no es el proyecto final, sino simplemente un vago pero necesario punto de partida.

■ 2. Diseño

La parte principal del trabajo creativo se lleva a cabo en la fase de diseño. Aquí es donde se inventan y crear soluciones visuales, y donde el diseñador actúa, en palabras de Hillman Curtis, como un traductor: toma ideas expresadas en palabras y las traduce al lenguaje visual. Las vagas e imprecisas ideas del paso anterior son convertidas en maquetas que el cliente puede ver. A pesar de lo fundamental de esta etapa, muchas veces se pasa por ella de un modo extremadamente rápido: hay poco tiempo, una entrega en pocos días, y se va directamente a la fase de desarrollo. Es una mala idea. Tu diseño será tan fuerte como tu concepto de diseño, y éste es muchas veces descubierto y refinado durante las fases exploratorias del diseño, la cual puede dividirse en tres etapas:

■ 2.1. Boceta

Antes incluso de encender un ordenador, coge tu lápiz y dibuja algo sobre un cuaderno basado en las ideas trabajadas durante la etapa de prediseño. Siéntete libre moverte entre palabras descriptivas y conceptos

visuales, pues estás entre el pensamiento textual y el visual. Dependiendo del medio en el que trabajes tendrás que hacer uno u otro tipo de bocetos, siendo esta fase enormemente personal ya que nunca tendrás que mostrar estos dibujos al cliente.

■ 2.2. Montaje

Comienza a ser más específico y a desarrollar visualmente ideas que provengan de esos burdos bocetos y esbozos previos. Emplea el ordenador para ir profundizando en los diseños, en la tipografía que deseas emplear, en paletas de colores, en líneas, texturas y formas. Experimenta con la composición y el equilibrio. Cuantos más caminos explores en este punto, más material tendrás en el futuro para poder emplear.

■ 2.3. Maqueta

Aquí estás trabajando ya en uno o varios diseños que finalmente presentarás al cliente. Hay diseñadores que son partidarios de mostrar al cliente los trabajos de los pasos previos a éste, para así involucrar al cliente y poder evitar futuros desencuentros. Otros diseñadores no son partidarios de mostrar nada antes de esta fase, considerando las anteriores como pasos privados y necesariamente incompletos. Cuántas maquetas enseñar al cliente es sin duda la pregunta del millón de dólares. La leyenda dice que el maestro Paul Rand solo mostraba uno; hay agencias que llegan a proponer hasta veinte posibilidades diferentes para que el cliente decida; pero la sabiduría popular defiende que tres es un número más que correcto para mostrar al cliente. Incluso es interesante este número dado que, una vez que se ha conseguido una maqueta satisfactoria, pueden explorarse nuevas opciones, experimentar y arriesgar. A veces, las propuestas segunda y tercera pueden llegar a ser más interesantes que la primera, pese a que en su momento nos pareciera inmejorable.

■ 3. Desarrollo

Esta fase varía mucho dependiendo del medio de trabajo. En un diseño gráfico para un cartel, la diferencia entre el trabajo en digital y el definitivo no debe ser muy evidente, dependiendo del tipo de papel y la corrección

de color. Sin embargo, para diseños interactivos o de vídeo, editoriales, arquitectónicos o de producto, esta fase es verdaderamente crítica. Para estos tipos de diseño todavía hay espacio para la creatividad en esta etapa, aunque sea un tipo de diferente de creatividad que en la fase de diseño propiamente dicha. Esta etapa puede dividirse en tres subfases:

■ 3.1. Construye

Desarrolla el proyecto completamente. Constrúyelo, hazlo, componlo. Cualquier cosa necesaria hasta conseguir un prototipo finalmente funcional e incluso distribuible.

■ 3.2. Testea

Muestra tu proyecto construido a un grupo de usuarios y analiza sus impresiones. Los expertos discuten continuamente sobre cómo deben ser estos grupos: lo que está claro es que no es necesario que sean excesivamente numerosos, pero sí significativos de los potenciales clientes o receptores del proyecto.

■ 3.3. Revisa

Pese a lo interesante de los posibles tests que se realicen, la revisión del proyecto por parte del diseñador no pierde su función y su interés para todo el desarrollo del proyecto global. Revisa y, si es necesario, reconstruye.

■ 4. Implementa

Puedes repetir los pasos de la fase de desarrollo durante años, pero en algún punto habrá que abandonar tu búsqueda de una hipotética perfección y pasar a la fase de implementación. Un arquitecto que nunca construya ninguno de sus proyectos será siempre un arquitecto sobre el papel, y la historia de la arquitectura nunca lo recordará, al igual que no lo hará con los diseñadores que no implementen definitivamente sus diseños y los pongan en circulación. La verdadera prueba del éxito o no de un diseño llega en esta fase, la cual puede dividirse en tres apartados, no necesariamente sucesivos:

- 4.1. Distribución pública

Publicaciones, proyecciones o comercializaciones. Tu cliente pondrá el trabajo en el mundo real para ser visto y usado.

- 4.2. Mercado

Antes y durante de la distribución, tu solución gráfica será publicitada. A veces es el propio diseño el que se publicita a sí mismo, pero en ocasiones esta publicidad vendrá por otras vías.

- 4.3. Mantenimiento y mejora

Pese a que pueda parecer que con la distribución pública el trabajo del diseñador ha acabado, no es así. Los diseñadores que incorporan conceptos como el mantenimiento y la mejora continua a sus proyectos, son aquellos que al mismo tiempo mantienen una cartera regular de clientes, dado que su trabajo para esos clientes nunca acaba totalmente. Estos diseñadores entienden el diseño como un proceso siempre cambiante y en continuo movimiento. ¿Significa que un proyecto que requiera mejora es un proyecto fallido? No. Significa que un diseñador nunca está totalmente satisfecho del trabajo y cree que es posible mejorarlo, pero una vez que ya ha demostrado que el proyecto era válido mediante el proceso de implementación.

3.4.14. André Ricard (2008)

André Ricard, en su libro *Conversando con estudiantes de diseño*, a la pregunta ¿puede explicarnos su método de trabajo? expone un recorrido por cinco etapas en el proceso creativo [Ricard, 2008: 50-51]:

- **Definir el público objetivo:** el target del proyecto.
- **Detallar sus características:** el briefing.

Estas dos primeras fases las cubre el cliente y el diseñador debe ser un atento oyente y captar perfectamente las necesidades de éste.

- **Presentir el concepto:** el feeling, tener claro qué es lo que está persiguiendo una vez que se ha analizado a fondo toda la información. Esta etapa marcará la orientación de la búsqueda de ideas.
- **Imaginar soluciones:** la ideación.
- **Desarrollar el diseño:** la proyectación de lo ideado.

3.4.15. Gavin Ambrose y Paul Harris (2010)

Con el objetivo de presentar una visión general del proceso de diseño a través de los métodos utilizados por los diseñadores y el estudio de sus trabajos, Gavin Ambrose y Paul Harris identifican siete fases en el proceso de diseño [Ambrose y Harris, 2010: 12]:

- **Definición (briefing):** establecer el problema de diseño y el público objetivo.
- **Investigación (antecedentes):** revisión de toda la información, como los antecedentes del problema de diseño, la investigación del usuario final y las entrevistas de opinión. Identificación de posibles obstáculos.
- **Ideación (soluciones):** identificar la motivación y las necesidades del usuario final. Generación de ideas para satisfacerlas.
- **Construir, prototipar (desarrollo):** materializar las ideas para que puedan ser revisadas por el grupo u otros participantes antes de su presentación al cliente.
- **Selección (motivos):** comparación de las soluciones propuestas con el objetivo del encargo.
- **Implementación (entrega):** desarrollo y entrega del proyecto.
- **Aprendizaje (feedback):** determinar si la solución propuesta ha cumplido los objetivos e identificar mejoras que podrían aplicarse en el futuro.

4.

ENSEÑAR A DISEÑAR: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA DEL DISEÑO

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

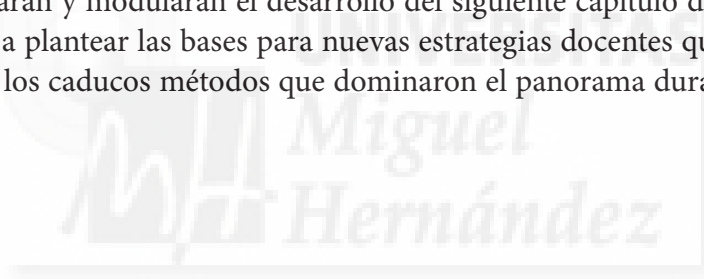
4. ENSEÑAR A DISEÑAR: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA DEL DISEÑO

En el capítulo anterior se han repasado los métodos destinados a diseñar, sea cual sea la naturaleza de dichos diseños. Se han visto desde métodos y acercamientos a la práctica profesional del Diseño provenientes de centurias anteriores al pasado siglo XX, hasta los métodos que durante las décadas posteriores a 1900 se llevaron a cabo. Sin embargo, tal y como ha quedado claro en líneas precedentes, todas las metodologías revisadas iban destinadas a explicar cómo diseñar, pero no a cómo enseñar a diseñar, cuando éste es precisamente el ámbito de interés para una investigación como la llevada a cabo en esta tesis. En este nuevo capítulo se realizará una síntesis de los nuevos acercamientos a la docencia del Diseño Gráfico y cómo, desde comienzos de la segunda mitad del siglo XX hasta ahora, se ha producido una evolución en la consideración de la posible utilidad de una metodología a la hora de enseñar a diseñar dentro del mundo docente.

En primer lugar se realizará un breve repaso por uno de los fenómenos más curiosos y sintomáticos de toda la segunda mitad del siglo XX en relación a la docencia y el diseño: el hecho de que durante ese periodo se estudiara el campo del diseño, no para extraer metodologías que ayudaran a la propia docencia de la disciplina diseñadora, sino para crear métodos que, basándose en las etapas seguidas en un proyecto de diseño, pudieran ser aplicados a otras especialidades. De este modo, durante esta etapa, multitud de investigadores se han centrado, no ya sólo en cómo trabaja y resuelve problemas un profesional del diseño, sino incluso en cómo piensa un diseñador (el célebre Design Thinking), buscando en los mecanismos mentales que organizan específicamente la labor del diseñador una clave que pudiera ser aplicada de manera satisfactoria a las más variadas disciplinas académicas, técnicas y profesionales.

Por último, en la segunda parte del capítulo, se repasará cómo a finales del siglo XX se produjo un cuestionamiento de la propia utilidad de las metodologías aplicadas, tanto al campo profesional como al ámbito de la docencia del

diseño. Desde el punto de vista de los profesionales, se valoró que, dada la extraordinaria evolución y desarrollo que los proyectos de diseño habían tenido en las últimas décadas, el emplear una metodología estricta y pautada había dejado de tener sentido en un panorama como el actual. Por otro lado, dentro de la docencia y partiendo de la premisa básica de que proyectar no es lo mismo que enseñar a proyectar, se llegó a la conclusión de que el mismo concepto de metodología podía llegar a ser erróneo y confuso para ser aplicado en el aula. De este modo, surgieron los conceptos de estrategia proyectual y táctica, los cuales pueden adaptarse de manera mucho más satisfactoria tanto al proceso de diseño del profesional como al procedimiento de enseñanza-aprendizaje de una materia como el Diseño Gráfico. Finalmente, y una vez concluida esta síntesis, podrán ofrecerse unas áreas de interés para la investigación, áreas que condicionarán y modularán el desarrollo del siguiente capítulo de la tesis, el destinado a plantear las bases para nuevas estrategias docentes que vengán a sustituir a los caducos métodos que dominaron el panorama durante el siglo XX.



4.1. MÉTODOS PROVENIENTES DEL ÁMBITO DEL DISEÑO APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE OTRAS DISCIPLINAS

Comienza este apartado con el estudio de los métodos que, derivados de conceptos y elementos propios del diseño, acabaron por ser empleados en la docencia de otras especialidades totalmente diferentes. Para profundizar en la influencia que puede tener la aplicación de un método en el aula cabe citar a Pilar Rovira cuando afirma que *El proyecto no sólo es un método de trabajo profesional, también es un método de enseñanza-aprendizaje que representa una interesante alternativa respecto de otros métodos* [Rovira, 2009]. Como ella misma aclara, hay que diferenciar entre el método profesional de trabajo y el método de enseñanza denominado *método de proyectos de trabajo* ideado en los años 20 por William Heard Kilpatrick (también denominado *resolución de problemas, centro de interés, trabajo por temas o investigación del medio*).

4.1.1. Método de proyectos de W. H. Kilpatrick

W. H. Kilpatrick es considerado una de las figuras más representativas de la educación norteamericana, reconocido principalmente por ser el autor del *Método de proyectos*, una nueva estrategia educativa que marcó un nuevo planteamiento didáctico derivado de la filosofía pragmática y que fue presentado en 1918. Nacido en el estado sureño de Georgia en 1871, Kilpatrick conoció al que sería su maestro y mentor John Dewey en 1898, y finalmente comenzó a colaborar estrechamente con el filósofo y reformador de la educación norteamericana en 1907. Las características del *Método de proyectos* de Kilpatrick son las siguientes:

- El método de proyectos de trabajo persigue el aprendizaje a través del trabajo cooperativo, comunitario, participativo y organizado hacia un fin común y se concibe la educación como generadora de procesos que contribuyen a que el alumnado llegue a adquirir procedimientos para aprender de modo autónomo.

- La enseñanza que se imparte debe vincular el entorno cultural y los contenidos programáticos con los intereses de los alumnos. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce al plantear proyectos que sean de interés del alumnado buscando temas que deseen conocer, investigar y resolver y estén vinculados con la realidad que los rodea.
- El profesor debe promover la actividad, iniciativa y esfuerzo individual del alumno, así como la cooperación, la responsabilidad compartida, el protagonismo escolar y el trabajo en equipo. Este último aspecto es un factor muy importante en el método de proyectos. El trabajo en común y cooperativo propicia la resolución de un problema común con la colaboración de todo el grupo de alumnos.
- Se establecen cuatro tipologías de proyectos:
 - Creativos: Proyecto de creación, de creatividad o de producción. Son proyectos en los que se incorpora alguna idea o habilidad. Su fundamento es la elaboración de un plan que tiene como finalidad la construcción de algún objeto o también la elaboración de algún escrito.
 - De placer: Proyecto de apreciación, recreación o de consumo. Son proyectos destinados a experimentar algo nuevo. La idea principal es disfrutar de una experiencia estética que sea novedosa para el alumno.
 - De problemas: Proyectos de solución de problemas. Tienen como objetivo poner orden en una dificultad intelectual y obedecen al propósito de darle una respuesta a un interrogante.
 - De aprendizaje: Proyectos para la adquisición de un aprendizaje específico a través de la búsqueda de información y/o la realización de algunas prácticas que lleven al alumno a adquirir determinada habilidad o conocimiento.
- El proceso del método de proyectos está compuesto por cuatro fases, si bien el orden es totalmente flexible y susceptible de modificarse con la experiencia. Durante el proceso se generan procedimientos específicos que conllevan toma de decisiones, generación de preguntas y búsqueda de respuestas por parte del alumno y el profesor. Esta dinámica de

pensamiento y acción será la que irá configurando los pasos a seguir de forma flexible. Las cuatro fases del método de proyectos están orientadas al profesor para que éste organice el trabajo:

- **Propuesta:** definición del tema del proyecto mediante la negociación entre los miembros del grupo y el profesor y especificación de los objetivos a conseguir.
- **Planificación:** estructuración del plan de trabajo y del procedimiento metodológico, así como la definición de los recursos materiales y técnicos de los que se dispone, temporalización y división del trabajo entre los miembros del grupo.
- **Elaboración:** búsqueda, organización y análisis de la información. Recogida de datos o hechos, observación, investigación, análisis de los datos, elaboración de hipótesis, selección de la solución más adecuada y realización.
- **Presentación y evaluación:** evaluación de la viabilidad del resultado obtenido. Se debe evaluar no sólo el resultado, sino también el proceso que se ha seguido para su consecución. Por otra parte se valorará también la implicación individual y grupal del alumnado.

La similitud de las etapas planteadas por Kilpatrick en este método de enseñanza con las fases generales que hemos visto en el capítulo anterior y que se repiten en la mayoría de métodos profesionales, lleva a la posible confusión entre ambos, algo que ha ocurrido en ocasiones. Si bien este método de enseñanza no fue originalmente enfocado al aprendizaje del diseño, dadas sus semejanzas con el método profesional de trabajo y sus características pedagógicas, se presenta:

como una de las mejores maneras de trabajar el diseño en el aula [...] porque es motivador, trabaja temas de interés para el alumnado, estimula su creatividad y mantiene una relación lineal con las competencias que el alumnado necesita desarrollar para integrarse realmente en el mundo profesional [Rovira, 2009].

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño

Como se ha visto en el punto 3.4. del capítulo , *métodos profesionales de diseño a partir de la segunda mitad del siglo xx*, la publicación de métodos de diseño tuvo su auge en los años 60 debido a la incorporación cada vez mayor de estudios de Diseño en el sistema educativo de todos los países desarrollados. Estas primeras metodologías estaban enfocadas al diseño industrial, diseño de producto y arquitectura, aunque podían adaptarse en mayor o menor medida a la comunicación visual.

En esta primera corriente de investigación sobre el tema, los autores se centraron en describir *cómo los diseñadores hacen diseño*, y fue evolucionando hasta focalizar el centro de atención en *cómo piensan los diseñadores*. Tal y como explica Lucy Kimbell en su artículo *Rethinking Design Thinking: Part I* [2011], la tensión entre estas dos concepciones del diseño sigue patente en la actualidad. En 1971, Christopher Alexander proclamaba que conseguir el objeto, la forma, es la finalidad del diseño [Alexander, 1971]. Es decir, que los diseñadores dan forma a las cosas y su trabajo se preocupa especialmente por la materialidad, incluso aquellos que trabajan dentro del área de diseño de servicios o de experiencias intangibles.

En 1969 Herbert Simon, contemporáneo de Alexander y Premio Nobel de economía en 1978, abre un nuevo camino opuesto al de Alexander, al trasladar la finalidad del trabajo del diseñador a crear un estado de cosas deseado, es decir, una finalidad abstracta y no material. Esta finalidad, este método de diseño, esta forma de pensar, la considera además núcleo de todas las profesiones, no sólo de los diseñadores o ingenieros [Simon, 1969].

Si bien Herbert Simon introdujo el concepto de un fin no material en el proceso de diseño, fue el ingeniero John Christopher Jones quien en 1970 propuso una filosofía totalmente original del diseño. En su texto, Jones cuestionando los objetivos tradicionales del diseño, así como las metas y los propósitos de éste. También hacía hincapié en cómo se aborda el problema para encontrar nuevas soluciones, integrando la racionalidad, que él denominaba *caja transparente*, y

la intuición o *caja negra* (métodos que ya se han explicado en el punto 4.4. del capítulo 4). En general, su planteamiento consiste en hacer salir al diseñador de su forma de hacer, de la producción o expresión, para centrarse en cómo abordar el problema [Jones, 1970].

Peter Rowe

Tras esta evolución en los planteamientos sobre los métodos de diseño, es en 1987 cuando Peter Rowe, profesor de arquitectura y diseño urbanístico de la Universidad de Harvard, publica su libro *Design Thinking* y ofrece una de las primeras discusiones sobre este concepto en la literatura de investigación y con ello, el uso del término *Design Thinking: pensamiento de diseño*.

En *Design Thinking*, Rowe describe los métodos y enfoques utilizados por urbanistas y arquitectos para, basándose en la observación y análisis de su trabajo, definir la actividad intelectual del diseño. Entre los principales temas que plantea se deben tener en cuenta están: las características comunes y sobresalientes de los problemas de diseño, los aspectos de los procedimientos, incluyendo variables de razonamiento heurístico, las posiciones normativas que dan forma al pensamiento de diseño, los problemas cuando se establecen *doctrinas o creencias* de diseño y los problemas asociados con las interpretaciones variadas desde cada visión, desde la natural hasta la propia-reverencial [Rowe, 1987].

Nigel Cross

A partir de la instauración del concepto *Pensamiento de diseño*, diferentes investigadores continuaron estudiando cómo piensan y cómo resuelven los problemas los diseñadores desde varios campos como la ingeniería, la arquitectura, el diseño de producto...

En el ámbito del Design Thinking, Nigel Cross fue una figura clave de esta corriente. Profesor de Diseño en la Facultad de Tecnología de la Open University, demostró un temprano interés por los métodos relacionados con el diseño, publicando en 1982 un artículo enormemente importante titulado *Designerly Ways of Knowing*, sobre la hipótesis de que el propio desarrollo del

proceso de diseño puede servir como base para la educación. Diferencia el ámbito del diseño de los ámbitos de la ciencia, las artes y las humanidades y afirma que sólo hemos comenzado a tener un conocimiento del diseño como disciplina y queda mucho camino por recorrer.

Con respecto a las diferencias entre ciencias, humanidades y diseño, establece las siguientes:

El fenómeno de estudio en cada cultura es:

En las ciencias: el mundo natural.

En las humanidades: la experiencia humana.

En el diseño: el mundo artificial.

Los métodos adecuados en cada cultura son:

En las ciencias: experimento, clasificación, análisis controlado.

En las humanidades: la analogía, la metáfora, la evaluación.

En el diseño: modelado, modelo de formación, la síntesis.

Los valores de cada cultura son:

En las ciencias: la objetividad, la racionalidad, la neutralidad y la preocupación por la verdad.

En las humanidades: la subjetividad, la imaginación, el compromiso y la preocupación por la justicia.

En el diseño: la practicidad, el ingenio, la empatía y la preocupación por la conveniencia [Cross, 1982: 221-222].

Sobre el pensamiento de diseño y su posible aplicación a la educación:

Identifico cinco aspectos de las maneras de pensar del diseñador:

Los diseñadores afrontan problemas “mal planteados”.

Su modo de resolver problemas puede definirse como “centrado en la solución”.

Su modo de pensar es “constructivo”.

Usan códigos para convertir requisitos abstractos en objetos concretos.

Emplean dichos códigos tanto para leer como para escribir en un lenguaje objetual.

4.1. Métodos provenientes del ámbito del diseño aplicados a la enseñanza de otras disciplinas

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño

A partir de estas maneras de pensar tracé tres áreas principales para poder justificar la enseñanza del diseño en la educación general:

El diseño desarrolla habilidades innatas para poder resolver problemas reales “mal planteados”.

El diseño sustenta el desarrollo cognitivo en relación a los modelos tanto concretos como icónicos del pensamiento.

El diseño ofrece oportunidades para el desarrollo de un amplio abanico de habilidades en el pensamiento y la comunicación no verbales. [...]

El incluir al diseño como disciplina educativa, nos fuerza a considerar la naturaleza de esta materia general en relación al diseño, qué es lo que buscamos desarrollar en cada uno de los estudiantes, y cómo este desarrollo puede ser estructurado dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Como nuestros colegas en el ámbito de las ciencias y las humanidades, en este punto podemos legítimamente concluir que son necesarias investigaciones más profundas. Necesitamos más investigaciones: en primer lugar en lo que respecta a los modos de pensamientos; en segundo lugar en relación al alcance, límites y naturaleza de las habilidades cognitivas innatas; y en tercer y último lugar en las maneras de mejorar y desarrollar estas habilidades a partir de la educación. Necesitamos un programa de investigación, en el sentido en el que Lakatos describió los programas investigadores dentro del campo de las ciencias. En su esencia, es una auténtica piedra de toque - en nuestro caso el hecho de que realmente exista esa manera especial de pensamiento en relación al diseño. Alrededor de este núcleo se construye una verdadera red “defensiva” de teorías relacionadas, ideas y conocimiento, y yo he intentado mostrar algunas de ellas en este artículo. En este sentido, tanto la investigación acerca del diseño como la enseñanza del diseño pueden desarrollar un acercamiento común al diseño como auténtica disciplina [Cross, 1982].

A partir de este artículo continuó profundizando en el estudio de la metodología del proceso de diseño lo que le llevó a liderar la edición de un texto fundamental para la materia, *Developments in Design Methodology*

(1984), en el que recopila los métodos ya publicados por otros autores con un enfoque hacia el diseño arquitectónico y urbanístico.

Más adelante sus investigaciones se centraron en la comprensión y el pensamiento del diseño para hacer de él una disciplina independiente.

El entendimiento sobre cómo los diseñadores piensan y trabajan ha sido uno de los temas fundamentales de sus escritos, ensayos e investigaciones:

Prefiero verlo más bien como una reflexión del punto de vista de que “el problema” [“lo que quiere el cliente”] está mal definido, y que el diseñador tiene la necesidad de ir más allá de la declaración del problema para desarrollar una solución que es algo más que simplemente una solución adecuada al “problema”. En el diseño, “la solución” no surge directamente del “problema”; la atención del diseñador oscila o viaja entre los dos, como ha sugerido Archer, y gradualmente se desarrolla una comprensión tanto del problema como de la solución, de manera paralela. Así, una gran parte de la técnica del diseñador está en la generación de percepciones originales del «problema», así como conceptos originales de solución.

[...] De esta discusión y comparación de las observaciones de los propios diseñadores con las de los investigadores en diseño, podemos concluir que los rasgos esenciales y característicos de la técnica del diseño incluyen las siguientes:

Proponer soluciones originales.

Estructurar problemas mal planteados.

Manejar contextos ricos en datos y de límites abiertos.

Utilizar razonamientos abductivos y aposicionantes.

Utilizar medios gráficos de modelaje y otros no verbales [Cross, 1995].

Actualmente, las investigaciones de Nigel Cross se centran en el Pensamiento de diseño y en 2011 publicó el libro *Design thinking*.

Richard Buchanan

Por otra parte, Richard Buchanan, Professor & Head, *School of Design* en *Carnegie Mellon University* de 1992 a 2002 y actualmente Professor & Chair, *Department of Design & Innovation* en *Case Western Reserve University*, se alejó del ámbito del diseño para realizar una visión más generalizada del *Pensamiento de diseño*, exponiendo que éste podía aplicarse a prácticamente cualquier cosa. Su estudio está más alejado de *qué hacen los diseñadores o cómo piensan*, y centra la cuestión en *la función del diseño en el mundo*.

En el artículo que publicó en 1992 *Wicked Problems in Design Thinking*, hace referencia al concepto de problemas perversos [Rittel y Webber, 1973], en el sentido de que los problemas de diseño no responden a un estilo cognoscitivo, sino que son problemas que necesitan un pensamiento más complejo, como complejos son los problemas humanos. No describe el pensamiento de diseño, pero sí manifiesta que éste es diferente a otras acciones cognoscitivas, pero común a todas las áreas del diseño.

Según Buchanan, en el pensamiento de diseño existen cuatro áreas de trabajo: *los signos, las cosas, las acciones y los pensamientos* [Buchanan, 1992].

Para ser eficaz, el diseño debe servir a la humanidad, no a la expresión personal. El diseñador debe tener en cuenta componentes psicológicos, artísticos, sociales y económicos, y debe emplear más conocimiento y menos intuición en sus trabajos [...]

Hemos necesitado más de 100 años para darnos cuenta de que lo importante en el diseño gráfico es la comunicación [Buchanan, 1997].

A pesar de que el término *Design Thinking*, tal y como hemos visto, se originó con las investigaciones de académicos del mundo del diseño, hoy en día, este término y su desarrollo se aplica fundamentalmente en contextos empresariales, contextos en los que se pierde el origen de estas investigaciones que se centraban en determinar el lugar del diseño en el mundo y sus implicaciones sociales o políticas, y se concibe como una herramienta para afrontar los retos y problemas a los que se enfrentan las empresas y organizaciones [Kimbell, 2011].

Actualmente destacan dos autores que han reconfigurado el término *Design Thinking*: Tim Brown y Roger Martin, ambos dentro del ámbito académico de gestión empresarial. Las publicaciones de estos autores están difundiendo el *Design Thinking* entre diseñadores, organizaciones e incluso organismos gubernamentales.

Roger Martin

Roger Martin es actualmente director del *Martin Prosperity Institute*, ubicado en la Universidad de Rotman School of Management de Toronto. Sus investigaciones están centradas en el *Integrative Thinking* (pensamiento integrador), diseño empresarial y la competitividad nacional.

Aplicado al mundo empresarial, Martin plantea el concepto de *pensamiento integrador* como una herramienta para solucionar problemas de gestión encontrando nuevas posibilidades ya que está relacionado con la cultura de la creatividad y con la capacidad de interpretar y crear nuevos modelos.

Las personas tienden a evitar la tensión entre su visión de la realidad y la aparición de nuevos datos que pongan en evidencia las deficiencias del modelo preestablecido. Este tipo de pensamiento poco creativo (pensamiento convencional) que de forma consciente o inconsciente generan las personas, es lo que Martin denomina *círculos imaginarios*. El pensamiento integrador es una forma de salir y romper estos círculos.

Tras analizar la forma en la que se enfrentan a los problemas más de 50 líderes destacados de diversos ámbitos empresariales, Martin concluye que el pensamiento integrador es una cualidad común entre ellos. Este consiste fundamentalmente en la capacidad de enfrentar la tensión del cerebro humano para mantener dos ideas contradictorias en tensión constructiva, entre dos modelos distintos de solución a un problema y no elegir ninguna de las dos. La integración se produce cuando, tras una investigación más profunda y una búsqueda de información no analizada, se es capaz de encontrar otra alternativa formada por los modelos A y B, pero superior a ambos [Martin, 2007].

Roger Martin estructura el pensamiento de diseño en cuatro fases:

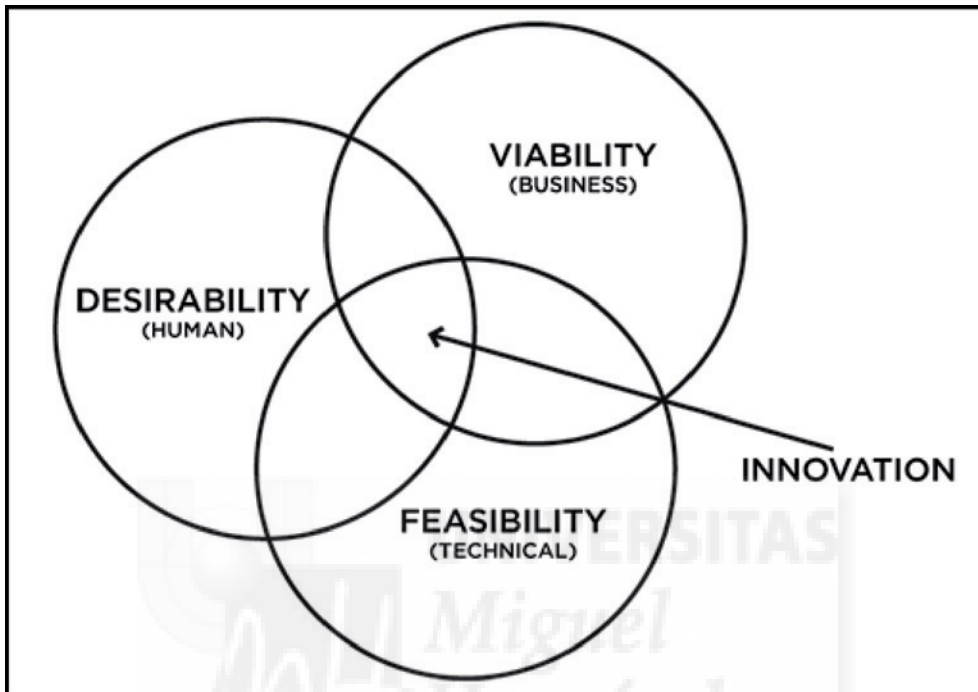
- **Prominencia:** definir los aspectos importantes del problema sin limitaciones, sin quedarse en el plano de lo obvio.
- **Causalidad:** dar sentido a lo que se observa de forma multidimensional y no lineal.
- **Arquitectura:** establecer la forma de la solución, integrando todos los aspectos individuales que se han investigado. Se conformará así una arquitectura de causa-efecto novedosa y revolucionaria.
- **Resolución:** culminación de los procesos. Esta característica es quizás la más palpable, la mayoría de los gerentes tienen una fácil aceptación de sacrificios desagradables mientras que los líderes exitosos o pensadores integradores se caracterizan por encontrar una solución imaginativa a las tensiones.

Tim Brown

Inspirado en los trabajos de Roger Martin, Tim Brown es considerado el máximo exponente del Design Thinking y su máximo difusor a través de IDEO, consultora desde la que han generado diferentes plataformas para aplicar el concepto de Design Thinking como una herramienta para las empresas que desean innovar y a sociedades que se encuentran con problemas públicos complejos, impulsando nuevas alternativas empresariales y sociales.

Brown propone un modelo que se desarrolla en tres etapas [Brown, 2009]:

- **Inspiración** a partir de un problema, de una oportunidad, o de ambos a la vez, que motivan la búsqueda de soluciones.
- **Ideación:** generar, desarrollar y probar ideas.
- **Implementación:** el camino desde la realización del proyecto hasta su inmersión en la vida de las personas.



[4.1] Enfoque del pensamiento de diseño de Tim Brown, desde la consultora IDEO. Fuente: <http://www.ideo.com/about/>

Tim Brown²⁰ es Presidente de la consultora norteamericana IDEO, empresa de diseño global que aplica el Design Thinking para ayudar a las asociaciones a encontrar servicios, productos, procesos y estrategias en base al proceso de diseño planteado por Brown [4.1].

El pensamiento de diseño es un enfoque humanista de la innovación que se nutre de las herramientas del diseñador para integrar las necesidades de las personas, las posibilidades de la tecnología, y las posibilidades para el éxito empresarial [Brown, ideo.com].

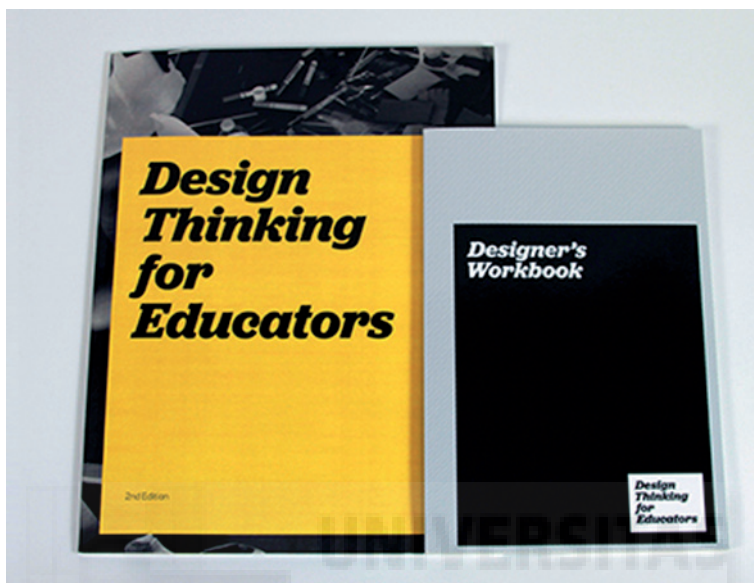
Con respecto a su aplicación en la educación, IDEO, en colaboración con la *Riverdale Country School* (escuela independiente de Nueva York) publican

²⁰ Tim Brown escribe sobre el valor del pensamiento de diseño y la innovación para empresarios y diseñadores de todo el mundo en su blog <http://designthinking.ideo.com/>

4. Enseñar a diseñar: nuevos retos en la docencia del diseño

4.1. Métodos provenientes del ámbito del diseño aplicados a la enseñanza de otras disciplinas

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño



[4.2] Guía Design Thinking para educadores. IDEO, en colaboración con la Riverdale Country School, 2011. Fuente: <http://www.ideo.com/by-ideo/design-thinking-for-educators>.

en 2011 *La guía Design Thinking para educadores* [4.2], con el planteamiento de que el Design Thinking implica confiar en que cosas nuevas y mejores son posibles, que las personas pueden hacer que sucedan y que ese tipo de optimismo es muy necesario en la educación. El proceso está adaptado a educación primaria. Se adjunta además unas hojas de trabajo para cada una de las fases²¹.

La guía Design Thinking para educadores, consiste en un conjunto de herramientas donde se explica el proceso de diseño para que el profesorado pueda generar y desarrollar nuevas ideas y enfocar de forma diferente los desafíos diarios con los que se encuentra en su aula, ya sea planteando nuevas formas de enseñar contenidos con mayor eficacia, utilizar el espacio del aula de manera diferente, desarrollar nuevos enfoques para conectar con los padres o crear nuevas soluciones para la escuela.

²¹ La guía Design Thinking para educadores está disponible online para descargar en su segunda versión en <http://www.designthinkingforeducators.com/toolkit/>

En este manual se proponen cinco fases para desarrollar el proceso de diseño. Previo al comienzo de estas fases se debe definir el desafío de diseño, es decir, un problema específico e intencional, así como crear el plan del proyecto que contendrá la temporalización del mismo, la definición de los equipos y del material necesario, según la estructuras académicas del centro. Fases [4.3]:

- **Descubrimiento:** cómo abordar el problema mediante su comprensión, preparación de la investigación y búsqueda de inspiración. La finalidad en esta fase es abrirse a nuevas oportunidades e inspirarse para crear nuevas ideas.
- **Interpretación:** cómo interpretar la información narrando historias, buscando el sentido y formulando oportunidades. Se trata de ordenar y condensar la información obtenida en la investigación para encontrar un punto de vista convincente y una clara orientación para el proceso de ideación.
- **Ideación:** generación de ideas mediante la técnica de lluvia de ideas y chequeo de su viabilidad.
- **Experimentación:** cómo construir la idea y hacerla tangible, realizando prototipos y obteniendo retroalimentación de la opinión del resto del equipo o del usuario.
- **Evolución:** es el desarrollo del concepto en el tiempo, la planificación de los siguientes pasos una vez implantada la idea, la comunicación a quienes pueden ayudar a llevarla adelante, etc... Se valorará el aprendizaje y construiremos nuestras propias experiencias.

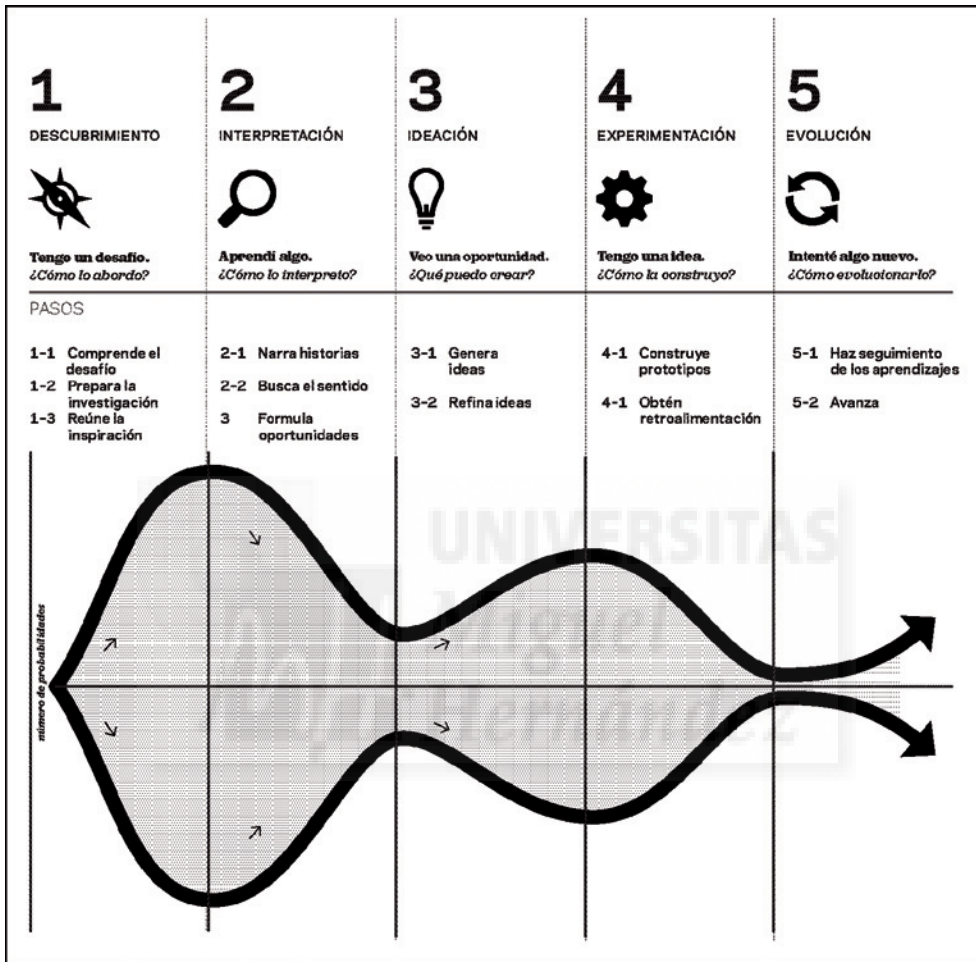
Este método ha sido aplicado por IDEO en otros sectores a través de los siguientes proyectos:

- **OPEN IDEO:** plataforma puesta en marcha en 2010 para aplicar el método de Design thinking en problemas y desafíos globales.
- **IDEO.org:** organización creada en 2011, que se dedica a la aplicación del diseño humanista para aliviar la pobreza. Trabajan con organizaciones sin

4. Enseñar a diseñar: nuevos retos en la docencia del diseño

4.1. Métodos provenientes del ámbito del diseño aplicados a la enseñanza de otras disciplinas

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño



[4.3] El proceso de diseño. Fuente: Design Thinking para educadores, 2ª edición.

finés de lucro, empresas sociales y fundaciones para abordar directamente las necesidades de los pobres en sectores como la salud, el agua y el saneamiento, la inclusión financiera, la agricultura y la equidad de género. Utilizan el diseño como herramienta de lucha contra la pobreza. En su web puede descargarse gratuitamente la guía *Human centered design*, adaptada específicamente para ONG y empresas sociales que trabajan con comunidades en situación de pobreza.

Bruce Mau

Bruce Mau Nació en Toronto en 1959, trabajó en Pentagram (Londres) y en 1985 volvió a Canadá para formar su propio estudio *Bruce Mau Design (BMD)* del que ha sido director creativo hasta 2010, momento a partir del cual se dedica plenamente al proyecto *The Massive Change Network* en Chicago, que dirige junto a su esposa Aiyemobisi Bisi Williams.

The Massive Change Network, promueve a través de diferentes acciones, el poder del método de Bruce Mau, basado en el Design Thinking, para conseguir cambios positivos a una escala global fundamentado en la idea de que el diseño puede cambiar el mundo y es aplicable a todos los ámbitos vitales.

El proyecto nació a partir de una cita que Mau escuchó en 1957: “El siglo XX no será recordado como una era de conflictos políticos y violencia, o tecnología, sino como una era en la que habría que imaginar el resplandor de la raza humana como un objetivo práctico.

Ese objetivo práctico es, según Mau, un concepto de diseño, a partir del cual nace un método de liderazgo que puede ser aplicado al emprendimiento, los gobiernos o los negocios.

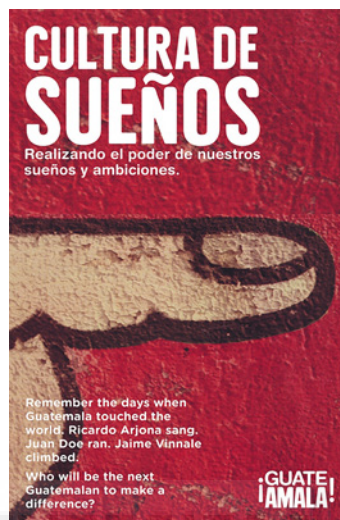
No es sobre diseñar productos, o edificios o cosas específicas, es una manera de pensar que producimos cualquier resultado que necesitemos, explica [Gutiérrez, 2015].

Según Bruce Mau, debido a la globalización, estamos rodeados de Massive Changes, *desastres* que marcan la historia. Con cada uno de estos cambios aparecen nuevas necesidades y nuevos problemas que requieren formas de actuación diferentes y por lo tanto, diferentes enfoques para diseñar lo que nos rodea. Se amplían también los ámbitos de acción por la aparición de nuevas sensibilidades procedentes de problemas relacionados con la seguridad, la sostenibilidad, los derechos humanos... Por todo ello, la función del diseño pasa de ser la de la obtención de un producto o mensaje, para convertirse en un sistema de pensamiento incluso en una actitud que permita solucionar problemas a gran escala, relegando los aspectos estéticos a un segundo plano. Esta propuesta implica una metodología de trabajo en la que la

4. Enseñar a diseñar: nuevos retos en la docencia del diseño

4.1. Métodos provenientes del ámbito del diseño aplicados a la enseñanza de otras disciplinas

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño



[4.4] GuateAmala, proyecto dentro de la propuesta The Massive Change Network. BMD Studio, 2004. Fuente: http://www.brucemaudesign.com/work?project_id=25

interdisciplinariedad es fundamental y el trabajo en grupo esencial. En definitiva, *no se trata del mundo del diseño, sino del diseño del mundo* [Mau, 2004].

Como ejemplo, el proyecto llevado a cabo por BMD Studio, *GuateAmala*, en 2004 para la *Fundación Proyecto de vida*, cuya finalidad era transformar un país entero produciendo una visión de futuro, desarrollando estrategias para impulsar a la acción y generar un interés colectivo entre los ciudadanos que son los que deben hacer realidad esta visión de forma global [4.4].

Por otra parte, durante dos años Bruce Mau (BMD Studio), colaboró en el primer proyecto importante del *Institute Without Boundaries*, con sede en Toronto. Con el nombre de *Massive Change: The Future of Global Design*, se investigó sobre el papel del diseño como generador de cambios sociales positivos. El proyecto consta de la exposición *Massive Change* [4.5], el programa de radio, la web y el libro. La exposición fue inaugurada en 2004 en *Vancouver Art Gallery* y el mismo año Phaidon publicó el libro *Massive Change* escrito por Bruce Mau y Jennifer Leonard.



[4.5] Imágenes exposición Massive Change: en ella se muestran soluciones para aplicar nuevas tecnologías e ideas en campos como la sostenibilidad ambiental o la pobreza. Fuente: http://www.brucemaudesign.com/work?project_id=24

4.1. Métodos provenientes del ámbito del diseño aplicados a la enseñanza de otras disciplinas

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño

Este proyecto tuvo gran repercusión y desde entonces el Institute Without Boundaries trabaja con un programa interdisciplinario, al que pueden acceder estudiantes de diversas disciplinas en función del proyecto: Urbanismo, Administración de Empresas, Diseño Gráfico, Biología, Estudios de la Mujer, etc. Se imparte estrategia del diseño, investigación y colaboración para entender y afrontar los problemas y desafíos del mundo real.

Además del apartado académico, en el Institute Without Boundaries existen también proyectos especiales y una división de proyectos profesionales, en los que se trabaja para imaginar cómo vivir, aprender, trabajar y jugar juntos como una comunidad global y buscar patrones de desarrollo alternativo y caminos viables para un futuro brillante. Cada proyecto es un paso hacia un mayor entendimiento del papel del diseño en la configuración de nuestro mundo.

AIGA

Con el objetivo de conectar los diseñadores con los educadores y los estudiantes, AIGA (American Institute of Graphic Arts) crea la iniciativa *Design ED K12*. A través de diseñadores voluntarios, promueven el pensamiento de diseño en las escuelas.

Creemos que el pensamiento de diseño no es sólo para diseñadores. Es para todos. No enseñamos diseño a los niños para crear futuros diseñadores sino para que aprendan la capacidad de ver lo invisible, forjar caminos inexplorados, desarrollar la imaginación y crear belleza
[\[http://www.aiga.org/Design-Ed-K12/\].](http://www.aiga.org/Design-Ed-K12/)

Ellen Lupton

Ellen Lupton, diseñadora gráfica que realiza también una labor docente, en su libro *Intuición, acción, creación. Graphic Design Thinking*, desarrolla el proceso de diseño con aplicaciones prácticas en el campo del Diseño Gráfico y en un entorno docente, ya que el proyecto de este libro fue una iniciativa del *Maryland Institute College of Arts Center for Design Thinking* de Baltimore.

Si bien el enfoque del Design Thinking en los autores que hemos ido viendo implica una concepción del diseño en su sentido más amplio, Ellen Lupton se centra en el Diseño Gráfico, aplicando el pensamiento de diseño a la generación de formas como un componente crucial del proceso creativo.

Aplicado a proyectos reales, el proceso lo desarrolla englobado en tres apartados generales: definición del problema, generación de ideas y definición de forma. De cada una de estas partes, explica técnicas, herramientas y estrategias para poder llevarlas a cabo, poniendo ejemplos mediante estudios de casos de proyectos de diferentes diseñadores y resultados de diferentes talleres didácticos.

▪ **Definir (y cuestionar) el problema.** Técnicas apropiadas:

- Lluvia de ideas.
- Mapas mentales.
- Entrevistas.
- Grupos de discusión.
- Investigación y documentación visual.
- Matrices de posicionamiento de marca.
- Libros de marca.
- Investigación de campo.
- Briefing creativo.

▪ **Generar ideas.** Herramientas adecuadas:

- Volcado visual de datos.
- Asociaciones forzadas.
- Verbos de acción.
- Encontrar de todo en todas partes.
- Figuras retóricas.
- Icono, indicio, símbolo.

4. Enseñar a diseñar: nuevos retos en la docencia del diseño

4.1. Métodos provenientes del ámbito del diseño aplicados a la enseñanza de otras disciplinas

4.1.2. Design Thinking: nuevos enfoques pedagógicos derivados del mundo del diseño

- Colaboración.
- Codiseño.
- Diario visual.
- Lost in Translation.
- Presentación de conceptos.

▪ **Definir la forma.** Estrategias de concepción y ejecución:

- Esprintar.
- Retículas alternativas.
- Kit de piezas.
- Lenguajes de marca.
- Maquetas.
- Pensamiento físico.
- Sácalo fuera.
- Herramientas insólitas.
- Reutilización.
- Reconstrucción.

UNIVERSITAS
Miguel
Hernández

4.2. ¿CÓMO ENSEÑAR DISEÑO? CUESTIONANDO LA METODOLOGÍA PROYECTUAL

4.2.1. El cuestionamiento de los métodos de diseño desde comienzos de los 70

Como se ha visto al analizar el origen de los modelos de proceso de diseño en el apartado anterior, durante siglos el diseño se entendió más como una disciplina relacionada con la ciencia que con el arte. Los parámetros que regían los acercamientos a la práctica de la actividad diseñadora se interrelacionaban con cuestiones relativas a los materiales, a los procedimientos técnicos, a la habilidad manual o a cualquier otro factor mecánico y no tanto artístico.

Hasta los años 60 los diseñadores fueron educados sobre todo como dibujantes. Al mismo tiempo abordaban de forma creciente problemas sociales y técnicos cada vez más complejos, como correspondía a un mundo en constante evolución y cambio, factores a los que el diseño es enormemente sensible. A la larga este hecho derivó en la búsqueda de un diseño más científico. Así, los pensadores y docentes relacionados con el ámbito del diseño centraron sus esfuerzos en la generación de diferentes métodos para solucionar problemas basados en disciplinas científicas. Estos métodos solían ser en su mayoría bastante rigurosos y coartaban, cuando no cercenaban directamente, la creatividad e iniciativa del diseñador.

Esta dinámica todavía se intensificó más con la aparición de la inteligencia artificial a partir del desarrollo imparable de los ordenadores, abriendo todo un abanico de posibilidades de potencialidades todavía desconocidas. Se convirtió así el diseño en *falsa ciencia o ciencia de lo artificial* [Gardner, 2014]. Como ha quedado patente en páginas anteriores, los métodos de ese periodo de mediados del siglo XX, basaban el proceso en definir el problema y, tras unas etapas más o menos extensas y rigurosas, encontrar una solución acorde con las herramientas metodológicas desarrolladas por cada enfoque resolutivo.

El cuestionamiento de los métodos comienza en la primera mitad de la década de 1970. Autores como Christopher Alexander o Christopher Jones, defensores e impulsores de los métodos racionales, comienzan a cuestionar los métodos y se rebelan contra ellos y su aplicación en el proceso de diseño. Para estos investigadores, al igual que para algunos otros, los problemas relacionados con este tipo de métodos venían derivados de las excesivas limitaciones y carencias que provocaban en el proceso de diseño.

La enorme racionalidad y rigidez de aquellas metodologías comenzaron a ser vistas como perjudiciales para el correcto desarrollo del proceso creativo, y las críticas a un mal empleo de estos métodos no se hicieron esperar. Es por ello que se comienza a cuestionar la racionalidad que marca los métodos existentes, buscando nuevas perspectivas y enfoques que puedan agilizar y flexibilizar todo el proceso [Pelta, 2004].

La década de los 80 es el marco en el que la investigación sobre la naturaleza intrínseca de la actividad diseñadora avanza hasta fronteras nunca antes entrevistas durante las décadas anteriores. Es en esos años cuando una buena parte de los diseñadores opina que, dadas las características específicas de la disciplina, el proceso no se adapta a ningún método científico sencillo. El diseñador, al afrontar, plantear y actuar frente a un problema concreto, no sigue ninguna metodología lineal que pueda ser circunscrita a un ámbito científico concreto, sino que trabaja mediante estructuras mentales y estrategias creativas mucho más complejas de lo que hasta esos momentos se pensaba en el mundo académico.

Los últimos años del siglo pasado ven una relajación de estas posturas. De hecho, estas ideas tan radicales en cuanto a la consideración de los distintos métodos se suavizan al inicio de la década de 1990, cuando se valoran las aportaciones que cada uno de ellos puede ofrecer dependiendo del proyecto al que se aplique. Cada diseñador deberá buscar su propia metodología y sobre todo, saber elegir aquella que considere la idónea para solucionar un problema específico de diseño. La variedad de posibles situaciones a las que se enfrenta un profesional del diseño provocan la práctica imposibilidad de encontrar por tanto un método concreto, único y siempre válido. De la elección consciente y

acertada del método a aplicar a cada circunstancia y coyuntura determinadas dependerá el porcentaje de éxito en la tarea.

La relajación comentada ha provocado que, en la actualidad, se haya llegado a un punto de equilibrio. Así, entre el racionalismo inherente a los métodos de diseño y las aportaciones personales del diseñador (intuición, imaginación, condiciones particulares del proyecto, características personales...), los teóricos actuales defienden un espacio común a ambos conceptos, una zona híbrida entre razón e imaginación, entre metodología estricta y libertad creativa, entre ideas objetivas y universales y el enfoque individual de cada diseñador y cada proyecto concreto. Según estas nuevas aportaciones teóricas, es desde estos enfoques mestizos, híbridos y mixtos desde los que los mejores diseños y soluciones comunicativas pueden conseguirse.

4.2.2. Enseñar a diseñar: crisis metodológica

Es evidente que el entendimiento y la comprensión del diseño ha cambiado. Desde el diseño tradicional hasta el actual, no sólo se han modificado las formas o los procedimientos técnicos y manuales, sino que se ha asistido a una auténtica revolución en la manera de comprender y apreciar el trabajo del diseñador. De este modo, el diseño tradicional sería aquel destinado y caracterizado por la creación y conformación de cosas y objetos que permiten resolver problemas determinados. El trabajo del diseñador tradicional era una labor solitaria, o bien realizada de manera grupal en equipos de trabajo pero siguiendo siempre dinámicas y metodologías individuales y personales. Todo este panorama cambió con el advenimiento del diseño actual. Ya no solo se buscan respuestas a preguntas concretas o soluciones a problemas determinados, sino que el objetivo es generar nuevas dinámicas. Así, esas dinámicas novedosas permitirán a su vez crear nuevas maneras de afrontar las situaciones que puedan plantearse, todo ello logrado gracias a un tipo de trabajo totalmente diferente e inclusivo. El planteamiento individual del diseñador tradicional vendrá a ser sustituido por los equipos de trabajo, la colaboración en redes y las estrategias transversales [Medina, 2004].

En cuanto a la evolución en la pedagogía del diseño, como hemos desarrollado en el apartado 4.1, la Bauhaus hizo la contribución más importante en el s.XX. Sobre este tema, se ha considerado relevante la visión de Heiner Jacob para esta tesis, puesto que habiéndose formado en la Escuela de Ulm, ejerciendo como diseñador gráfico en diferentes países y desarrollando una labor docente en Alemania, Inglaterra, EEUU y Canadá, plantea cómo las influencias de los métodos de enseñanza de la Bauhaus han llegado hasta la actualidad y la necesidad de realizar un enfoque alternativo puesto que ya no son reflejo de la realidad profesional del diseño.

Las enseñanzas de la Bauhaus estaban enfocadas hacia *la forma y el diseño*, dejando de lado el aspecto de *la comunicación* y algo más importante: *el estudiante y sus perspectivas profesionales*. Por otra parte, aunque entre sus objetivos se hallaba el concepto de integración, con el tiempo esto derivó en una creciente especialización, olvidando el concepto original. Con respecto al desarrollo del *lenguaje visual elemental*, su evolución ha constituido una repetición de fórmulas y estilos sin fin, que no reflejan la cultura visual actual. Por todo ello, y sin restar valor a la gran aportación que realizó la Bauhaus como pionera de la enseñanza del diseño, ésta debe dejar de ser un modelo que se siga repitiendo constantemente, derivando en situaciones pedagógicas que no se ajustan al presente.

Bajo estas premisas y desde su experiencia como docente, Heiner Jacob propone un modelo de enseñanza centrado en el alumno y basado en definir objetivos de cuatro áreas diferentes: destrezas, metodología, conocimiento y sensibilidad. Cada proyecto que se propone al alumno, debería de contener una combinación de objetivos de las cuatro áreas, lo que implica retomar el concepto inicial de *integración* de la Bauhaus, generando una estrategia educativa que proponga proyectos comunes que aúnen teoría y práctica (o mejor, *teoría a través de la práctica*) y coordinación entre el profesorado para poder llevarlos a cabo [Jacob, 1991].

Por otra parte, si bien en su momento se intentó hacer del diseño una ciencia, hoy en día es el diseño (el Design Thinking) el que se utiliza como herramienta para resolver todo tipo de problemas, basándose en el pensamiento inherente

al diseñador y por lo tanto desechando cualquier fundamentación científica. Como ya hemos visto, el Design Thinking se está aplicando a campos tan diversos como el mundo empresarial, la educación en todos sus niveles, acciones sociales, etc. como una forma de conseguir resultados novedosos e innovadores. Sin embargo:

Si existe algo universal en el diseño, debemos de profundizar y no simplemente ver su método o comportamiento. Debemos ir donde el pensamiento tiene lugar y no dejarnos engañar por las apariencias o las representaciones de los procesos repitiéndolos y esperando que automáticamente lleguemos al mismo tipo de pensamiento. Igual que ocurre con el test de Turing, tiene fallos al comparar únicamente el comportamiento. El discurso actual del Design Thinking, presenta puntos débiles al intentar definir qué ocurre en la caja negra del proceso de diseño. Comportarte como un diseñador no hará que pienses como uno de ellos [Gardner, 2014].

Gustavo Valdés de León, en su libro *Una molesta introducción al estudio del diseño* de 2011, critica los métodos vigentes de enseñanza del diseño por las siguientes cuestiones:

- El lugar que el método asigna al profesor: reproducir su manera de diseñar formando alumnos-clones que aprenden a su *imagen y semejanza*.
- Los métodos no permiten abandonar las fases marcadas y adentrarse en el territorio de la incertidumbre, de lo experimental.

El resultado, en muchas ocasiones, desemboca en una práctica de rituales desprovista de sentido y con resultados anodinos. A pesar de ello, este autor no propone su erradicación general, ya que los métodos siguen siendo útiles para garantizar la enseñanza de las disciplinas proyectuales y aseguran, dentro de su medida, la transmisión de conceptos teóricos y habilidades prácticas. Sí es cierto que acotan en gran medida el espacio de experimentación que Valdés de León considera clave en el ámbito de la enseñanza del diseño proponiendo su implantación en la enseñanza de las disciplinas proyectuales, para evitar la excesiva racionalidad del método y propiciar áreas de descubrimiento:

Enseñar a diseñar, enseñar Diseño –o mejor, aunque moleste– diseñar diseñadores, no puede limitarse a enseñar una metodología proyectual, que el alumno pueda hacer propia y utilizar con razonable eficacia. A esta formación, necesaria pero no suficiente, debemos incorporar algo de ese salto al vacío simbólico que lo experimental propone. La institucionalización de espacios de experimentación en la enseñanza del Diseño, serviría, sin duda, para revitalizar los métodos convencionales. La experimentación, como síntesis de lo pulsional y de conciencia de lo pulsional, de lo sensible y de lo racional, del azar y del cálculo, es un camino todavía no explorado que vale la pena recorrer, allí donde el rigor no excluye al placer ni el trabajo al juego [Valdés de León, 2011: 257-258].

Como recomendaciones prácticas para aplicar la experimentación en el campo de la enseñanza del diseño, el autor propone las siguientes [Valdés de León, 2011: 269-271]:

▪ La experimentación en el aula

Se hace efectiva en la corrección de los trabajos prácticos realizando este proceso desde una postura del profesor que debe aceptar que no tiene, ni puede tener, ni es deseable que tenga, todas las respuestas operativas que el alumno le demanda (puesto que tales “respuestas”, si en efecto existen, las debe encontrar o construir el alumno desde su propia capacidad de imaginación). Su función por tanto se transforma en la de compañero del alumno en su camino hacia el descubrimiento.

▪ La experimentación en los fundamentos: la Investigación

Con la finalidad de seguir construyendo una teoría del diseño que nos lleve a nuevos enfoques, propone la realización de debate transdisciplinar, investigación sobre temáticas puntuales, realización regular de seminarios de actualización, promoción de estudios de casos y publicación y divulgación de aquellos trabajos cuyas aportaciones así lo merezcan.

▪ El Laboratorio experimental

Se trata de un espacio en el que se crean las condiciones más adecuadas para que docentes y alumnos puedan experimentar sobre la base de proyectos sustentables, con el el objetivo de generar cambios cualitativos en el diseño y en su enseñanza. Como posibles líneas de trabajo, Valdés de León apunta las siguientes:

- Experimentos con materiales no convencionales y reciclado de material de desecho.
- Investigación de demandas sociales, existentes o potenciales, que no son consideradas por el Mercado por estimarlas de escasa rentabilidad. Diseño de los productos que eventualmente podrían satisfacer tales demandas.
- Investigación y formulación de demandas no presentes en la actualidad pero previsibles en un futuro próximo: por esta vía la experimentación deviene prospectiva y anticipación.
- Proyectos de diseño de objetos aún no existentes, capaces de generar nuevos usuarios o nuevas modalidades de uso.
- Propuesta y puesta en práctica de métodos de enseñanza no tradicionales, que superen la escolástica reinante.
- Proyectos de investigación transdisciplinar que impliquen la interrelación de las disciplinas proyectuales entre sí, y la de éstas con las disciplinas no proyectuales contribuyendo a disolver compartimentos estancos y promover una mayor circulación del conocimiento.
- Programas de Identidad Visual y Comunicación para instituciones interesadas en problemáticas sociales.
- Diseño de material didáctico innovador para la enseñanza pública.

Para cerrar el tema de la crisis metodológica, citar las conclusiones a las que llegaba Edward Schricker en 1986, cuando comentaba: *Sólo el equilibrio entre las emociones y la racionalidad de la ciencia, entre un hacer práctico y un saber bien afirmado, puede realmente ayudarnos* [Pelta, 2004].

Dada la complejidad que conllevan los proyectos de diseño en la actualidad, la intensa competencia global en que se mueven las empresas hoy en día y la

especificidad de esta disciplina, se da un salto más en los métodos de diseño y se comienza a hablar de estrategias de diseño.

4.2.3. Diseño, estrategia y táctica: nuevos retos en la docencia del diseño

En múltiples ocasiones se han establecido paralelismos entre las estrategias bélicas y el proceso de diseño, ya que estrategia es un concepto que procede del ámbito militar. Yves Zimmermann realiza una analogía entre *estrategia* y *diseño* tomando como pretexto la batalla de Maratón que se produjo en Atenas en el 490 a.C. (guerras persas) dada la importancia que el pensamiento estratégico tuvo en la victoria de los griegos. Tras el análisis de la batalla, Zimmermann establece cuatro conceptos rectores que definen la estrategia:

El fin/designio, el proyecto/diseño, los medios y la acción.

Esto significa que el proceso de pensamiento que sigue el estrategia se asienta sobre estos cuatro puntales: el conocimiento completo de una situación dada permite concretar el designio y desarrollar el conjunto de acciones, la estrategia, que harán posible su consecución. Para que ésta sea factible, se elabora un proyecto/diseño basado en los medios disponibles. Las características de estos medios y el uso que se hace de ellos, viene, en lo esencial, determinado por el fin que se persigue, por el concepto rector que guía y mueve (acción) el proyecto hacia su resolución [Zimmermann, 1998: 162-163].

De esta forma, la relación entre estrategia y diseño queda establecida y se observa claramente la coincidencia del proceso.

Por otra parte, Rodríguez Morales desarrolla una comparación entre las partes del proceso de diseño y el contenido del libro *El arte de la guerra* de Sun Tzu (500 a.C. aproximadamente). Este autor avanza un paso más al diferenciar *estrategia* y *táctica*. Mientras la primera establece objetivos generales en un organismo en el ámbito empresarial o institucional, con respecto a factores económicos, fiscales, contables, comunicación, desarrollo de productos, etc., las tácticas se generan para alcanzar los objetivos de la estrategia y se plantean en los distintos departamentos de la empresa u organismo. El diseñador sería

el responsable de diseñar las tácticas oportunas dentro de su departamento. Para el desarrollo de la táctica, primero se debe establecer una estrategia para llevarla a cabo y, aquí entramos en otro nivel que Rodríguez Morales denomina *subestrategia* o *estrategia de operación* que comúnmente se denomina *gestión del diseño*. Se especifican a continuación las funciones de los dos niveles de estrategia:

▪ **Estrategia general:**

- Comprender la posición que se tiene en el contexto.
- Establecer la misión y la visión.
- Avanzar en un cierto sentido y señalar la premura o urgencia de ciertas acciones, señalando objetivos a largo, mediano y corto plazo.
- Concentrarse en los aspectos prioritarios.

▪ **Estrategia de operación (gestión del diseño):**

- Convertir la estrategia general en acción.
- Establecer un enfoque en sintonía con la estrategia general.
- Liderazgo capaz de producir cambios.
- Analizar los recursos disponibles.
- Disponer eficientemente de personal, recursos y métodos de trabajo.
- Agendar actividades para alcanzar los objetivos en el tiempo requerido por la estrategia.

Con este planteamiento, el diseñador se convierte en un generador de estrategias que a su vez derivan en el desarrollo de tácticas.

En los dos casos de analogía entre estrategia y diseño expuestos en este punto, ambos autores concluyen que *el pensamiento estratégico no se centra en la belleza sino en la eficacia*, lo que nos lleva a entender que el diseñador-estratega trabajará bajo condicionantes de eficacia y función. Al mismo tiempo, la necesidad de crear tácticas para conseguir los objetivos de la estrategia general, deviene en una mayor presencia de la investigación en el proceso de diseño.

Trasladando el tema al entorno educativo, esta visión implica la adquisición de habilidades que amplían el campo del aprendizaje, sobre todo en lo que respecta al pensamiento estratégico y a la capacidad de análisis e innovación en diferentes ámbitos. Esta conclusión coincide plenamente con la evolución que se ha producido en el enfoque del proceso de diseño, su metodología y su aplicación a la enseñanza, como se ha expuesto a lo largo de este capítulo. Si de una formación basada en la actividad del diseñador como un oficio, se ha llegado a la búsqueda de un equilibrio entre el desarrollo profesional y los conceptos teóricos y de investigación en diseño, se deberían proponer nuevas técnicas pedagógicas que facilitasen la creación de estrategias más que el seguimiento de un método concreto, máxime en los estudios de grado y postgrado en diseño.

[...] cuando las empresas o los diseñadores recurren a metodologías establecidas, las posibilidades de generar diferenciales significativos se ven disminuidas sensiblemente. Tal vez aquí radica el gran cambio paradigmático hacia las estrategias y la razón por la que no se pueden estudiar como recetas o con base en modelos establecidos de estrategias preferidas.

Al pensar en general estrategias, en realidad estamos haciendo un llamado al talento del diseñador, a ese aspecto un tanto oscuro que los procesos racionalistas basados o inspirados en la concepción científica o exacta del diseño desdeñaban o incluso buscaban eliminar... [Morales, 2004: 182].

El problema de hablar de talento es que nos acercamos peligrosamente al concepto de diseñador genial, intuitivo, que nace con ese don. Este es un extremo que debe ser rechazado. El talento, como muchos otros aspectos de la inteligencia, puede ser nutrido, acompañado en su crecimiento y desarrollo. Cultivado.

Y ese es el reto para la docencia y la práctica contemporánea del diseño: desarrollar medios y contextos en los que ese talento pueda fructificar, atender a los estilos personales de pensar y de actuar, estimular su desarrollo evolutivo. En pocas palabras, como dice Morales: *estimular la pasión por pensar el diseño.*

5.

ÁREAS PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS ACTUAL Y POSIBLE REPLANTEAMIENTO

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

5. ÁREAS PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS ACTUAL Y POSIBLE REPLANTEAMIENTO

Durante el desarrollo de los dos capítulos anteriores se ha comentado la evolución y desarrollo de las metodologías relacionadas con el mundo del diseño, tanto en el campo profesional (el de los métodos para diseñar), como en el ámbito docente (el de los métodos para enseñar a diseñar). Hasta los años 60 del pasado siglo XX no existían métodos publicados como tales. Ni antes de la Revolución industrial, en un mundo marcado por el concepto de artesanía y por el trabajo eminentemente gremial de los productores de objetos de consumo, ni durante el siglo XIX en el que estalla dicha revolución, con fenómenos como Arts and Crafts entre otros, el concepto de metodología tuvo nunca las connotaciones que hoy en día posee. La Bauhaus de los años 1919 a 1933 produjo una interesante reflexión sobre los métodos ya aplicados a la docencia del arte y el diseño, tal y como ha quedado de manifiesto en el capítulo 3, pero tampoco llegó a sistematizar de manera teórica todas las posibilidades didácticas y docentes que más tarde se establecerían de manera definitiva a partir de la segunda mitad del siglo XX.

A partir de los años 60 surgen multitud de métodos para diseñar. Son métodos redactados por profesionales del diseño dirigidos a analizar el desarrollo del mismo proceso de diseño, pero no a la docencia de la disciplina. Son métodos para diseñar, no para enseñar a diseñar, como ya ha quedado establecido en otros puntos de esta investigación. Pese a que no eran fórmulas pensadas para ser aplicadas en el ámbito docente, dada la inexistencia de tácticas específicas para tal fin didáctico acabaron por ser empleadas por los profesores de Diseño Gráfico, e incluso hoy en día todavía se aplican en multitud de casos, tal y como confirman los cuestionarios a los docentes de esta investigación (entre las más empleadas destacan las metodologías de Bruno Munari o Jorge Frascara).

El capítulo precedente se ha centrado en analizar la relación entre los métodos para diseñar y la enseñanza, e incluso el fenómeno de cómo, en la segunda mitad del siglo pasado, surgieron metodologías derivadas del ámbito del diseño y sus procesos (cómo piensan los diseñadores), pero para ser aplicados

a disciplinas que no eran el propio diseño y su docencia. Este fenómeno de impacto del Design thinking ha llegado hasta el extremo de que incluso una empresa de extraordinario impacto actual como es Airbnb, destinada y dedicada a la reserva de alojamientos privados a través de la red, surgió inicialmente a raíz de la relevancia de este tipo de pensamiento. Tal y como relata su fundador Joe Gebbia [Schulz, 2015: 5]²², el empresario decidió acudir a la Escuela de Diseño de Rhode Island en lugar de a un centro especializado en informática, dado que en ese centro educativo podría avanzar en el Design Thinking, planteamiento que le ayudaría a la hora de diseñar una empresa que está poniendo en entredicho la posición de las compañías hoteleras en todo el mundo.

Tras la realización de la investigación documental y gracias a la propia experiencia como docente, se establece en este punto la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas que vengan a subsanar ese vacío en lo que a la docencia del diseño se refiere. Se proponen por tanto unas áreas generales de interés para la investigación, áreas en las que estarán contenidos todos los elementos e ítems sobre los que ha girado esta tesis, analizando en ellas los resultados de los cuestionarios a docentes y las entrevistas a profesionales con vistas a poder establecer las bases de futuras estrategias pedagógicas útiles para la enseñanza de la materia de Proyectos de Diseño Gráfico en las Escuelas de Arte.

Para la propuesta de estas áreas principales de interés que organizarán el resto del capítulo, se han tenido en cuenta varios factores. El primero y principal son las propias tres hipótesis principales que se han establecido en el apartado correspondiente al inicio de la investigación. Estas tres hipótesis están íntimamente relacionadas con los tres objetivos generales que vienen a orientar el trabajo investigador en aras de resolver dichas hipótesis. Por otro lado, el propio análisis de la disciplina y la docencia de la materia de Proyectos de Diseño Gráfico a partir de la legislación vigente que organiza y condiciona la enseñanza de la materia en las Escuelas de Arte (tal y como viene recogida en el Anexo 4 de esta tesis), permite incidir en esta organización del presente capítulo. También la experiencia docente de más de 15 años en la especialidad

22 SCHULZ, Thomas (2015, 17 de mayo). "La tierra del mañana". El País. Ideas, pp: 4-5.

ha servido para proponer estos campos específicos en los que organizar toda la información recogida en las entrevistas y cuestionarios. Por último, los propios resultados de esas preguntas a los docentes y diseñadores han permitido organizar el análisis en las áreas y apartados que a continuación se exponen:

- Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico.
- Metodología para la enseñanza de Proyectos.
- Técnicas creativas específicas para la docencia de Proyectos de Diseño Gráfico.



5.1. DOCENCIA DE PROYECTOS DE DISEÑO GRÁFICO

La primera de las tres áreas principales de estudio de esta investigación es la de la docencia. En ella se engloban numerosos ítems de los recogidos en el trabajo de campo, los cuales se relacionan con algunos de los conceptos analizados durante las últimas páginas. En primer lugar se tratarán dos cuestiones generales que contextualizan toda la docencia de la disciplina: un posible replanteamiento de la terminología para abandonar o no el tradicional *Diseño Gráfico* por un lado, y por otro lado un estudio de la función del profesor de Diseño Gráfico en las Escuelas. Más adelante se trata el tema de la redacción de una propuesta proyectual para los estudios analizados. Los factores a tener en cuenta, la interdisciplinariedad y la coordinación, o la selección definitiva del tema del proyecto, son elementos que serán analizados en dicho apartado de esta área general. La búsqueda de información y los posibles referentes históricos y artísticos serán el foco de atención del siguiente apartado, mientras que la valoración de los proyectos, tanto en el ámbito académico como en el profesional, será tratada a continuación. Por último, este apartado general acabará con una reflexión sobre la situación del presente de la disciplina y un análisis de los retos que el futuro puede depararle a la profesión y a su docencia.

5.1.1. Definición: Diseño Gráfico o Comunicación Visual

En este punto de la investigación se ha considerado importante plantear la redefinición del término Diseño Gráfico. Esta redefinición está basada, por una parte, en la transformación que ha sufrido esta profesión en los últimos años y, por otra, en la evolución terminológica que se aprecia en los diferentes planes de estudios que se van publicando en las sucesivas leyes educativas que van siendo redactadas por las autoridades. Para la definición actual del campo del diseño en el que se centra esta tesis son aclaratorias las aportaciones que Jorge Frascara realiza en su libro *El diseño de comunicación* (2006), obra que es una edición corregida y extendida de *Diseño Gráfico y Comunicación* (1988), importante texto de finales de los años 80 que marcó una nueva manera de

afrontar el fenómeno del diseño. Para la evolución del término analizada en este apartado concreto, el propio cambio en el título del libro con respecto al anterior ya es significativo, y contempla un salto cualitativo en el concepto de Diseño. De este modo, se pasa de lo *físico*, patente en la denominación de Diseño Gráfico, a un ámbito más amplio como es el de la *comunicación*, alejado de lo meramente objetual y gráfico y acercándose a un concepto menos estricto y exclusivo.

También el término para definir al profesional ha ido evolucionando. Así, desde una terminología inicial en la que el hacedor de diseños era considerado y denominado artista, se pasó a la denominación de artista gráfico, para acabar tiempo después en el de *diseñador gráfico*, definición que durante más tiempo ha venido siendo aceptada. Así, en 2006 Frascara propone un nuevo término más aclaratorio como es el de *diseñador de comunicación visual*, que incluye los conceptos necesarios para su mejor comprensión:

- **Diseño** = Método con el que se trabaja
- **Comunicación** = Objetivo del trabajo
- **Visual** = Medio mediante el que se transmiten las ideas y conceptos

Esta nueva definición aclara muchas de las confusiones que ha habido al respecto a la hora de interpretar el término *diseño*. Para el público en general diseño es todo aquello que producen los diseñadores, ya sean éstos gráficos, industriales o de cualquier otro tipo. Es por tanto una interpretación material del término, una comprensión objetual de la definición basada en los productos y no tanto en la idea o el concepto que residen en esos bienes de consumo eminentemente materiales. Sin embargo, los diseñadores no interpretan el término desde esa perspectiva. Para ellos diseño está íntimamente relacionado con el acto de diseñar. De este modo su comprensión del diseño es procesual y conceptual, no tanto material, planteando la importancia en el desarrollo del proceso desde su ideación hasta su materialización en cualquier tipo de producto, y no tanto en el producto finalizado en sí mismo.

Si se analizan algunas definiciones que del concepto de diseño realizan varios diseñadores se podrá observar cómo esta es una opinión generalizada entre

los profesionales y teóricos del sector. Para el célebre investigador del diseño Wucius Wong, el diseño es un *proceso de creación visual con un propósito*, entendiendo el buen diseño como *la expresión visual de la esencia de algo, ya sea un mensaje o un producto* [Wong, 2002: 41].

Por su parte Baltanás [2000] define el diseño gráfico como *el arte de concebir proyectos de expresión visual*, con lo que volvemos a la importancia del término visual que ya se ha anticipado previamente. El mismo teórico defiende que *la única y legítima ideología del diseño gráfico se encuentra en la búsqueda y consecución de la mayor eficacia comunicativa*, incidiendo de nuevo en las ideas de comunicación y conexión entre emisor y receptor de un mensaje, en este caso el propio diseño. Para Baltanás existen tres rasgos que definen al diseño en general, tres elementos que personalizan también por tanto al propio Diseño Gráfico. Entre ellos destaca el que el investigador coloca en primer lugar: la metodología propia de la disciplina. De este modo, destaca el conjunto de fases que caracterizan la práctica del diseño, el método y el proceso, al final de cuyas fases normalmente aparece un objeto, aunque no es estrictamente necesario que así sea. Es por ello que para este teórico *el diseño es el proceso y no el objeto, que no es sino el producto final de una serie de operaciones de distinta naturaleza, conceptual y práctica* [Baltanás, 2000: 83].

Otro investigador de referencia como es Richard Hollis defiende la naturaleza lingüística del propio diseño, afirmando que *el diseño gráfico constituye un lenguaje con una gramática indefinida y un vocabulario en continua expansión* [Hollis, 2000: 10], lo que puede relacionarse de manera directa con el resto de conceptos extraídos de estas últimas definiciones, pues no en vano lenguaje, comunicación, proceso o metodología son términos que comparten innumerables puntos en común. Tal y como puede observarse, las definiciones de los profesionales del sector comentadas anteriormente son mucho más afines al nuevo término que propone Jorge Frascara que al de *diseñador gráfico*, el más extendido hasta ahora.

La totalidad del significado del término *diseño de comunicación visual* que este autor ofrece aún a todos aquellos aspectos que han sido motivo de discusión en las últimas décadas: diseño ¿es la actividad o el objeto creado?, ¿es arte el

diseño?, ¿se puede seguir considerando un oficio?... Por ello, para este teórico, el *diseño de comunicación visual* es [Frascara, 2006: 166]:

Actividad: [...] la actividad de concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas en general por medios industriales, y destinadas a transmitir mensajes específicos a públicos determinados.

Objeto: El objeto creado por esa actividad, ya sea este una obra gráfica, audiovisual o de cualquier otra naturaleza.

Ciencia social: [...] porque siempre está dirigido a la gente, y la psicología, la sociología y la antropología tienen mucho que ofrecer a la concepción de comunicaciones eficaces.

Arte: [...] porque trabaja con formas y requiere conocimiento y sensibilidad hacia los lenguajes visuales de diferentes lugares y su gente.

Tecnología: [...] porque siempre se produce por medios industriales.

Oficio: [...] porque las tecnologías utilizadas requieren un conocimiento íntimo para que rindan al mejor nivel.

Los alcances del nuevo término, tal y como quedan definidos en el texto de Frascara del 2006, están en concordancia con la función del diseño en la sociedad actual y con el análisis del perfil profesional del alumnado recogido en los diferentes Reales Decretos de las Enseñanzas artísticas en los que se imparte el módulo y asignatura de Proyectos de Diseño Gráfico [ANEXO 4 :13]. Si analizamos en profundidad los términos más empleados en los enunciados legislativos en los que se reflejan las funciones de los estudiantes de Diseño Gráfico una vez finalicen sus estudios, podemos llegar a interesantes conclusiones que vienen a reafirmar lo comentado durante las últimas líneas.

Así, en el perfil profesional de las *enseñanzas artísticas superiores en la especialidad de Diseño Gráfico*²³ se especifica que el diseñador gráfico es

²³ Referencia legislativa: *Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

un creador que debe generar mensajes y comunicar contenidos de diversa naturaleza, para lo que debe valerse de las herramientas del lenguaje gráfico con el fin de poder trabajar con diferentes medios y en distintos canales de comunicación. Como queda patente, se hace hincapié en la labor comunicativa del diseñador, y en su papel de creador y difusor de mensajes y conceptos, más allá de la mera apariencia gráfica de los mismos.

Por su parte, en el Real Decreto que organiza el título de técnico superior en *Gráfica Impresa*²⁴, se establecen como competencias generales del futuro diseñador la realización de soluciones gráficas con el objetivo de transmitir los mensajes que las empresas o instituciones le encarguen, planificando todo el desarrollo del proyecto y organizando y llevando a cabo las distintas fases del trabajo, pudiendo garantizar de esa manera la óptima expresión gráfica del mensaje. Como queda claro, de nuevo aparecen términos íntimamente relacionados con los conceptos anteriormente tratados: lenguaje, comunicación, mensaje. El Real Decreto todavía profundiza más en las competencias profesionales, introduciendo ideas tales como que el diseñador debe ser capaz de dotar al producto gráfico de los elementos persuasivos e informativos adecuados, incidiendo siempre en la naturaleza comunicativa de la labor del diseñador. En el texto legislativo se encuentran expresiones tales como *mensaje gráfico*, *aspectos comunicativos del encargo*, *transmisión de la información con precisión*, y otros más que vuelven a incidir en esta concepción comunicativa del diseño.

En lo que respecta al perfil de los alumnos del otro ciclo nuevo de grado superior relacionado con el ámbito del diseño, el de *Gráfica Publicitaria*²⁵, los conceptos utilizados son muy similares a los del anterior ciclo de Gráfica Impresa, si bien incluyendo elementos propios de la disciplina publicitaria y sus particularidades. Vuelven a aparecer ideas como *mensaje publicitario*, *comunicación eficiente*, *persuasión* o *información*.

²⁴ Referencia legislativa: *Real Decreto 1429/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Impresa perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas.*

²⁵ Referencia legislativa: *Real Decreto 1431/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Publicitaria perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas.*

Como conclusión a este breve análisis, si extraemos los conceptos generales que se van repitiendo en la exposición del perfil del alumnado en estos estudios, vemos que el término *comunicación* adquiere gran importancia, tal y como hemos visto que expone Jorge Frascara [2006]: *generar mensajes y comunicar contenidos de naturaleza diversa con diferentes medios y para los distintos canales de comunicación; transmitir mensajes; identificación del encargo comunicativo; expresión gráfica óptima del mensaje; Comunicar eficientemente; aspectos formales y comunicativos del encargo; obtención de un producto impreso de calidad técnica, artística y comunicativa; expresión gráfica óptima del mensaje...*

Por todo ello se decidió plantear la cuestión de un cambio en la denominación del término Diseño Gráfico por el de Diseño de Comunicación Visual a profesores de Diseño Gráfico y a diseñadores profesionales en una de las preguntas tanto de las entrevistas como de los cuestionarios, con los resultados que muestra el gráfico para las respuestas ofrecidas por los profesores de Diseño Gráfico [5.1].

Como se puede apreciar en la figura [5.1], la mayoría del profesorado cree adecuado una redefinición del término Diseño Gráfico (hasta un 50% de los encuestados) si bien, además del término de *Diseño de Comunicación Visual*, aportan otras definiciones como *Diseño de Mensajes Gráficos* y *Diseño de Comunicación Audiovisual*. Dentro de los docentes hay quien opina que la propuesta de cambio de denominación le parece interesante, pero necesitaría más datos para pronunciarse, mientras que un 30'9% no considera necesario plantear un cambio terminológico en este momento. En conclusión, se percibe un cierto hastío, más de dos tercios de los encuestados, de la definición tradicional de Diseño Gráfico, proponiendo un nuevo término (incluso aunque no esté claro cuál debiera ser) para definir de una manera más correcta una disciplina en constante evolución.

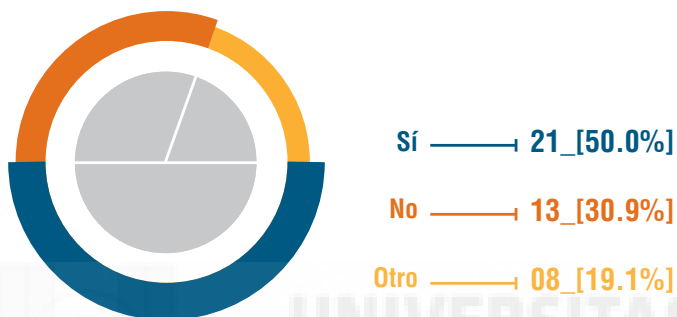
En los diseñadores profesionales se dan de nuevo las dos posturas comentadas: por un lado, los que ni siquiera se lo habían planteado y no lo ven necesario en este momento y, por otro, aquellos que sí creen que una nueva terminología sería importante para definir mejor los campos de actuación de la profesión.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.1. Definición: Diseño Gráfico o Comunicación Visual

¿Cree adecuado modificar el término Diseño Gráfico por el de Diseño de Comunicación Visual, por recoger más claramente el sentido de la profesión y acercarla más al momento actual de la misma?



[5.1] Modificación del término Diseño Gráfico por el de Diseño de Comunicación VISUAL. Anexo 1: 5.

Las respuestas de los profesionales dependen en gran medida de su campo de actividad, pues hay cartelistas más tradicionales, centrados en identidades corporativas, o más abiertos a trabajar de manera interdisciplinar con otras disciplinas.

En el primer grupo, aquel que no cree necesario un debate sobre la terminología, se encuentran: Peret, Enric Aguilera, Pepe Cruz, Pablo Amargo, Daniel Morales y Javier Euba (Moruba) y Pepe Gimeno.

Sinceramente no me parece relevante. El término diseño ha sido tan usado y abusado que ya está completamente integrado en la sociedad y en la cultura. Diseño gráfico, diseño de comunicación o comunicación visual, tanto monta, monta tanto, lo uno como lo otro. Todos son sinónimo de lo mismo [Peret, ANEXO 2: 137].

Me da un poco igual... ser Diseñador Gráfico está bien [Enric Aguilera, ANEXO 2: 7].

Prefiero Diseño a secas. Como medicina a secas, o arquitectura a secas [Pepe Cruz, ANEXO 2: 30].

Son ese tipo de cosas que, hasta este momento, ni me había planteado. He visto muchos diseñadores perder el tiempo pontificando sobre este tipo de clasificaciones; si esto es diseño, si esto no es ilustración, si esto es un cartel, etc. Pienso que detrás de estas disquisiciones se esconde el deseo de acotar un nicho de mercado por el miedo que supondría asumir que en realidad nos movemos en los amplios campos de la creatividad [Pablo Amargo, ANEXO 2: 15].

A nosotros siempre nos ha gustado Diseño gráfico a secas. El término Diseño de comunicación nos parece más ambiguo. Comunicación es un concepto muy amplio y quizás se ha usado para querer abarcar demasiadas cosas. Reivindicamos la palabra Gráfico [Daniel Morales y Javier Euba, ANEXO 2: 123].

Creo que el concepto de diseño gráfico es más amplio que diseño de comunicación. Cuando hablamos de diseño de comunicación podemos estar dejando fuera especialidades que para mí también son diseño gráfico, como la gráfica ornamental y de estampados [Pepe Gimeno, ANEXO 2: 82].

Prácticamente la mitad de los entrevistados opina que cada vez existen más ámbitos de actuación en esta profesión y por tanto es necesaria una redefinición. Desde ese punto de vista, la tendencia entre los profesionales es buscar una terminología más amplia que abarque la totalidad de la esencia en la disciplina. Entre los términos propuestos estos diseñadores destacan:

- Diseño de/para la comunicación [Daniel Gil, ANEXO 2: 74; Mario Eskenazi, ANEXO 2: 7].
- Comunicación gráfica [Claret Serrahima, ANEXO 2: 146; Borja Martínez, ANEXO 2: 116].
- Comunicación visual [Isidro Ferrer, Javier Jaén, ANEXO 2: 93 y Verónica Fuerte. ANEXO 2: 60].

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.1. Definición: Diseño Gráfico o Comunicación Visual

Comunicación Visual. Eliminaría la palabra Diseño, ha perdido todo el sentido. El problema de la palabra Diseño es que se ha pervertido como la palabra Arte. Ambos sustantivos han terminado en el saco de la basura y entonces cuando se adjetiva el sustantivo y se aplica Diseño, lo adjetivas. Se dice: algo es de diseño, entonces es la repanocha, no quiere decir absolutamente nada; quiere decir que es totalmente inválido: porque es superficial, porque es estético, porque es inservible, porque es inútil. A la palabra Diseño se la ha estrujado y ha perdido todo el sentido. Entonces la comunicación visual tiene que ver con esos dos ámbitos en los que nos movemos, con el de la comunicación y en el ámbito de lo visual [Isidro Ferrer, ANEXO 2: 45-46].

- Diseño visual [Sergio Jiménez, ANEXO 2: 108].
- Comunicación a secas [Sandra Figuerola y Sr. García ANEXO 2: 66].

Algo más genérico como comunicación me parece más adecuado, ya que este término incluye otros soportes más actuales, como los de las aplicaciones online, páginas web, o acciones vinculadas al marketing, además de los soportes gráficos convencionales [Sandra Figuerola, ANEXO 2: 53].

Por contra, existen algunos profesionales que reniegan tanto de la propia palabra diseño como del término comunicación, defendiendo una vuelta a terminologías anteriores y mucho más tradicionales. Destaca en esta postura la opinión de Daniel Nebot:

A mí siempre me gustó cómo se denominaba cuando empecé: grafismo y grafista. Recalcar que esto es diseño me parece que obedece a un complejo. Pasa lo mismo con el interiorismo y diseño de interiores, o con la floristería: diseño floral. ¿No parece un poco esnob y ridículo? [Daniel Nebot, ANEXO 2: 129].

5.1.2. Función del profesor de Diseño Gráfico

Dentro de un análisis sobre las posibles estrategias proyectuales en el ámbito del Diseño Gráfico, la función del docente de la disciplina no puede ser más capital e importante de cara a establecer los parámetros fundamentales sobre los que construir un correcto y provechoso proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado lo específico de la cuestión, ésta se ha planteado a los diseñadores que combinan su labor profesional como creadores gráficos con una labor docente en diferentes centros. Éstos son Enric Aguilera, Isidro Ferrer, Sandra Figuerola, Verónica Fuerte, Sr. García, Emilio Gil, Javier Jaén, Enric Jardí, Sergio Jiménez, Daniel Morales y Javier Euba (Moruba) y Claret Serrahima [5.2].

Los profesionales indican un momento clave en la formación del futuro diseñador: el de los inicios del camino educativo. En este punto del recorrido docente, para los entrevistados es fundamental la labor del profesor en relación a tres aspectos básicos e iniciales:

- En primer lugar, se debe animar al alumno a perder el miedo al error. El trabajo del creador de mensajes visuales es arduo y lleno de trampas, y el peor de los enemigos al que puede enfrentarse es el temor a la equivocación, sensación que puede llegar a ser paralizante y tremendamente negativa para el estudiante. El profesor es fundamental en esta etapa como activador de la osadía necesaria para adentrarse en campos desconocidos por el alumno, pues sólo en lo todavía no hecho se hallan las posibilidades de futuras conquistas y descubrimientos. Si el miedo al error aparece y se instala, el estudiante de diseño hará lo que ya sabe hacer, resolverá problemas cuya solución conoce, y en última instancia, dejará de aprender y se estancará en terrenos conocidos por los cuales nunca fluyen los caudales de la creatividad y la innovación.
- En segundo lugar, el profesor debe ayudar al alumno que comienza su formación en la búsqueda de su expresión personal. Cada diseñador debe ser capaz de lograr un lenguaje propio, una manera de hacer personal que, a pesar de resolver encargos recibidos de clientes de cualquier campo de la actividad empresarial o institucional, pueda llegar a configurar una

¿Cuál crees que debe ser la función del profesor en la enseñanza de Diseño Gráfico?

A word cloud containing the following terms: **despertar la curiosidad** (largest), **trabajar desde el concepto**, **enseñar a pensar**, **estimular al alumno**, **transmitir pasión**, **historia del diseño**, **experimentar**, **profesionalidad**, **analizar trabajos**, **rigor**, **exigencia**, **aportar creatividad**, and **motivar**.

[5.2] Función del profesor en la enseñanza de Diseño Gráfico. Anexo 2.

personalidad gráfica y visual distintiva. Para ello es fundamental también la figura del profesor a la hora de encauzar la creatividad individual hacia el campo creativo más afín a cada uno de los estudiantes, potenciando las habilidades y fortalezas del futuro diseñador, y reforzando las posibles debilidades y carencias para lograr un profesional capaz y versátil. Así lo expresa Sr. García al comentar que *cada uno tenemos cosas dentro que muchas veces no nos atrevemos a sacar, y un profesor lo que tiene que hacer es ayudarte a sacarlas, a expresarte. En mi caso, al ser autodidacta, no he tenido esa figura, pero creo que es muy importante ese papel del profesor de ayudar a lanzarte a la piscina* [ANEXO 2: 65-66].

- Finalmente, en el que el docente debe insistir durante los momentos primeros de la formación del estudiante es el de transmitirle la pasión por el oficio. La labor del diseñador gráfico o del creador de mensajes visuales es una labor difícil y que pondrá al alumno en numerosas dificultades y pruebas durante su carrera profesional. La mejor garantía de un desarrollo personal y profesional positivo es, sin el menor género de duda, la pasión y el entusiasmo por el trabajo de diseñador. Si el docente es capaz de inculcar ese sentimiento en el alumno, convertirá a éste en un receptor

ideal de cualquier tipo de mensaje o conocimiento durante la etapa de formación, a la vez que en un buen profesional en su etapa posterior. El diseñador y docente Emilio Gil lo resume perfectamente al afirmar que la función más importante del profesor es *enseñar a amar esta profesión que es un privilegio* [ANEXO 2: 73].

Dentro del desarrollo del futuro profesional del diseño y la comunicación visual, otro elemento clave es ayudarle a ser capaz de profundizar en los antecedentes y referentes de la historia del diseño. El conocimiento del pasado es considerado fundamental por los diseñadores entrevistados, considerando por tanto que sin un conocimiento exhaustivo de la evolución de las formas y de los mensajes gráficos, un diseñador actual corre el riesgo de la repetición, de la coincidencia con soluciones ya realizadas y excesivamente trilladas y, en definitiva, del propio desconocimiento del campo de actuación de su profesión. Es evidente que esta labor no sólo debe ser realizada por el profesor del módulo o asignatura de Proyectos, sino por cualquier docente que tenga relación con la disciplina, con especial hincapié en los profesores y profesoras de la especialidad de Historia del Arte, con quienes se hace imprescindible en este punto una correcta y satisfactoria labor de coordinación desde las propias programaciones didácticas. Así, conociendo el pasado se podrá entender el presente y anticipar el futuro, aprendiendo al mismo tiempo que lo importante no son las últimas tendencias o estilos, sino el concepto que anida debajo de las meras formas y las modas pasajeras y fugaces.

Analizados los resultados de las respuestas de los profesionales, puede apreciarse cómo la postura general es la de que lo más importante que el profesor debe enseñar a sus alumnos tiene más que ver con cuestiones conceptuales que meramente prácticas. La labor del docente debe estar más cercana a la de un motivador de pensamientos que a la de un transmisor de conocimientos, ya sean éstos de carácter práctico o de índole teórica. El profesor debe *enseñar a pensar más que a hacer*. O mejor incluso, a hacer pensando, parafraseando e interpretando de manera inversa la célebre divisa de la Bauhaus alemana de *aprender haciendo*.

Para los entrevistados, el docente debe fomentar en el alumno toda la parte relacionada con la investigación, despertar su curiosidad por la historia, el desarrollo y la actualidad de la disciplina, e incitar a ver la realidad circundante con ojos distintos y una mirada fresca a la par que crítica. Esta curiosidad no debería enmarcarse únicamente en el ámbito del diseño, sino que debe promover una amplitud cultural de áreas muy diversas, convirtiendo a los estudiantes de diseño en personas ávidas de conocimientos teóricos y prácticos, visuales y conceptuales, relacionados directa o indirectamente con su futura profesión, sin olvidar que hay pocas cosas que no estén relacionadas de una u otra forma con un profesional de la comunicación visual, del estudio y la creación de nuevas imágenes y de mensajes gráficos. La diseñadora Sandra Figuerola expresa esta idea al afirmar que *es importante enseñarles a pensar antes de hacer. A tener ideas y a trabajar desde el concepto. Enseñarles la importancia de la cultura y la cantidad de cosas que nos aporta* [ANEXO 2: 51].

Es clave para los encuestados el trabajar y profundizar con el alumno en el ámbito del concepto, lo cual está íntimamente ligado a enseñar a pensar y no tanto a un desarrollo eminentemente práctico. Sólo a partir de ahí, de esa reflexión sobre conceptos e ideas, será capaz de formular sus propias propuestas. Es importante tener en cuenta como docentes que se trabaja con alumnos que se van a enfrentar a una profesión con cambios muy importantes por diversos motivos, por lo que deben ser capaces de adaptarse a las novedades incesantes de una disciplina enormemente relacionada con los avances tecnológicos. Los profesionales preguntados consideran que esta capacidad de adaptación será posible tan sólo a partir de una formación rigurosa y motivadora a la vez, en la búsqueda constante del concepto y la investigación y no meramente centrada en cuestiones prácticas o de simples habilidades manuales.

Estas posturas quedan perfectamente patente en las dos citas siguientes, la primera de Claret Serrahima y la segunda de los componentes del estudio de diseño riojano Moruba, Daniel Morales y Javier Euba:

[...]nunca he enseñado a formalizar y por el contrario siempre he intentado desarrollar el pensamiento en mis alumnos. La forma debe ser aprendida en parte por uno mismo, y no tanto a través de una

escuela, como un niño aprende a hablar, por poner una comparación o un símil. Es por ello que no creo en la figura del profesor que dice lo que está bien o mal formalmente, sino que creo en un profesor que da referencias para que el alumno pueda llegar a sus propias conclusiones. Es fundamental fomentar la curiosidad en el alumno, incitarle a ver, conocer e investigar sin pausa... [Claret Serrahima, ANEXO 2: 145]

[...]pensamos que una de las funciones más importantes es la de estimular al alumno, despertar su curiosidad y prepararlo para una profesión muy cambiante y continua evolución. Un diseñador ha de ser curioso, inquieto y no relajarse demasiado pensando que ya lo sabe todo. Cuando terminas de estudiar esto solo acaba de empezar [Daniel Morales y Javier Euba, ANEXO 2: 121].

Por último, en cuanto a los conocimientos teóricos y técnicos concretos que se deben impartir, los diseñadores consideran que deben estar basados en la realidad profesional y no desde una visión subjetiva del profesor. Si bien la parte autodidacta en esta profesión tiene una gran carga, hay que formar desde la exigencia ya que queda patente en las entrevistas que el desarrollo profesional es muy duro y en constante evolución. Los profesionales inciden en eliminar posturas paternalistas con respecto al alumnado, evitando ocultar las dificultades de la disciplina una vez finalizada la etapa formativa. Se trata sin duda de una profesión complicada, sujeta a una enorme presión competitiva y a los vaivenes del mercado, la situación económica y las tendencias formales y estilísticas, por lo que desde el primer año de estudios los alumnos deben tener una exigencia alta que les haga percibir la profesión como tremendamente exigente. Así se expresa el joven diseñador Javier Jaén al afirmar:

Es una profesión en la que la parte autodidacta tiene bastante peso. Eso no quiere decir que no haya que pasar por la escuela porque es totalmente imprescindible, pero creo que el profesor debe motivar muchísimo, estimular, retar desde la súper exigencia. Yo creo que tenemos la tendencia a ser como demasiado blandos y el rigor es algo de lo que no nos debemos olvidar. Rigor sí, pero siempre generando un espacio agradable en la clase, la cual es un lugar donde se va a compartir, donde se va a estar a gusto [ANEXO 2: 90].

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

En este apartado se analizan aquellos factores esenciales en la práctica diaria del profesorado de Proyectos de Diseño Gráfico como son: los aspectos claves para redactar las propuestas proyectuales por parte de los alumnos, cómo afrontar la búsqueda de referentes para desarrollar dichos proyectos y, finalmente, cómo valorar los proyectos por parte del profesorado.

Redacción de una propuesta proyectual

Para poder abordar con mínimas expectativas de éxito cualquier tipo de proyecto dentro del aula en el módulo correspondiente, es imprescindible plantearse una propuesta proyectual perfectamente detallada y delimitada. Se considera una *Propuesta proyectual* el documento escrito en el que el profesor de Proyectos de Diseño Gráfico establece la estrategia proyectual que plantea a los alumnos. En la propuesta proyectual se establece la tipología y tema del proyecto a desarrollar en el aula y se tienen en cuenta multitud de factores que se analizan en este apartado, como pueden ser: objetivos y contenidos de las programaciones, nivel del curso, perfil del alumnado, incluir elementos motivadores, recursos de los que se dispone y establecer si es un proyecto interdisciplinar, lo que conlleva una mayor coordinación entre distintos profesores y una temporalización más compleja.

Sin esta planificación el terreno queda abonado para un posible fracaso, por lo que es fundamental que este punto se encuentre totalmente establecido. Para ello son importantes dos pilares sobre los cuales se han realizado sendas cuestiones en el cuestionario enviado a los docentes de la especialidad de Diseño Gráfico: los factores a tener en cuenta a la hora de redactar la propuesta, y las posibles coordinaciones entre la especialidad responsable del módulo y asignatura de Proyectos y el resto de materias y ámbitos de conocimiento en el ciclo o estudio superior correspondiente.

En los siguientes dos apartados se desarrollan las conclusiones e ideas extraídas de las respuestas ofrecidas por los docentes en relación a dos preguntas

concretas: ¿Qué factores tiene en cuenta a la hora de elaborar una propuesta proyectual? y ¿Con qué especialidades se coordina con más asiduidad? En el último de los apartados se repasan conceptos sobre la elección definitiva del tema de la propuesta proyectual y sobre qué temas pueden ser considerados más útiles y plausibles para un correcto desarrollo de los proyectos en el aula. También se hace referencia a las entrevistas a los diseñadores profesionales cuando se considera que sus opiniones son de especial relevancia para los temas tratados en cada uno de los ítems.

Factores a tener en cuenta a la hora de redactar la propuesta proyectual

Tal y como se acaba de comentar, en la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico es fundamental la redacción de una propuesta proyectual para cada uno de los proyectos que se vayan a realizar con los alumnos. La elaboración de la misma puede atender a factores muy diversos, desde los propios de la disciplina hasta elementos externos a la propia materia, y todos ellos deben ser atendidos por el docente con suma atención para que su propuesta no perjudique los objetivos generales del conjunto de enseñanzas en las que imparte docencia.

Sobre este tema se ha consultado en el cuestionario enviado a los profesores de Diseño Gráfico [ANEXO 1: 6-7], y en orden de relevancia, los factores que valoran son los siguientes [5.3]:

En primer lugar los docentes colocan los elementos directamente relacionados con la **legislación** que organiza y estructura la enseñanza en la que imparten materias y módulos, con un 86,4% de respuestas positivas en este ítem. No en vano, la labor del profesor dentro del sistema educativo español está directamente relacionada con esta legislación, la cual establece qué debe enseñarse, cómo debe realizarse ese proceso de enseñanza-aprendizaje, y de qué manera ha de evaluarse y calificarse a los estudiantes que desean obtener alguna de las titulaciones de las que ofrece el sistema educativo nacional. Este tipo de cuestiones se disponen en las programaciones didácticas, redactadas cada curso con el fin de adaptar las necesidades del mercado laboral y profesional y las características del alumnado, así como con las indicaciones

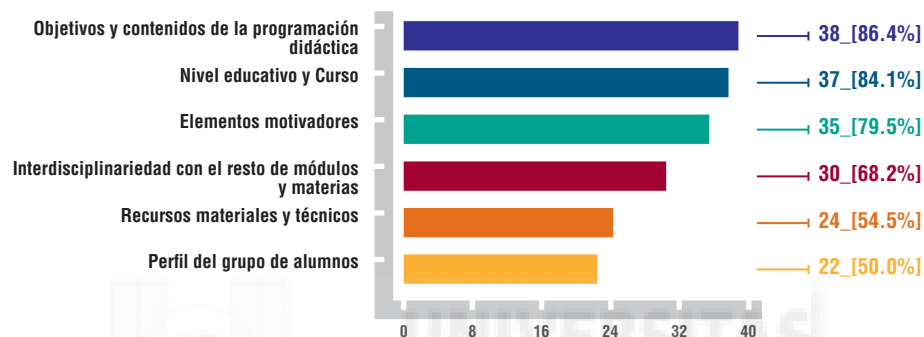
5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

¿Qué factores tiene en cuenta a la hora de elaborar una propuesta proyectual?

Pregunta con posibilidad de selección múltiple de opciones



[5.3] Factores a tener en cuenta para elaborar una propuesta proyectual. Anexo 1: 6-7.

y directrices emanadas desde los órganos superiores de gestión como pueden ser las distintas consejerías de educación de cada comunidad autónoma o el propio ministerio de Educación.

En segundo lugar y con casi el mismo porcentaje de respuestas (84,1% frente a 86,4% del primero), encontramos el **nivel educativo y el curso** para los que se debe realizar la propuesta proyectual. Es obvio que, junto con el marco legislativo vigente, éste es uno de los condicionantes más directos e importantes a los que debe enfrentarse un docente a la hora de planificar su trabajo. Las coordenadas educativas cambian radicalmente se esté en un nivel educativo u otro (estudios superiores frente a ciclos formativos de grado superior), así como dependen del curso concreto en el que se imparta docencia. Si bien la evolución del alumnado es a priori más destacada en los estudios superiores, dados los cuatro cursos de los que constan las enseñanzas en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, también en los dos cursos de los ciclos formativos de grado superior se aprecia una patente evolución desde los primeros meses de desarrollo de las enseñanzas, hasta que son capaces de afrontar y superar el proyecto integrado al final del segundo curso.

Tras la legislación y el nivel/curso, aparecen los factores y **elementos motivadores** que el docente puede incluir en su propuesta y que sirven para captar el entusiasmo del alumnado con respecto al proyecto planteado (con un 79,5% de las respuestas). En este caso los profesores consultados proponen diversas estrategias de motivación del alumno, como pueden ser:

- Realización de proyectos susceptibles de ser presentados a convocatorias de concursos. En muchas ocasiones el alumnado no es excesivamente receptivo a participar en certámenes y concursos, seguramente por el miedo a no ganarlo, y por ello si desde el propio profesorado se insiste en este aspecto es posible conseguir resultados más que satisfactorios.
- Planteamiento de proyectos para clientes reales, ya sean empresariales como institucionales. De este modo el alumnado es capaz de percibir la relación directa entre las enseñanzas que sigue y el futuro profesional al que se dirige, eliminando la separación conceptual entre el aula y el taller, entre la docencia y el trabajo.
- Relación entre los proyectos planteados y las salidas profesionales de la disciplina, aunque no llegue a ser un proyecto directamente real como en el ítem anterior. Para ello se valoran las propuestas proyectuales que están íntimamente relacionadas con lo que se pide en las empresas del sector en la fase de prácticas en empresas, estudios o talleres que realizan los alumnos al finalizar los estudios.

La **interdisciplinariedad** con el resto de módulos o materias es también uno de los factores más apreciados por los docentes a la hora de plantear sus propuestas. No cabe duda de que los programas y las estructuras educativas están ideadas según un desarrollo vertical, y que la interdisciplinariedad horizontal no es uno de los objetivos básicos de los distintos niveles educativos, pero se trata de uno de los elementos que más pueden enriquecer un proyecto de diseño. La relación entre diferentes módulos o especialidades aporta riqueza y diversidad a las enseñanzas recibidas por el alumnado, permite abrir nuevas expectativas de desarrollo creativo, y ofrece la posibilidad de una enseñanza más global y completa. Se trata de un ítem tan relevante que en el siguiente apartado se llevará a cabo un análisis en profundidad de las distintas posibilidades de

coordinación que han ofrecido los docentes de ese 68,2% que ha considerado este aspecto como lo suficientemente relevante.

Los **recursos materiales y técnicos** del centro son también un factor a tener en cuenta a la hora de ofrecer una propuesta por parte del profesorado. Hasta un 54,5% de los consultados considera este apartado como básico en lo que a plantear sus propuestas se refiere. Es evidente que el realismo al programar una actividad docente es fundamental. Es necesario conocer las características del centro educativo, del aula de trabajo, de los talleres a los que puede recurrirse, e incluso el perfil de los compañeros con los que pudiera llevarse a cabo algún tipo de coordinación como la apuntada en el ítem anterior.

Por último, el menor porcentaje de respuestas afirmativas lo ha tenido el **perfil del grupo de alumnos**, dado que tan sólo un 50% de los docentes encuestados lo considera básico y fundamental para configurar sus propuestas. Si bien es evidente que el alumnado y sus características y particularidades son clave para el correcto desarrollo de la docencia, sólo la mitad de los profesores encuestados lo tiene en cuenta cuando de planificar una propuesta proyectual se trata, lo que demuestra que confían en que no sea absolutamente condicionante para el correcto desarrollo del módulo o materia.

La coordinación e interdisciplinariedad como factores fundamentales

En este apartado se aportan dos líneas de análisis: en primer lugar, el enfoque que desde el campo de la docencia se tiene sobre el tema de la coordinación con otras especialidades; en segundo lugar, y desde un punto de vista más amplio y menos específicamente educativo, las posibilidades creativas y de desarrollo profesional que los diseñadores encuentran en la colaboración con otras disciplinas ajenas al Diseño Gráfico como pueden ser la Arquitectura, el Interiorismo, la Fotografía o el Diseño de Producto.

Como ha quedado patente en el apartado anterior, más de dos terceras partes de los docentes encuestados (el 68,2%), considera básica la coordinación con el resto de especialidades para la impartición de la asignatura de Proyectos, pues es en esa armonización donde el resto de asignaturas adquieren un sentido

práctico al relacionarse íntimamente con el módulo central de los estudios. En principio, el trabajo en equipo con todo el resto de profesores del grupo de alumnos es fundamental, si bien es obvio que hay especialidades que, por los contenidos específicos que imparten, deben coordinarse con Proyectos en todo momento de cara a conseguir resultados satisfactorios.

Las especialidades con las que más suelen coordinarse los docentes de Proyectos de Diseño Gráfico y por lo tanto, deben colaborar de una forma u otra en la propuesta proyectual, son las que aparecen en la figura [5.4].

La especialidad con la que los docentes de Proyectos se coordinan en mayor número de ocasiones es la de **Medios Informáticos**, incluso por encima de la propia especialidad de Diseño Gráfico con un 72,7% frente a un 63,6% respectivamente. Sin duda este hecho viene condicionado por la importancia capital que las tecnologías de la información y la comunicación tienen desde hace décadas en el campo del Diseño Gráfico, tal y como queda patente en los planes de estudio que organizan las enseñanzas artísticas. La relación entre el módulo de Proyectos y los de Medios Informáticos es clave, dado que el ritmo y desarrollo de ambos ámbitos de conocimiento debe ser parejo y paralelo.



[5.4] Coordinación entre especialidades. Anexo 1: 7-8.

Si una de las dos especialidades, sea cuales sean los módulos a los que estén relacionados en cada caso concreto, evoluciona de una manera no sincronizada con la otra se producirán desencuentros de difícil solución. El alumnado debe ir aprendiendo los conceptos informáticos necesarios para poder ir solventando los problemas gráficos que el módulo de Proyectos plantee, dado que de lo contrario el grupo se verá incapacitado para solucionar las distintas propuestas que se les planteen, excepción hecha de aquellos estudiantes con el nivel suficiente adquirido fuera del centro educativo.

Tras Medios Informáticos aparece, tal y como se ha comentado, la propia especialidad de **Diseño Gráfico**, con la que el módulo de Proyectos debe coordinarse en relación a otras materias como Tipografía o Fundamentos del Diseño Gráfico, por poner tan sólo dos ejemplos de los múltiples posibles. Ya con menos del 50% de respuestas afirmativas se encuentran el resto de especialidades con las que una coordinación es posible. Con el 43,2% aparece **Fotografía**, cuyo campo de actuación y docencia tan relacionado está con buena parte de las posibilidades expresivas y prácticas del Diseño Gráfico. Cada vez más proyectos gráficos y de comunicación se resuelven con mecanismos y recursos derivados de la fotografía, a lo que ha contribuido como es lógico el desarrollo imparable de la fotografía digital durante los últimos 10-15 años.

Hoy en día no se entiende un diseñador que desconozca el vocabulario básico de la fotografía, si bien no es necesario que sea un conocedor en profundidad de cuestiones técnicas de nivel profesional. Hemos llegado a una época en la que parece cumplirse la profecía del húngaro Laszlo Moholy-Nagy, célebre profesor de la Bauhaus, de que *el analfabeto del futuro será, no el iletrado, sino el que desconozca el campo de lo fotográfico*. En nuestra época, no hace falta insistir en la necesidad e importancia de la coordinación e interrelación entre el diseño y la fotografía. Algo similar podría decirse de los **Medios Audiovisuales**, pues no son sino imágenes en movimiento acompañadas de sonido. Con esta especialidad cree interesante coordinarse hasta el 29,5% de los profesores encuestados, lo que demuestra la evolución de la profesión de diseño hacia campos que se alejan cada vez más de lo meramente impreso, del mundo heredero de Gutenberg, para acercarse a un presente hecho de imágenes dinámicas y en continua evolución visual y sonora.

Un 20,5% de las respuestas señalan la especialidad de **Historia del Arte**, responsable de impartir módulos como Historia de la Imagen Gráfica o Historia del Diseño Gráfico. Se trata de la especialidad responsable de transmitir conceptos teóricos sobre los referentes visuales y conceptuales del pasado de la disciplina, algo de importancia clave para muchos de los encuestados, tanto docentes como profesionales del diseño, tal y como quedará claro en los apartados correspondientes. **Dibujo Artístico y Color** recibe un 18,2% de las posibles coordinaciones, mientras que **Organización y Legislación Industrial** apenas un 9,1% de las respuestas, lo que indica hacia dónde se encaminan las propuestas proyectuales que hoy en día se están llevando a cabo en las Escuelas de Arte nacionales.

Otra especialidad que también han incluido los profesores en sus respuestas, si bien con porcentajes mínimos, es Inglés, e incluso algunos de los docentes aportan la posibilidad de coordinación con especialidades de otros ciclos o estudios, tales como Moda, Ilustración o Diseño de Producto. En este caso, se plantearía una propuesta interdisciplinar para realizar un proyecto con alumnos de distintas especialidades, lo cual, pese a las dificultades inherentes a este tipo de planteamientos, acaban por producir resultados más que satisfactorios cuando todos los factores implicados logran alcanzar un grado de interrelación coherente. No puede abandonarse este punto sin hacer referencia a posturas críticas con respecto a este tipo de coordinaciones. Para algunos de los profesores encuestados las coordinaciones son casi imposibles de conseguir dada la inexistencia de horas específicas en los horarios docentes, y algunos de ellos llegan a transmitir la frustración sentida al haber intentado realizar armonizaciones de su módulo de Proyectos con otras materias obteniendo pésimos resultados.

Una vez analizadas las coordinaciones entre docentes, a continuación estudiaremos la interrelación con otras disciplinas del mundo profesional. Como se ha indicado anteriormente, sobre la interdisciplinariedad en los proyectos de Diseño Gráfico también se ha consultado a los diseñadores profesionales. En su gran mayoría estos profesionales conciben su trabajo como un desarrollo en equipo de una serie de conceptos que atañen, además de la gráfica en todas sus manifestaciones, la arquitectura, el vídeo, las nuevas

tecnologías o la fotografía. Tal y como afirma Pep Carrió, *habría que intentar conseguir que hubiera entornos de trabajo compartidos* [Pep Carrió, ANEXO 2: 24]; espacios en los que compartir el día a día del trabajo con otros profesionales; espacios en los que poder recibir el empujón que, en ocasiones, cualquiera necesita para avanzar en un proyecto determinado; espacios en los que intercambiar opiniones, conceptos, ideas y procedimientos; espacios de enriquecimiento al fin y al cabo.

De las entrevistas realizadas a los diseñadores se deduce que en su mayoría recurren a especialistas de diferentes ámbitos cuando lo requiere el proyecto, pudiendo diferenciar dos tipologías de colaboración: por un lado, con profesiones relacionadas con el campo de la creación plástica o arquitectónica, y por otro, con creadores e investigadores más afines al ámbito literario o teórico. Entre los profesionales del primer tipo con los que más han colaborado figuran fotógrafos, interioristas, ilustradores, tipógrafos, impresores, arquitectos, directores de cine, especialistas en señalización, modeladores 3D, renderistas o especialistas en denominación. En otros ámbitos más literarios y alejados de la profesión los diseñadores han recurrido al concurso y participación de poetas, escritores, restauradores e historiadores del arte, lo que demuestra la versatilidad del trabajo del profesional del campo analizado. Por las respuestas ofrecidas queda claro que se entiende la interdisciplinariedad y el trabajo conjunto como algo fundamental en esta profesión, tal y como señala Enric Aguilera al afirmar: *no entiendo mi trabajo sin equipo, es algo imposible para mí* [Enric Aguilera, ANEXO 2: 6].

Dentro del primer tipo de estas colaboraciones cabe destacar el caso de los escenografismos de Peret como auténtico paradigma y modelo de esta pauta de interdisciplinariedad. Es en la colaboración con arquitectos en la que Peret destaca y explica el citado término *escenografismos*, acuñado por el semiólogo francés Michel Wlassikoff. En los proyectos resueltos bajo esta denominación, se enlazan la comunicación visual y la escenografía, con la finalidad de facilitar el recorrido de un lugar. Sin embargo, no se trata sólo de un proyecto señalético, sino que el diseñador pretende aportar un sentido cultural, poético y literario que amplíe el impacto visual y conceptual del proyecto hasta alcanzar fronteras que lo meramente gráfico quizá no pudiera intuir. Peret ha

desarrollado este tipo de trabajos en transportes urbanos, en una biblioteca, en espacios comerciales o en entornos culturales como el expuesto en la figura [5.5], en el cual se presenta el trabajo para la UOC Universitat Oberta de Catalunya en colaboración con el arquitecto Xavier Farré.



[5.5] UOC Universitat Oberta de Catalunya / Barcelona. *Escenografismo* para el espacio de información y difusión cultural *Wiki Lounge*. Peret en colaboración con el arquitecto Xavier Farré (Op-Team), 2010.

El trabajo interdisciplinar aporta el entendimiento de otras formas de trabajar, con otros requerimientos técnicos u otros métodos similares con diferentes tecnologías. Contribuyen a la adquisición de conocimientos sobre áreas desconocidas como puede ser, en el caso de la colaboración con poetas y escritores, entender la riqueza de las palabras y sus significados. Es un trabajo enriquecedor, porque como dice Isidro Ferrer:

Lo que aporta es la suma de conocimientos, y el desplazarte de tu espacio de comodidad para entrar en territorios donde tienes que delegar en otro para poder llegar a un resultado compartido. Tienes que generar espacios comunes donde no estás al servicio de tu único punto de vista sino que el punto de vista tiene que ser consensuado entre todas las partes, con lo cual esto es verdaderamente interesante porque si hay empatía y sinergia dentro del equipo de trabajo, lo que eso genera es una visión caleidoscópica, múltiple, que llega a un campo de visión mucho mayor del que uno tiene. Y no solamente un campo de visión, sino también un campo de actuación [Isidro Ferrer, ANEXO 2: 43-44].

En definitiva, el desarrollo de los proyectos con profesionales de otras disciplinas siempre resulta positivo por múltiples motivos, pero fundamentalmente porque el discurso gráfico se amplifica y se descubren nuevos caminos al pensar que la autoría de los proyectos casi siempre es plural y la relación con el equipo siempre enriquecedora [Daniel Nebot, ANEXO 2: 128].

Selección definitiva del tema del proyecto

En último término, en nuestra investigación se han recogido algunas ideas sobre el tema del proyecto a plantear en la propuesta proyectual. El análisis de las respuestas, tanto de los profesores como de los profesionales, ha sido dividido en tres tipologías temáticas:

- Proyectos reales.
- Proyectos utópicos.
- Proyectos evitables.

La primera de las posibilidades temáticas, la de los **proyectos reales**, ha sido ya comentada en relación con las respuestas de los docentes. De hecho, la conexión entre las propuestas proyectuales y la realidad de la profesión era uno de los factores motivadores más anotados por los docentes, con un 79,5% de las respuestas en total, [5.3.]. Ya sea mediante la presentación a concursos

o certámenes, o por la posibilidad de que los clientes puedan ser empresas reales, esta conexión es vista como enormemente interesante por parte de los profesores, y debe ser tomada en cuenta siempre que se pueda para motivar al grupo de alumnos.

Sin embargo, dado que en la fase de formación en las escuelas de arte los alumnos se encuentran en un momento de enorme libertad en lo que a la realización de proyectos se refiere (sin inconvenientes económicos y sin problemas profesionales como los que se encontrarán más adelante), puede ser interesante de cara a su evolución gráfica la realización de otro tipo de proyectos: los **proyectos utópicos**. En el futuro, los alumnos no abordarán este tipo de proyectos sin ningún tipo de relación con la realidad e incluso claramente irrealizables, a menos que consideremos dentro de esta tipología los conocidos como proyectos personales y más cercanos a lo artístico, que muchos diseñadores profesionales llevan a cabo durante su carrera. Es por ello que durante las entrevistas a los diseñadores profesionales se les planteó la pregunta de qué proyecto o proyectos utópicos les gustaría realizar caso de poder elegir algo irrealizable para finalmente llevarlo a la práctica.

De sus propuestas (expuestas al final de este apartado), pueden extraerse una serie de ideas de gran interés a la hora de decidir un posible proyecto utópico a plantear en clase. Varios de ellos plantean proyectos de fuerte carácter social y que propicien posibles cambios en la realidad circundante. Así lo expresan autores como Isidro Ferrer, Sandra Figuerola, Emilio Gil, Pepe Gimeno, Enric Jardí o Claret Serrahima. Estos diseñadores plantean desde alfabetos para todas las escrituras y lenguas que eliminaran las barreras de comunicación hasta la creación de espacios de interrelación entre los diferentes cultos religiosos mundiales; desde una campaña para lograr que el pensamiento humano fuera más empático hasta un proyecto que fusione gráfica y arquitectura bajo un enfoque claramente social. Algunos otros buscarían en estos proyectos irrealizables la posibilidad de colaborar con otras disciplinas creativas, fuera esta interrelación de carácter social o no, lo que demuestra de nuevo lo relevante del trabajo interdisciplinar entre ámbitos creativos. En ese sentido se decantan Pep Carrió o Sergio Jiménez entre otros. Algunos más valoran la libertad como base de cualquier proyecto utópico, haciendo hincapié precisamente en

la idea inicial de la pregunta. Y finalmente existe un porcentaje de autores que no gustan de la denominación o concepto de utopía relacionada con posibles proyectos, valorando siempre en primer lugar la posibilidad real de llevar una idea a la práctica. A continuación se exponen todas las respuestas aportadas por los profesionales, las cuales también se encuentran recogidas en el **ANEXO 2**.

- **Enric Aguilera:** *El que me diera más libertad.*
- **Pablo Amargo:** *...no me lo planteo.*
- **Pep Carrió:** *Un proyecto no tan utópico pero al que me gustaría dedicarme de manera intensa sería un proyecto editorial de gente que me gusta, pudiendo sacar adelante un proyecto diferente con ilustradores, con fotógrafos... Ya tengo una pequeña pata ahí, In pectore, pero el mundo de la edición para dar a luz a gente que está por ahí trabajando de manera anónima me encanta. Ese sería el proyecto utópico: una editorial en la que se conjugaría mi trabajo como diseñador con el poder compartir con gente interesante sus proyectos e ideas.*
- **Pepe Cruz:** *Prefiero los proyectos reales que los irrealizables.*
- **Mario Eskenazi:** *Me gustaría realizar proyectos reales. Identidades culturales, por ejemplo.*
- **Isidro Ferrer:** *Poner de acuerdo a los distintos dioses para que llegasen a un acuerdo entre ellos, para que no hubiesen fricciones entre los dogmas de fe. Ese sería un proyecto... Generar un espacio de concordia entre los distintos dioses existentes.*
- **Sandra Figuerola:** *Me encantaría poner en marcha una productora de objetos y muebles de diseño, realizados en colaboración con etnias minoritarias, que tuvieran un gran porcentaje de trabajo artesanal y que pudiera recuperar tradiciones o técnicas ya olvidadas. Unir diseño y proyecto social. Ese sería para mí un gran proyecto.*

- **Verónica Fuerte:** *Muchos, hay muchos que no he hecho aún; una identidad grande, aerolíneas, o un packaging completo de algo importante... muchas cosas, todo lo que no he hecho hasta ahora.*
- **Sr. García:** *Me encantaría hacer un museo del collage español.*
- **Emilio Gil:** *Una campaña para que el pensamiento humano fuera más empático.*
- **Pepe Gimeno:** *Un curso acelerado para que la gente aprendiera a mirar las cosas, a analizar lo que ve y a valorarlo.*
- **Javier Jaén:** *En mi caso puedo decirte que ha ido todo muy rápido, porque profesionalmente me dedico a esto hace cinco o seis años, y hoy estoy haciendo las cosas que hace cinco o seis años eran mis proyectos utópicos. Ahora mismo tengo un poco de conflicto con estas cosas, porque no sé muy bien cuál es la respuesta a esa pregunta y sé que estoy disfrutando mucho con lo que hago, pero me apetece hacer más cosas. Y esas otras cosas pueden ir desde una silla, a una película, a algo que no tenga absolutamente nada que ver con el diseño gráfico o la ilustración, así que supongo que más que una respuesta concreta del tipo un cartel para no sé qué, o la portada de un disco de no sé quién, he visto que no es eso lo que más me satisface, sino cuestiones que tienen que ver más con retos creativos que sean estimulantes personalmente para que decida poner mis horas, mi esfuerzo y mi tiempo.*
- **Enric Jardí:** *Un alfabeto para todas las escrituras.*
- **Sergio Jiménez:** *Un programa de televisión dedicado íntegramente a la ilustración.*
- **Borja Martínez:** *La imagen de un partido político llamado: VOTO EN BLANCO.*
- **Daniel Morales y Javier Euba:** *No tenemos ni idea, estamos en un escenario muy cambiante. Esta es una profesión muy joven, que está altamente influenciada por la tecnología, las herramientas cambian cada día por lo cual también cambian las estructuras, la manera de trabajar, etc. Lo que*

sí tenemos claro es que el buen diseñador del futuro será aquel que piense más antes de actuar, que sea más reflexivo. Todo va demasiado rápido y hay que ser cada vez más consciente de lo que se hace y no dejarse llevar por las tendencias, los blogs, etc.

- **Daniel Nebot:** *Utópico, no sé... ¿por qué utópico...?*
- **Peret:** *No tengo ninguna utopía pendiente profesionalmente. Social sí, por ejemplo, la instauración de la III República en España y la abolición de la monarquía. Me parece absurda y obsoleta en pleno siglo XXI.*
- **Claret Serrahima:** *Un proyecto que fusionara la gráfica y la arquitectura y que, sobre todo, tuviera una repercusión social.*

Por último, se planteó a los profesionales la pregunta: *¿qué proyecto jamás harían?*, de cuyas respuestas se extraen conceptos sobre propuestas de **proyectos evitables** que pueden tenerse en cuenta a la hora de preparar las sesiones, pues tan importante es conocer qué hacer como ser conscientes de los errores a obviar y evitar. A excepción de uno de los entrevistados (concretamente Sr. García, quien por su pasado y experiencia en el campo de la publicidad afirmó que sería capaz de afrontar cualquier proyecto ya que conoce un mundo en el que no existe ningún tipo de principio), el resto de los profesionales tenían muy claro qué proyectos no harían nunca. Todos los diseñadores han manifestado que rechazarían proyectos que fuesen en contra de sus principios, que estuviesen relacionados con política, con religión, con ideologías en contra de la igualdad y de los derechos humanos... en definitiva, no aceptarían ningún proyecto sobre temas en los que no creen o que son opuestos a sus valores éticos, morales o políticos. A continuación se extractan las respuestas a esta pregunta concreta:

- **Enric Aguilera:** *Lo que no me diera libertad. Tampoco aceptaría algo que no me gustara.*
- **Pablo Amargo:** *Jamás firmaría ilustraciones cuyas ideas provengan de otra persona. He rechazado también hacer ilustraciones para promocionar bancos, básicamente por prejuicios, y creo que tampoco pondría mis imágenes al servicio de un partido político ni de una religión.*

- **Pep Carrió:** *Muchísimos. No haría proyectos solamente por dinero. Creo que hay dos partes. Una la ética: yo no haría algo que atentara contra unos principios básicos o participar en cosas de las que tuviera que esconderme hasta el punto de no ser capaz de decir: esto lo he hecho yo. Ese proyecto no hay que hacerlo. Eso desde lo ético. La gran libertad es poder decir que no. No soy ambicioso en lo económico. Para mí lo económico es la gasolina que te permite seguir haciendo cosas, y ganar dinero por ganar dinero no es algo que me interese. Te lo digo con la mayor sinceridad. El dinero puede ser muy bueno si te permite seguir planteándote proyectos, pero muy malo si te conviertes en rehén de ese dinero, y yo he visto las dos posibilidades. He visto gente pasándolo muy mal por tener dinero, tanto en lo profesional como en lo personal, pero la inanición también es muy mala...*
- **Pepe Cruz:** *Cualquiera relacionado con la intolerancia.*
- **Mario Eskenazi:** *La identidad de un partido de derechas.*
- **Isidro Ferrer:** *Un proyecto que estuviese vinculado con la propaganda política. Cualquier proyecto vinculado con la propaganda política, lo rechazaría de inmediato.*
- **Sandra Figuerola:** *No trabajaría en proyectos contrarios a mis principios ni a mi ética: no colaboraría en campañas que cuestionaran el aborto o la libertad de elección por parte de las mujeres, ni promocionaría la desigualdad entre géneros, ni participaría en campañas a favor de los toros, o alentando el maltrato animal, ni colaboraría en campañas políticas contrarias a mi ideología progresista... etc. Creo que un profesional de la comunicación debe posicionarse y opinar con lo que mejor sabe hacer, sus mensajes. No concibo esta profesión como un mercenario al servicio de quien le contrate. Creo que sería incapaz de comunicar bien algo en lo que yo no creo...*
- **Verónica Fuerte:** *Para una empresa o entidad que no compartiera su ideología, está claro.*
- **Sr. García:** *No puedo decir eso porque el bolsillo al final te quema. He trabajado para política y para muchas cosas. Quizá sea por deformación*

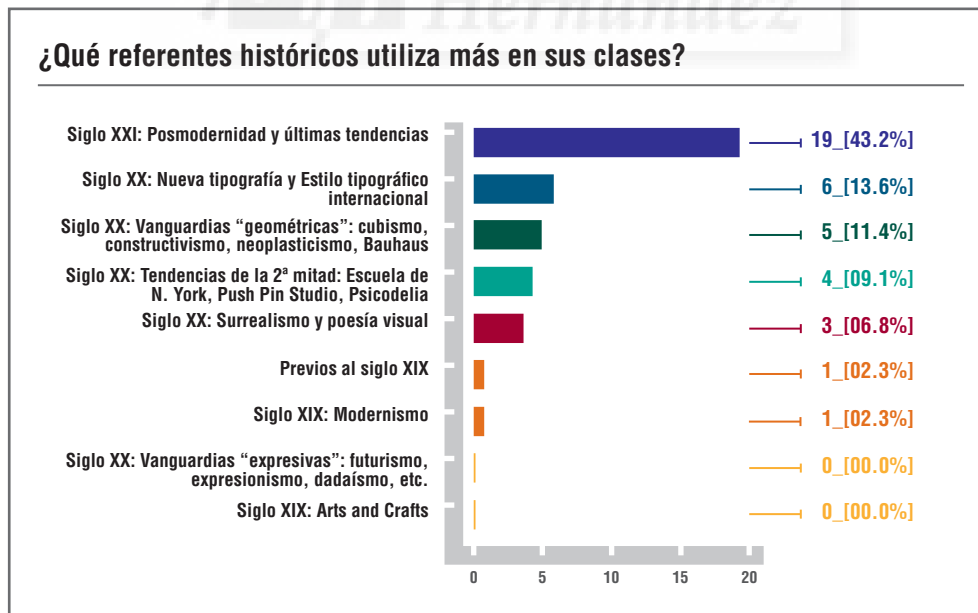
profesional por mi pasado en publicidad, un mundo en el que no tienes casi ningún principio.

- **Emilio Gil, Pepe Gimeno y Enric Jardí:** *Algo que vaya contra mis principios.*
- **Javier Jaén:** *Cosas en las que no me sienta cómodo: desde que no me guste la persona con la que hablo, hasta que no responda a mis valores, sean cuales sean. Milton Glaser decía que no teníamos que trabajar con personas con las que no nos iríamos a cenar... algo así sería. Esto es una relación personal como cualquier otra, por lo que hay gente de la que tú ya sabes que tienes que estar alejado en tu vida, porque pueden convertirse en una pesadilla, por lo que en la medida de lo posible y te lo puedas permitir, aléjalos.*
- **Sergio Jiménez:** *Uno que conlleve un discurso racista.*
- **Borja Martínez:** *Cualquiera que esté asociado a una dictadura.*
- **Daniel Morales y Javier Euba:** *Pues nunca nos lo hemos cuestionado, quizás un packaging para un Kalashnikov. No nos gustaría poner nuestros conocimientos de diseño al servicio de la industria de las armas.*
- **Daniel Nebot:** *Aquel que atente contra la libertad y la dignidad de las personas...*
- **Peret:** *Cualquiera que fuera en contra de la igualdad y de los derechos humanos. Tampoco ninguno que exalte o trate de vender el pensamiento mágico o irracional, propio de religiones o esoterismos varios.*
- **Claret Serrahima:** *Una campaña que fuese apoyada o dirigida por el sector del marketing. No lo haría nunca. Odio el marketing y no lo soporto. Tampoco haría campañas gráficas para grandes superficies.*

Es sumamente interesante conocer estas reticencias de los profesionales para conocer qué tipo de proyectos es mejor evitar de cara a una propuesta en clase, pues las mismas barreras que estos diseñadores tienen, también pueden tenerlas los alumnos.

Búsqueda de información: posibles referentes

Uno de los puntos más interesantes a la hora de plantear una propuesta proyectual es aquel en el que se aportan un número de referentes gráficos, con la finalidad de enriquecer las posibilidades expresivas y creativas de los alumnos. Los profesores y diseñadores consultados han transmitido la necesidad de que los futuros profesionales conozcan de manera exhaustiva la historia del arte y del diseño, pues sólo de esa manera podrán afrontar con garantías la realización de sus proyectos. En este sentido, se planteó a los docentes dos cuestiones diferentes: por un lado, una serie de opciones para poder elegir qué estilo, tendencia o movimiento de la historia del diseño creían mejor y más susceptible de ser utilizado como base para las propuestas de los alumnos; por otro, una pregunta abierta en la que cada encuestado reflejara qué diseñadores concretos empleaban en sus clases como referentes. Los resultados estadísticos de la primera cuestión quedan reflejados en el gráfico [5.6], mientras que los nombres de los diseñadores se encuentran recogidos en la nube de términos de la figura [5.12].



[5.6] Referentes históricos utilizados. Anexo 1: 9-11

Por lo que respecta a la primera pregunta sobre las tendencias o movimientos, es evidente el tremendo predominio de las **últimas tendencias** como base para encontrar referentes válidos a aplicar en las sesiones docentes. Si incluimos en estas corrientes las posturas posmodernas, personificadas como se verá más adelante por autores como Paula Scher [5.7], Stefan Sagmeister, Neville Brody o David Carson, el total de respuestas positivas suma algo más de un 40% del total, triplicando ampliamente a la segunda tendencia más valorada. Esta respuesta responde a la lógica seguida en otras respuestas de los profesores de la especialidad, dado que uno de los afanes de los mismos es la relación directa entre las propuestas proyectuales y la realidad de la profesión. Desde este punto de vista, es totalmente coherente que los docentes se decanten por soluciones gráficas imbricadas con la práctica actual de la profesión, entendiendo éstas como las inherentes a estas tendencias comentadas.

En segundo lugar de preferencia aparecen dos estilos íntimamente conectados: la Nueva tipografía y el conocido como **Estilo tipográfico internacional** o **Estilo suizo**. Hasta un 13,6% de los encuestados encuentran interesantes las propuestas y conceptos gráficos de estas tendencias originadas en la primera mitad del siglo XX, poniendo de manifiesto el aprecio que todavía tienen las posibilidades expresivas aportadas por estos movimientos tan relevantes para la práctica del diseño durante el resto del siglo XX. Los aportes del holandés Jan Tschichold (1902-1974) en relación a la renovación de la práctica de la tipografía son de enorme interés noventa años después de que el joven tipógrafo los redactara en textos claves para entender el diseño contemporáneo como *Elementare typographie* de 1925 o *Die neue typographie* de 1928 [5.8]. La obsesión por la comunicación como base de la tipografía y el diseño moderno, y la reflexión sobre la manera directa, breve, simple y penetrante en la que esa comunicación gráfica debe aparecer, son claves todavía hoy en cómo los docentes enfocan sus sesiones en las escuelas de arte. Conceptos como la atención máxima a las áreas no impresas del papel o las composiciones asimétricas y dinámicas a la par que equilibradas, todavía se encuentran vigentes en la práctica docente actual, lo que explica el porqué esta tendencia aparece en un destacado segundo lugar en esta tabla. Algo similar puede decirse del movimiento gráfico que comparte esta situación: el Estilo tipográfico

THE PUBLIC THEATER/NEW YORK SHAKESPEARE FESTIVAL PRESENTS

BRING IN 'DA NOISE/FUNK BRING IN 'DA

“VISUALLY STUNNING!”
AT TIMES THE DANCING SEEMS LIKE AN ASSAULT ON THE FEET. THEY DANCE ON THEIR TOES, THEIR HEELS, SEEMINGLY ON THEIR ANKLES, INVARIABLY WITH RELENTLESS ABANDON.
—*David LaRue, The New York Times*

“THIS EPIC PIECE OPENS THE DOOR THROUGH WHICH TAP CAN ENTER THE 21ST CENTURY. IT SLAMS RAW RHYTHMS INTO YOUR HEART!”
—*Greg Kirschner, The Village Voice*

“SAVION GLOVER IS A HUMAN DIVINING ROD OF RHYTHM. ‘NOISE/FUNK’ IS SO FRESH, PURE, AND ALIVE, IT VIBRATES!”
—*Margaret Johnson, The New York Times*

“A JOYOUS CELEBRATION! THE CAST IS SUPERB!”
—*David LaRue, The New York Times*

“A JOYOUS MEDITATION ON TAP,”
GEORGE C. WOLFE AND SAVION GLOVER HAVE CONCOCTED A SHORT-HAND VERSION OF AMERICAN HISTORY, IN WHICH THE BEAT OF DANCE IS EQUATED WITH SOMETHING LIKE AN UNSTOPPABLE LIFE FORCE. THE MOST ORIGINAL MUSICAL PRODUCTION OF THE SEASON.
—*Michael Cundy, WASH. POST*

“NOISE’ ROCKETS THE AMERICAN MUSICAL INTO THE MODERN AGE!”
—*Mike Sauter, NY Observer*

“HEROIC!”
THE GODS OF GLOVER’S CHORUS, GRUFFY AND THE EXHILARATION OF HULLS, AND THE PROFOUND BEAT OF THE DRUMS, THE BEAT OF RAIN OUT OF WHICH THE DANCE COMES, BY STAGING TAP IN THIS NARRATIVE WAY, WOLFE HAS CREATED SOMETHING AT ONCE ARTICULATE, TENDER, BEAUTIFUL.
—*Mike LaRue, The New York Times*

“GLOVER’S DANCING IS A REVELATION OF VIRIOSITY AND EXPRESSIVENESS. THIS MUSICAL HAS BROUGHT BACK ‘DA BEAT.”
—*Alison Jacobson, NY Observer*

“TO GET ONE SHOWSTOPPING MOMENT IN A SHOW IS LUCKY; TO TWO IS EXCEPTIONAL, BUT TO GET SEVEN—WHICH IS WHAT WOLFE AND GLOVER DO IN THEIR FABLED ‘NOISE/FUNK’—IS HEROIC!”
THE GODS OF GLOVER’S CHORUS, GRUFFY AND THE EXHILARATION OF HULLS, AND THE PROFOUND BEAT OF THE DRUMS, THE BEAT OF RAIN OUT OF WHICH THE DANCE COMES, BY STAGING TAP IN THIS NARRATIVE WAY, WOLFE HAS CREATED SOMETHING AT ONCE ARTICULATE, TENDER, BEAUTIFUL.
—*Mike LaRue, The New York Times*

“GEORGE WOLFE AND SAVION GLOVER ARE THE INSPIRED CREATORS OF THIS BREATHER TAKING AND REVEALATORY SHOW WHICH RESTORES EMOTIONAL IN WAYS CURRENTLY UNMATCHED ON BROADWAY STAGES. ITS RHYTHMS WILL PULSE IN YOUR BLOODSTREAM LONG AFTER IT’S OVER!”
—*Ben Brantley, The New York Times*

CALL TELE-CHARGE IN NY 212-239-6200 N.J./CT 212-239-6200

THE AMBASSADOR THEATRE 219 WEST 49TH STREET

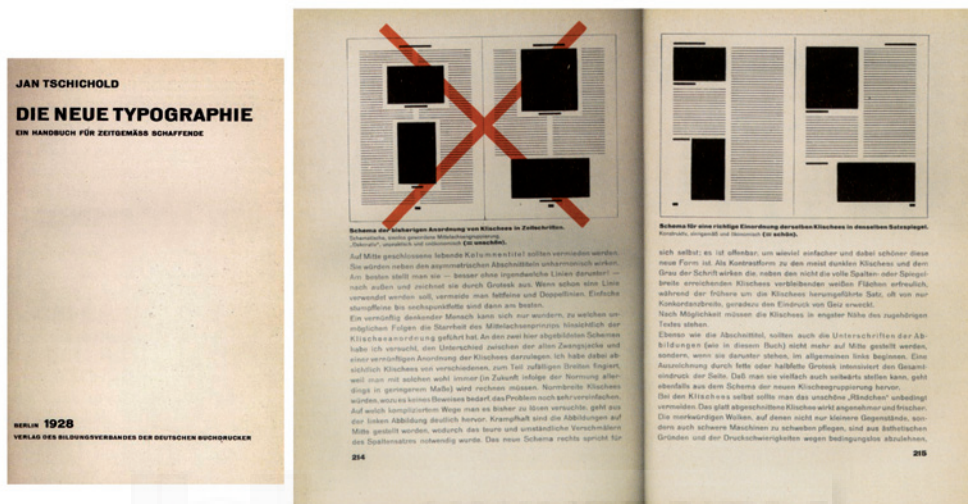
OUTSIDE NY METRO AREA 800-432-7250 BEGINS APRIL 9TH

[5.7] Cartel para el Public Theater de Nueva York. Paula Scher, 1994.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

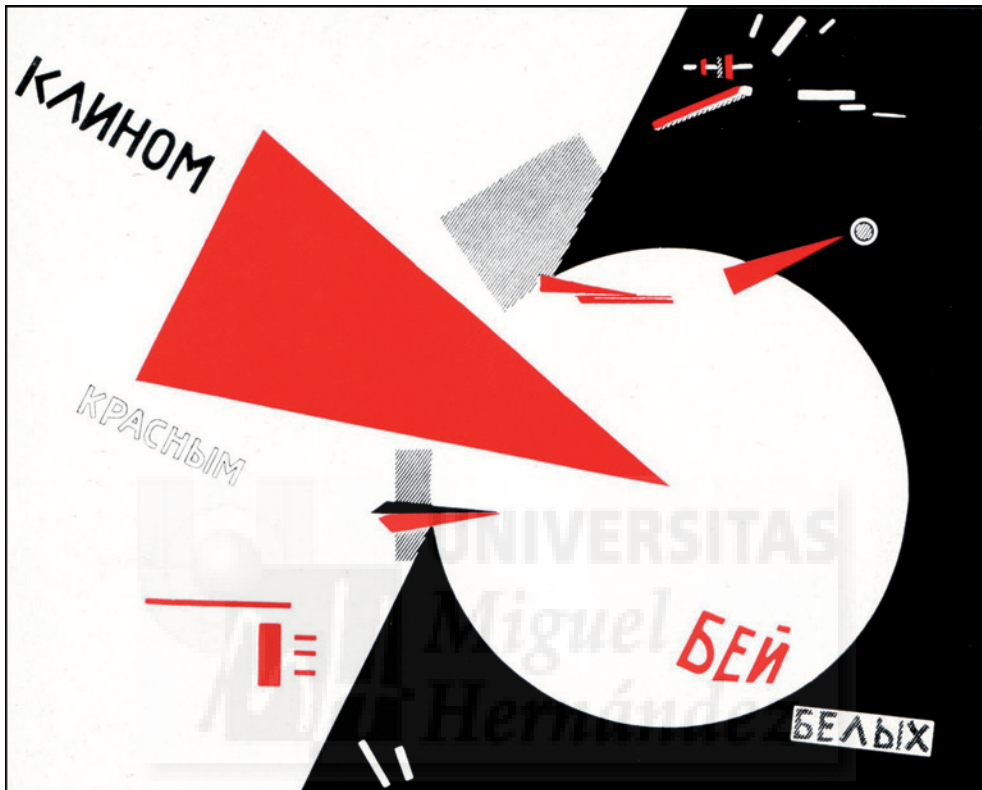
5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.8] *Elementare typographie.* Jan Tschichold, 1995.

internacional o Estilo suizo. Nacido de la influencia directa de la Bauhaus en territorio helvético gracias a la labor de autores como Max Bill, Theo Ballmer o Ernst Keller, el estilo suizo se caracteriza por llevar al extremo algunas de las posturas más geométricas y objetivas de la escuela bauhausiana y la Nueva tipografía. Los diseñadores suizos englobados en esta tendencia defendieron un enfoque racional y científico del diseño, rechazando la expresión personal en aras de una gráfica clara, ordenada y equilibrada, la cual rechazaba casi totalmente el empleo de ilustraciones expresivas y que reducía la fotografía a imágenes meramente informativas y sin carácter artístico ni plástico. La obra de autores como Anton Stankowski, Josef Müller-Brockmann u Otl Aicher es paradigmática de esta postura ante la práctica de la profesión del diseñador gráfico, y como demuestra el número de profesores que la escogen como referente, muchos docentes la consideran como coherente y válida incluso en los primeros años del siglo XXI.

Con un porcentaje cercano al anterior (11,4% frente a 13,6%), se encuentran las **vanguardias geométricas** de la primera mitad del siglo XX, englobando dentro de esta denominación tendencias y movimientos tales como el cubismo, el constructivismo ruso, el neoplasticismo holandés del grupo De Stijl, o la propia



[5.9] Golpead a los blancos con la cuña roja. El Lissitzky, 1919.

escuela alemana de la Bauhaus de Walter Gropius. Es evidente que, si bien el paso de casi un siglo ha hecho mella en la validez actual de sus propuestas, estos movimientos supusieron un antes y un después del acercamiento del diseñador al mundo de la creación gráfica, estableciendo un paradigma de modernidad que perduró durante más de medio siglo hasta la llegada de la conocida como la posmodernidad. Figuras como el postcubista Cassandre, los constructivistas rusos Rodchenko o Lissitzky [5.9], el neoplasticista Van Doesburg, o los diseñadores relacionados con la Bauhaus Laszlo Moholy-Nagy o Herbert Bayer, son maestros del diseño de todos los tiempos cuyos adelantos y hallazgos son válidos hoy en día tal y como queda de manifiesto al analizar las respuestas de los docentes.

Ya menos del 10% de los encuestados se refieren al resto de tendencias propuestas en el cuestionario como fuentes de inspiración para sus propuestas. Con el 9,1% aparecen **tendencias americanas situadas en los años centrales del siglo XX**: la Escuela de Nueva York de Paul Rand y Saul Bass, el Push Pin Studio de Seymour Chwast o Milton Glaser, o la Psicodelia de la costa oeste norteamericana con figuras como Wes Wilson y el español Víctor Moscoso [5.10], son tendencias que todavía tienen vigencia para algunos docentes. No puede dejarse pasar un hecho llamativo como es que tan sólo el 9,1% de los encuestados se refiera a estos movimientos al tiempo que, esos mismos profesores, colocan al frente de los diseñadores más empleados como referencia a dos de las grandes figuras de la tendencia como son Rand y Bass. El interés de estos dos maestros es tan enorme que llega a superar al propio estilo dentro del cual desarrollaron su tarea creativa, como demuestra la comparación entre los dos resultados comentados.

Tan sólo un 6,8% de los encuestados afirman tener interés principal en el **Surrealismo y la poesía visual**, técnica creativa derivada de algunas ideas desarrolladas por los creadores surrealistas como pueden ser los poemas objeto y las investigaciones a partir de las figuras retóricas (metáfora, metonimia, personificación, etc). Sin embargo, esta respuesta puede estar condicionada por el hecho de que los docentes sólo pudieran escoger una de las opciones ofrecidas y no varias, dado que en el siguiente apartado se verá como uno de los diseñadores más citados como referente, Isidro Ferrer, es precisamente un creador muy influido por este tipo de tendencia. Algo similar ocurre con las últimas dos opciones elegidas por al menos una persona. Efectivamente, tan sólo el 2,3% de los encuestados se deciden por marcar como opción principal los **estilos previos al siglo XIX** y el **modernismo**, entendiéndolo éste como la suma de cualquiera de los estilos de finales del XIX y comienzos del XX tales como el propio Art Nouveau (que se desarrolló sobre todo en Francia, Bélgica, Alemania o Cataluña), el estilo de transición hacia lo geométrico que definió el trabajo del grupo de diseñadores escoceses alrededor de Mackintosh, o las respuestas geométricas de la Secesión austriaca con foco en Viena. En el caso de esta última opción, la correspondiente al modernismo, se trata seguramente de una tendencia de sumo interés para algunos de los docentes encuestados,



[5.10] Cartel psicodélico para concierto de *Blues Project*. Víctor Moscoso, 1964.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.11] *Zang tumb tumb*. Marinetti, 1912.

pero de nuevo la obligación de tan sólo elegir la más relevante la relega a una posición tan retrasada en el resultado.

Por último comentar las dos opciones que ningún docente ha elegido como las más interesantes para sus clases. Una de ellas es el movimiento decimonónico **Arts and Crafts** de William Morris, considerado por muchos historiadores y críticos como uno de los pasos iniciales en el desarrollo del diseño moderno por ideas que más tarde serían retomadas por tendencias como el modernismo o la propia Bauhaus (p.e. la función social del diseño y del diseñador o la fidelidad a las características intrínsecas de los materiales empleados). Sin embargo, su estética claramente medievalizante por influencia de las corrientes neogóticas que dominaron el siglo XIX británico, lo hace alejarse de los gustos y las formas más empleadas hoy en día en el mundo del diseño más actual, lo que provoca que nadie lo considere de especial utilidad como referente para sus clases. Más extraño es el segundo caso. En efecto, tampoco

ningún docente ha considerado las **vanguardias “expresivas”** como referente primordial, cuando entre ellas se ofrecía la posibilidad de utilizar tendencias tales como el dadaísmo o el futurismo [5.11], de tanta actualidad y vigencia desde finales del siglo XX. Ningún profesor ha considerado estas posturas anticlásicas y caóticas en apariencia como básicas para sus sesiones, cuando algunos de los diseñadores y tipógrafos más influyentes de la actualidad han confesado lo importante que fueron para su desarrollo durante las décadas de los 80 y los 90 (p.e. Neville Brody, Paula Scher o David Carson, entre los más destacados).

Una vez analizados los resultados de la pregunta concreta de qué tendencias del diseño pueden ser más interesantes para ser tomadas como referentes en las sesiones didácticas, se plantea a los docentes la posibilidad de citar qué diseñadores suelen emplear como ejemplos o modelos de cara a plantear propuestas proyectuales a sus alumnos. En este caso la pregunta era abierta, por lo que cada docente podía incluir tantos diseñadores o creadores como creyera necesario, lo que sin duda hace que los resultados sean diferentes a los de la cuestión anterior, si bien también pueden extraerse interesantes conclusiones y relaciones con la primera pregunta sobre los estilos o tendencias.

Como queda patente en la nube de etiquetas [5.12], tan sólo se han incluido en esta representación visual de las respuestas un número reducido de las mismas. Se ha tomado como criterio el reflejar en este gráfico los diseñadores que hayan sido citados en las encuestas al menos en un 5% de las ocasiones. Hay un gran número de diseñadores y creadores que han aparecido en las respuestas tan sólo en una ocasión (lo que significa un 2,3% de los docentes), y pese al interés obvio que cualquier referente puede tener en un momento determinado, estas opciones no se han reflejado en esta gráfica [pueden ser consultadas en el ANEXO 1: 9-11].

En primer lugar, con hasta once menciones de los profesionales de la docencia, aparecen dos autores separados por casi 50 años: el estadounidense **Saul Bass** [5.13] y el español Isidro Ferrer. En el caso del americano, su figura se eleva incluso por encima de **Paul Rand**, el otro gran paladín de esa renovación gráfica del lenguaje americano del diseño llevada a cabo desde la Gran Manzana

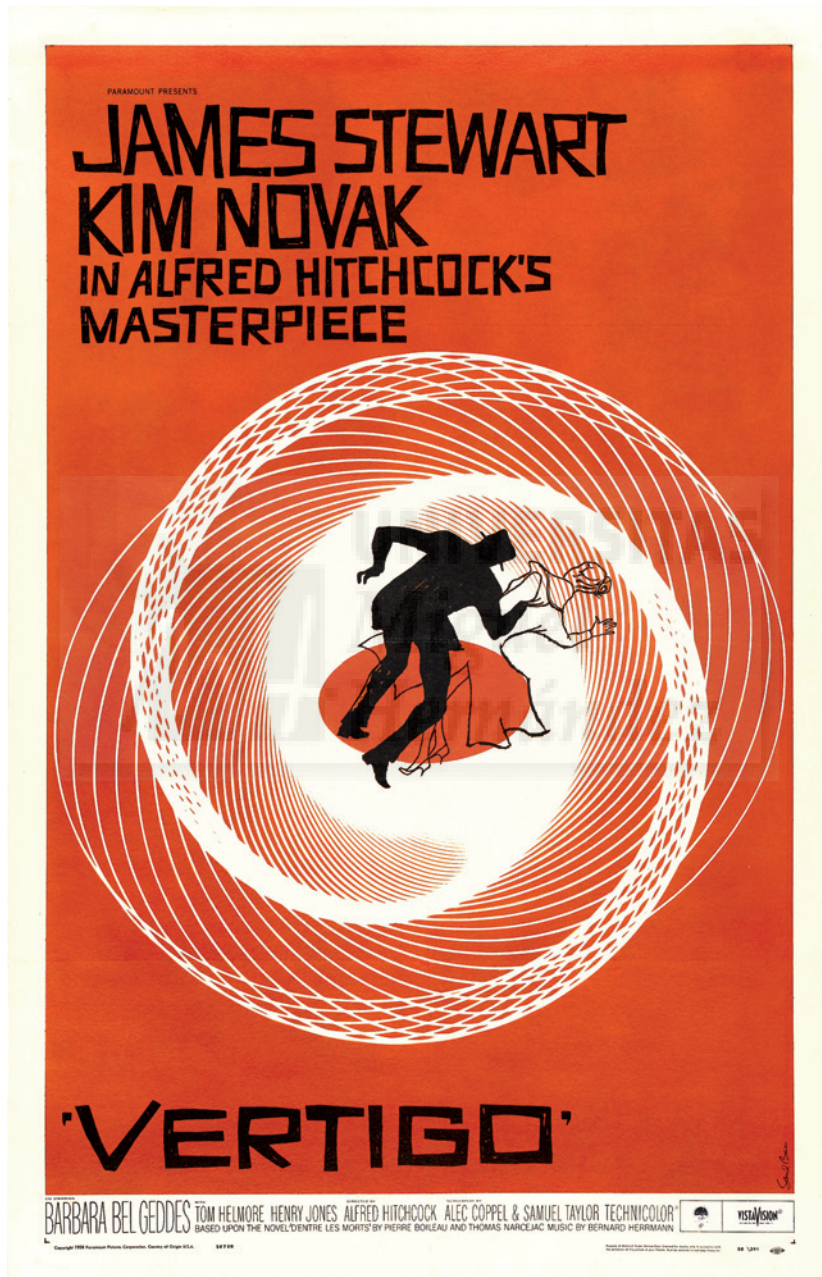
¿Qué diseñadores de referencia utiliza en sus clases?



[5.12] Diseñadores de referencia. Anexo 1: 11-14.

durante los años 50 y 60, y conocida en el ámbito historiográfico como *Escuela de Nueva York*. Como ya se ha comentado, es sumamente curioso que dos de los cuatro diseñadores más reseñados, los citados Bass y Rand (este último con 8 menciones en total), pertenezcan a una tendencia que tan sólo ha conseguido el 9% de las respuestas en la primera pregunta, lo que de nuevo está relacionado con el hecho de que un gran número de docentes haya elegido la posmodernidad y las últimas tendencias como referentes principales al no tener más que una opción para seleccionar. La ironía, los colores intensos y brillantes, la recuperación de la ilustración y las tipografías rotuladas de manera individualizada, el recurso del collage o el empleo expresivo de la fotografía, son sólo algunas de las características de la obra de Saul Bass, y también de su colega Rand, que los docentes consideran lo suficientemente interesantes y vigentes como para proponerlo/os como modelo y referentes para un diseño actual.

En lo que respecta a **Isidro Ferrer** [5.14], su aparición en lo más alto de la lista de los diseñadores de referencia hace patente otra característica muy evidente de esta encuesta: el hecho de que aparezcan múltiples autores nacionales entre los más comentados. Se trata de un hecho normal y lógico al que incluso los propios docentes han hecho referencia en sus respuestas, sacando a



[5.13] Cartel de *Vértigo*. Saul Bass, 1958.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

Centro Dramático Nacional

Dirección
Gerardo Vera

Teatro
María Guerrero
Sala
de la Princesa

Del 4
al 20
de noviembre
de 2011

PROTAGONIZO

Texto, dirección
e interpretación

Ester Bellver



<http://cdn.mcu.es>
Venta telefónica Servicaixa 902.33.22.11

ROTURA
producciones

[5.14] Cartel para el Centro Dramático Nacional. Isidro Ferrer, 2011.

colación que existen una serie de factores que hacen que esos diseñadores nacionales se conviertan en referentes de suma importancia en sus clases. Entre estos factores destacan algunos como haber conocido personalmente a los autores en conferencias, talleres o jornadas especializadas durante los últimos años (algo lógicamente más fácil y accesible tratándose de diseñadores que se mueven en el ámbito nacional), o tener un conocimiento mucho mayor de sus últimos y mejores trabajos gracias a la cercanía territorial. Entre estos diseñadores españoles destaca con fuerza Isidro Ferrer [véase la entrevista personal en el ANEXO 2: 39-46], quien ha revitalizado el mundo del cartelismo contemporáneo gracias a numerosos recursos provenientes de diferentes vanguardias históricas: el collage de origen dadaísta y cubista; el recurso a la poesía visual y las metáforas gráficas heredado del surrealismo; el empleo de la ilustración expresiva que parece ponerlo en relación con el mundo de la gráfica norteamericana de la segunda mitad del XX... Todos ellos son elementos que los docentes consideran de sumo interés y actualidad, hasta el punto de colocarlo al mismo nivel que una de las grandes glorias del diseño de todos los tiempos como Bass.

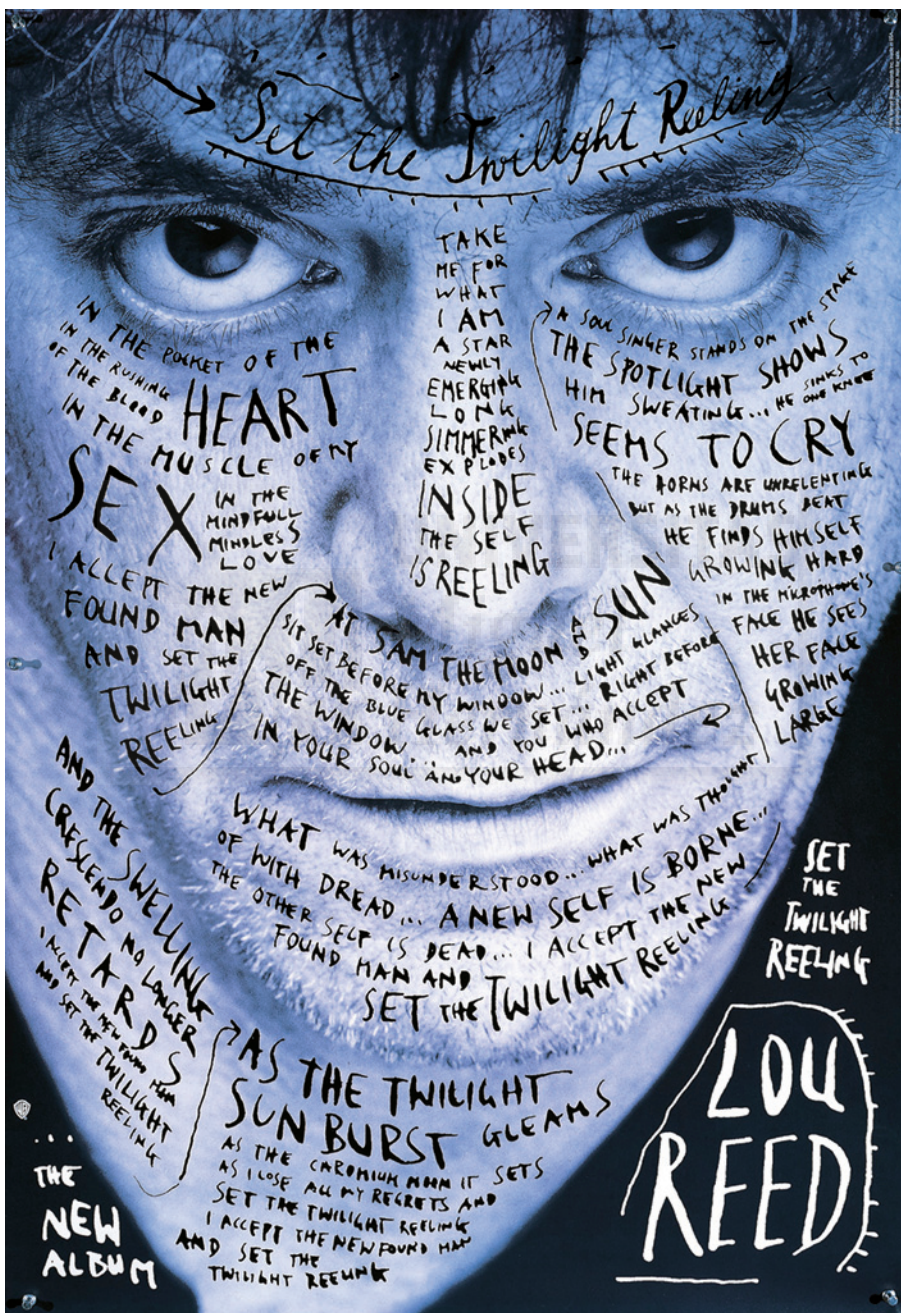
En tercer lugar como uno de los diseñadores más citados y apreciados aparece el austriaco **Stefan Sagmeister** [5.15], radicado desde hace casi 25 años en los Estados Unidos. Se trata de uno de los creadores gráficos más influyentes de las últimas dos décadas, con trabajos de enorme impacto mediático mediante la búsqueda del escándalo y la provocación a partir del uso de la fotografía de gran impacto visual y la escritura rotulada caligráficamente (p.e. El cartel para su conferencia en Detroit del año 1999, o la imagen del rostro de Lou Reed con el texto de una de las canciones del disco tatuadas sobre la piel del cantante en 1996). Sus trabajos multidisciplinares de los últimos años también gozan de aprecio entre los docentes, así como la etapa recientemente inaugurada mediante la colaboración directa en su estudio de la joven diseñadora americana Jessica Walsh.

En un escalón inferior aparecen algunos de los mejores diseñadores españoles de las últimas décadas. **Daniel Gil** y **Manuel Estrada** comparten 6 menciones, lo que resulta enormemente significativo si tenemos en cuenta que ambos son considerados como los mejores diseñadores editoriales de la segunda

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.15] Cartel para Lou Reed. Stefan Sagmeister, 1996.

mitad del siglo XX en España, con la figura de Daniel Gil como auténtico pionero de la creación de cubiertas para libros (es mítica su trabajo para Alianza entre los años 1966 y 1992, periodo en el que realizó más de 1000 trabajos de calidad extraordinaria), y la de Manuel Estrada como un más que digno sucesor en el mismo ámbito (incluso heredando el papel de Gil en la misma editorial Alianza, aunque con trabajos interesantísimos para el diario El País, entre otros muchos). Dos históricos como **Pepe Cruz Novillo** y **Alberto Corazón** aparecen con 5 y 4 menciones cada uno, demostrando que el conocimiento de la historia viva del diseño nacional es considerado como fundamental por los docentes de Diseño Gráfico contemporáneos.

La posmodernidad aparece en escena con algunos autores que marcaron un antes y un después en el desarrollo del diseño de las últimas décadas del siglo XX a ambos lados del Atlántico. Los nombres del norteamericano **David Carson** [5.16] y del británico **Neville Brody** son citados en relación a esta tendencia, si bien el estadounidense parece ser mucho más apreciado por los docentes gracias a las 6 menciones frente a las tan sólo dos del inglés Brody. Por último, entre el resto de diseñadores y autores comentados por los profesores pueden realizarse comentarios interesantes a partir del agrupamiento de los referentes. Por un lado aparecen autores nacionales de generaciones posteriores a los maestros anteriormente citados. Así, tenemos a **Sergio Jiménez**, **Iván Castro**, **Pep Carrió** y **Alex Trochut** (con 3 menciones cada uno), y al estudio gráfico **Ladyssenyadora** (formado por Raimon Benach, Montse Raventós y Jordi Roca), al fotógrafo y poeta visual **Chema Madoz**, y a la diseñadora **Pati Núñez**, con 2 menciones cada uno. En otro grupo podemos englobar a diseñadores o estudios extranjeros del más alto nivel, como pueden ser los casos del tipógrafo alemán **Erik Spiekermann** o del estudio **Pentagram**, dentro del que trabajan personalidades tan relevantes como la propia Paula Scher (citada por alguno de los docentes, aunque sin el peso suficiente como para aparecer en la gráfica). Y por último, aparecen una serie de grandes maestros de la historia del diseño del siglo XX: el máximo representante del constructivismo ruso **El Lissitzky**; el padre y creador de la Nueva Tipografía **Jan Tschichold**; el maestro del Estilo Tipográfico internacional o Estilo Suizo **Josef Müller-Brockmann**; uno

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

de los fundadores del mítico Push Pin Studios, **Milton Glaser**; o el diseñador industrial y gráfico **Raymond Loewy**.

Como se ha comentado al comenzar este análisis, han quedado fuera de esta gráfica, que no de las respuestas recogidas en el **ANEXO 1**, autores tan relevantes, tanto del panorama nacional como del ámbito foráneo, como Paula Scher, Bogusky, Luba Lukova, Alexander Rodchenko, Max Miedinger, Javier Mariscal, Otl Aicher, Massimo Vignelli o Herb Lubalin, por citar tan sólo una pequeña muestra.



[5.16] David Carson. Cubierta de la revista *Ray gun* (1990's).

Valoración de los proyectos

En el estudio del desarrollo de proyectos gráficos en el ámbito de la enseñanza, es también esencial conocer los criterios con los que se valoran dichos proyectos. Para ello se ha tratado la valoración de los proyectos de Diseño Gráfico desde dos enfoques y puntos de vista diferentes. Por un lado, se analizará la evaluación de los trabajos dentro del ámbito académico a partir del estudio de los proyectos en dos etapas diferentes: la fase de ideación y la del proyecto terminado. Por otro lado, resulta de gran relevancia el examen que desde el ámbito profesional puede hacerse de los proyectos; para ello se han planteado dos cuestiones a los diseñadores con objeto de recabar información sobre qué es lo que convierte un proyecto en un gran proyecto, y también sobre cuál de los trabajos que han llevado a cabo durante su trayectoria consideran el más interesante tanto conceptual como formalmente.

En el ámbito académico

Como acaba de indicarse, la valoración de los proyectos comienza con el análisis de las respuestas de los docentes a las dos etapas diferenciadas en el desarrollo del proyecto [ANEXO 1: 15-19]. En primer lugar, se ha centrado la atención en la **fase de ideación**, para la cual se han realizado tres preguntas concretas, cada una de ellas relacionada con un ítem determinado a estimar en relación con la valoración comentada: creatividad, comunicación y funcionalidad. Los profesores debían indicar la relevancia de esos ítems a la hora de seleccionar uno de los bocetos o ideas previas de los alumnos antes de comenzar el desarrollo definitivo de los trabajos. Cada docente debía valorar la importancia de estos tres aspectos en base a una escala incremental de importancia del 1 al 5, cuyos resultados quedan reflejados en la tabla [5.17].

- **Creatividad: ¿es novedoso el enfoque del tema? ¿es original la forma de transmitir el mensaje?**

En lo que respecta a la creatividad, la originalidad en la transmisión del mensaje y la novedad del enfoque, hasta un 42,9% de los encuestados la consideran muy relevante, lo que sumado al 23.8% que también la

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

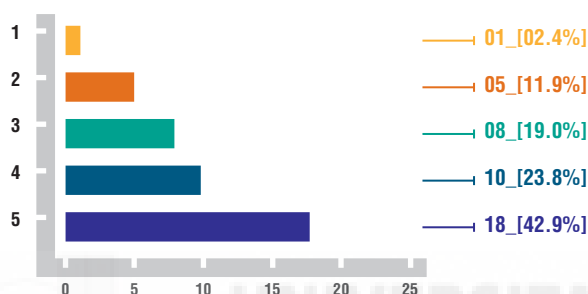
5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

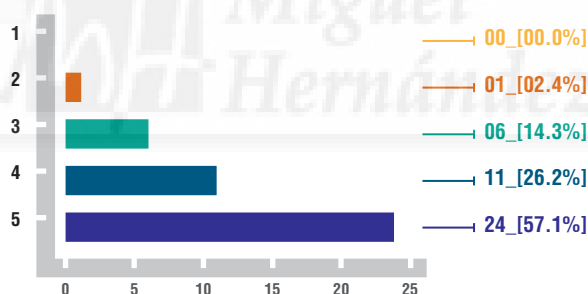
¿En qué porcentaje valora los siguientes aspectos a la hora de seleccionar una de las ideas propuestas por el alumno en la fase de ideación?

Respuesta única en cada aspecto, de 1 a 5 en escala incremental de importancia.

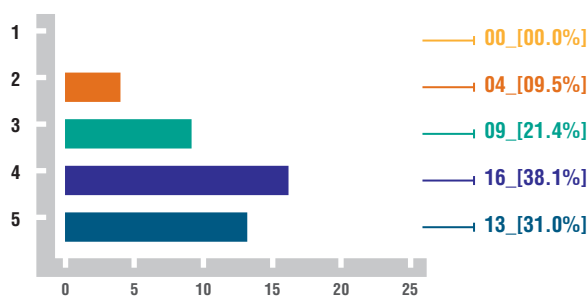
CREATIVIDAD: ¿es novedoso el enfoque del tema? ¿es original la forma de transmitir el mensaje?



COMUNICACIÓN: ¿se adecúa a la línea de comunicación planteada? ¿está dirigida al público objetivo?



FUNCIONALIDAD: ¿se puede desarrollar con los medios / habilidades / tiempos disponibles?



[5.17] Criterios de evaluación en la fase de ideación. Anexo 1: 15-16.

consideran de manera positiva a la hora de valorar los proyectos, suman un 66,7% que estiman la creatividad como significativa en este punto del proceso de ideación. Por contra, tan sólo un 14.3% de los encuestados la estiman como poco importante, mientras que un porcentaje del 19% considera la creatividad en la fase de ideación con un valor medio (3 en una escala del 1 al 5).

■ **Comunicación: ¿se adecúa a la línea de comunicación planteada? ¿está dirigida al público objetivo?**

La comunicación es también considerada como fundamental por parte de los docentes, como demuestra el 83.3% de las respuestas positivas (26.2% que puntúan la comunicación como importante y 57.1% que la califican como muy importante). Es obvio que la adecuación a la línea de comunicación y que la idea planteada esté dirigida al público objetivo son cualidades imprescindibles en una idea plausible de ser desarrollada por el alumno en la siguiente fase proyectual. Este hecho está tan asentado entre los profesores que tan sólo el 2,4% de los encuestados no lo considera como importante o muy importante, y un 14.3% le han otorgado una valoración intermedia.

■ **Funcionalidad: ¿se puede desarrollar con los medios / habilidades / tiempos disponibles?**

El último de los ítems planteados a los docentes es el de si la idea a desarrollar podría llevarse a cabo con los medios, habilidades y tiempos disponibles para tal fin. Por los resultados obtenidos queda patente que este concepto despierta menos afinidad entre los profesores que el de la comunicación. El 69.1% de éstos la consideran como importante o muy importante (38.1% y 31% respectivamente), un 21.4% opina que tiene una relevancia media en la fase de ideación y por último, hasta un 9,5% de los docentes preguntados piensa que la funcionalidad es poco importante para valorar esta fase de ideación, porcentaje que si bien es aparentemente bajo, es mucho más alto si lo comparamos con el resultado del factor comunicación.

En esta fase de generación de ideas, para decidir seleccionar una u otra, el profesorado se basa principalmente en los aspectos comunicativos de la propuesta (valorados con un 5 por el 57,1% de los encuestados), en segundo lugar, en los aspectos creativos o novedosos del enfoque (valorados con un 5 por el 42,9%) y, por último, en los aspectos funcionales de las ideas generadas por el alumnado (valorados en su mayoría con un 4 por el 38,1% del profesorado).

Además, en la misma fase de ideación, también se les ha preguntado a los profesores directamente sobre otros aspectos que utilizan para evaluar esta primera fase, obteniendo las siguientes aportaciones:

- Selección de las ideas por parte del alumnado tras comentar el profesor cada una de ellas para hacerle reflexionar y valorarlas.
- Tiempo y forma de dedicación.
- Memoria de trabajo en la que el alumno explique clara y correctamente todas las fases del proceso.
- Adaptación de la solución formal al concepto.
- Alcance social, incluyendo en las propuestas generadas por los alumnos factores de sostenibilidad, tendencias, globalización, localización, ética, etc.

La segunda cuestión sobre la valoración de los proyectos que se ha planteado al profesorado hace referencia al valor porcentual que aplican en la **corrección del proyecto ya terminado [ANEXO 1: XX]**, en base a dos criterios generales de evaluación: calidad conceptual y calidad técnica del proyecto. En este caso las respuestas se han puntuado según una escala del 1 al 10, con los números más bajos indicando poca importancia del concepto a valorar, y las calificaciones altas señalando una mayor relevancia de los ítems [5.18].

▪ **Calidad conceptual**

Por lo que se refiere a la calidad conceptual de los proyectos ya realizados, hasta un 88% de los docentes la considera de manera positiva (puntuaciones altas entre el 5 y el 10), frente a tan sólo un 12% que le otorga bajas

calificaciones (respuestas entre el 1 y el 4). Si se analizan los resultados con mayor detenimiento, la importancia de la calidad conceptual no hace sino aumentar. En efecto, el porcentaje más alto obtenido es también el de la mayor puntuación (hasta un 28.6% de respuestas que otorgan el 10, máxima puntuación, a este ítem), mientras que por el contrario ninguno de los profesores considera adecuado dar las más bajas calificaciones a este concepto concreto (0% de respuestas para las puntuaciones de 1 y 2 sobre 10). Estos resultados estarían en concordancia con la opinión de los diseñadores que se ha visto en el apartado 5.1.2. sobre qué opinan de la función del profesor de Diseño Gráfico y que se han registrado como funciones importantes: trabajar desde el concepto, enseñar a pensar y despertar la curiosidad.

■ Calidad técnica

La calidad técnica es valorada de manera algo diferente por los docentes. En efecto, hasta un 28.6% de los encuestados no la califica con puntuaciones altas sino bajas (entre el 1 y el 4), frente al 12% del concepto anterior. Este desfase obviamente se traslada al porcentaje de respuestas positivas (entre el 6 y el 10), pues frente al 88% de la calidad conceptual, en esta ocasión la proporción baja al 71.4%. También es interesante comprobar cómo el mayor número de respuestas en relación a la calidad técnica se centra en la puntuación del 8 (con un 21.4%), mientras que, como acaba de comentarse, en el caso de la calidad conceptual este pico de respuestas se centraba en la máxima puntuación.

Se ha solicitado a su vez información al profesorado sobre qué otros aspectos valoran en la corrección de los proyectos de los alumnos que no sean los dos conceptos encuestados [\[ANEXO 1: 17-19\]](#). Entre sus aportaciones se encuentran los siguientes criterios de evaluación y valoración de los trabajos de los estudiantes, los cuales son enormemente interesantes para ampliar el enfoque y abarcar un mayor número de ítems. Las respuestas se han agrupado por categorías:

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

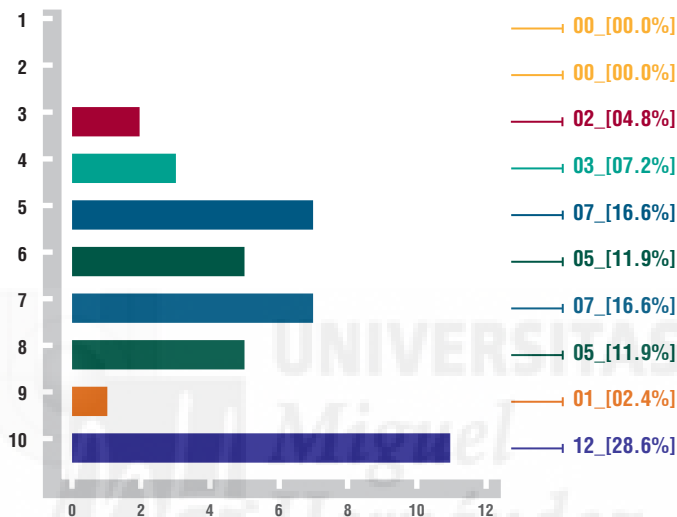
5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

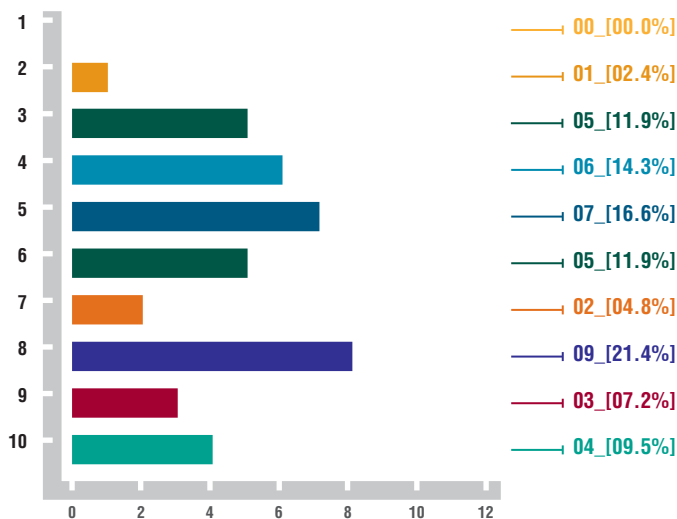
¿Qué valor porcentual aplica en la corrección de los proyectos?

Respuesta única en cada aspecto, de 1 a 10 en escala incremental de importancia.

CALIDAD CONCEPTUAL:



CALIDAD TÉCNICA:



[5.18] Valor porcentual de aspectos conceptuales y técnicos en la evaluación de los proyectos. Anexo 1: 16-19.

- **Actitud del alumno:** interés mostrado, esfuerzo, debate de ideas, atención, atrevimiento y cantidad de errores, autonomía y seguridad en las decisiones y razonamiento sustentado en la observación.
- **Presentación del proyecto:** organización, adecuación y estructuración adecuada de los archivos generados, utilización de herramientas adecuadas, cumplir la temporalización y la fecha de entrega y la defensa del proyecto.
- **Investigación:** presentación de diferentes propuestas y procesos, base teórica específica y transversal, investigación personal y documental e investigación de recursos expresivos y comunicativos.
- **Funcionalidad:** cumplir los objetivos comunicativos del proyecto y efectividad de la propuesta.
- **Otros criterios:** gestión del diseño, trabajo en equipo y adaptación de todo ello al curso y nivel educativo del que se trate.

En el ámbito profesional

Una vez revisado el enfoque valorativo de los docentes de Diseño Gráfico, puede comenzar el análisis de las respuestas de los profesionales en relación a este concepto concreto. Para centrar la opinión de los profesionales y poder realizar un estudio más completo, se les han planteado dos preguntas básicas. Por un lado, *qué elementos y factores creen que convierten un proyecto de los realizados por ellos en un gran proyecto digno de ser analizado y tomado como posible modelo didáctico y pedagógico*; por otro, *cuál de sus proyectos consideran que ha sido el más importante de su carrera a nivel metodológico y creativo*.

Es muy significativo que casi un tercio de los profesionales (en concreto un 32%) afirme que los grandes proyectos en los que han participado han sido aquellos en los que se ha establecido una fértil **relación con el cliente**. El diseñador siempre trabaja por encargo y el cliente es parte fundamental e imprescindible de ese encargo. Una buena relación entre comitente y diseñador es clave para que un proyecto pueda trascender y convertirse en un trabajo

que alcance niveles de alta calidad, difusión y proyección. Hasta un 23% de los profesionales consideran que para que un proyecto trascienda y se eleve por encima de la media es imprescindible que permita la **expresión personal** del diseñador. El diseño se mueve en el ambiguo terreno entre la creación artística pura y libre y el trabajo de encargo, por lo que bastantes profesionales aprecian la posibilidad de que un trabajo les permita desarrollar esa faceta creativa y artística y que, en ocasiones, vuelcan en proyectos estrictamente personales.

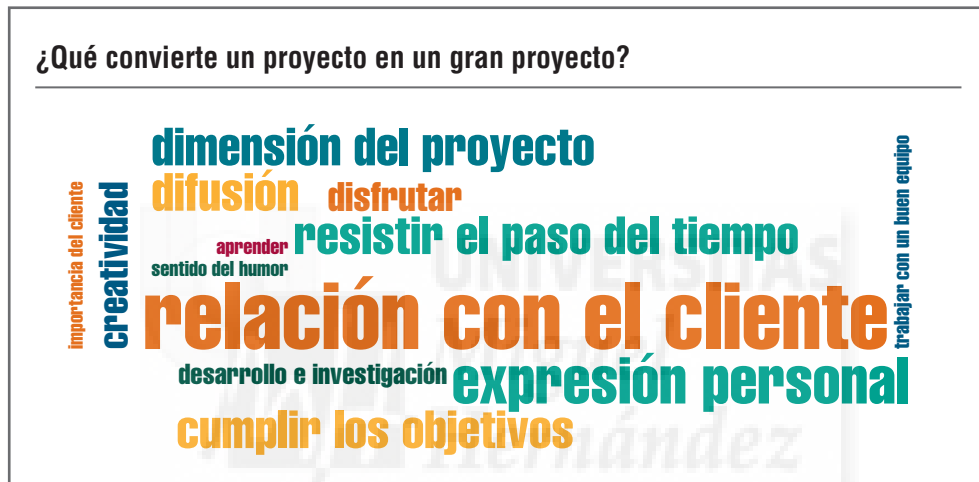
Aproximadamente una quinta parte de los entrevistados (exactamente un 18%) considera que hay una serie de factores igualmente importantes para que cualquier proyecto sea algo especial y diferente. Por un lado, se encuentra la **dimensión, amplitud y difusión** del proyecto a abordar. Para estos profesionales, no tendrá el mismo nivel un proyecto de pequeña escala, de dimensión mínima y poca amplitud, que otro cuyo campo de actuación sea mucho mayor. Lo mismo puede decirse de la amplitud de ámbitos en los que el proyecto pueda difundirse: a mayor difusión, mayor importancia del proyecto, parecen querer decir los diseñadores con sus respuestas.

También es muy relevante para los profesionales **que se cumplan los objetivos marcados en el briefing** del encargo, así como que el proyecto sea capaz de **resistir el paso del tiempo** y permanezca y perdure por encima de modas y tendencias de breve vida y corta duración (ambos aspectos son también seleccionados por un 18% de los profesionales).

Las dos siguientes características destacadas por los diseñadores están directamente relacionadas con el segundo de los ítems comentados más arriba, el de la posibilidad de lograr un alto grado de expresión personal. Estas dos nuevas propiedades son que el proyecto tenga un **alto porcentaje de creatividad** y que sea posible el **disfrute durante la ejecución**, ambas consideradas como imprescindibles para un buen proyecto por un 14% de los entrevistados.

Que el **desarrollo y la investigación del proyecto** hayan sido satisfactorias es considerada por un 9% como básico para que un proyecto alcance un nivel superior, mientras que en último lugar y con un 4% de las respuestas aparecen otras cuatro características que definirían un buen proyecto: la **importancia objetiva del cliente** (lo que está relacionado con la dimensión y difusión del

proyecto ya comentado anteriormente), la aparición del **sentido del humor** dentro del proceso, el hecho de **poder aprender** y mejorar como profesionales durante el desarrollo del encargo y, por último, el poder **trabajar con un buen equipo**. Con todos estos términos (y su representación porcentual) se ha realizado el esquema [5.19], en el cual queda patentes la relevancia que cada uno de estos conceptos tiene para los profesionales encuestados.



[5.19] Factores que convierten un proyecto en un gran proyecto. Anexo 2.

La segunda de las cuestiones planteadas a los profesionales ha sido *qué proyectos han considerado como los más importantes para su carrera a nivel metodológico y creativo*.

En primer hay que señalar que ha habido diseñadores que no han concretado ningún proyecto. En este grupo se encuentran profesionales como Enric Aguilera, Mario Eskenazi, Daniel Nebot o Peret. El primero de ellos, **Enric Aguilera**, no es capaz de decantarse por ninguno de los numerosísimos proyectos culminados durante su larga y prolífica carrera; pero ha manifestado que los buenos proyectos son aquellos que *resisten dignamente el paso del tiempo, que han estado a salvo de la dictadura de la moda* [ANEXO 2: 6].

En el mismo caso se encuentra **Mario Eskenazi**, que no considera que haya un proyecto mejor que otro, y que *lo que convierte un proyecto en un gran proyecto*

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

puede ser la difusión, a veces la importancia del cliente. Hay muchas variables [ANEXO 2: 36].

Daniel Nebot y **Peret** por su parte, tampoco pueden elegir ninguno de sus trabajos, uno por considerar que lo importante es la funcionalidad del mismo, y el otro porque considera que todos lo son en su momento y que es necesario el paso del tiempo para poder valorarlos:

Daniel Nebot: *No tengo ni idea, para mí los proyectos una vez acabados no son ni creatividad ni metodología, son diseños que funcionan o no funcionan. Cada proyecto, por pequeño que parezca, es una oportunidad para hacer un gran diseño y no conviene desaprovechar ninguna oportunidad [ANEXO 2: 128].*

Peret: *Como un padre de familia numerosa, me es imposible decidir cual es o ha sido el más importante. Todos lo son en su momento. Es cierto, que también tengo algunas preferencias, pero si me encuentro en la disyuntiva de tener que escoger, recorro a una simple regla de tres: el tiempo. El tiempo siempre pone las cosas en su sitio. Así hay imágenes o trabajos, que en su momento me parecieron las idóneas, y que años después no aguantan lo suficiente, mientras que otras parecen estar más allá de cualquier contingencia temporal y eso sin habérmelo propuesto conscientemente, en su momento [ANEXO 2: 136].*



[5.20] *Casualidad*, álbum ilustrado de Pablo Amargo con texto de Pepe Monteserín y editado por Bárbara Fiore, 2011. Fuente: <http://www.pabloamargo.com/noticias.php?p=2>

El resto de diseñadores entrevistados sí que han elegido alguno de entre los múltiples encargos recibidos y resueltos durante su trayectoria. Entre ellos se encuentra el ilustrador ovetense **Pablo Amargo**, que cree que sus álbumes han sido lo más valorado de su carrera y para él lo más importante a nivel creativo y personal [ANEXO 2: 12-13]. Entre su álbum ilustrado más premiado²⁶, se encuentra *Casualidad* [5.20], que ya se halla en su segunda edición. La obra de Amargo, llena de referentes artísticos y de una conceptualidad más que evidente a la vez que extraordinariamente atractiva a nivel visual, alcanza sus mayores cotas en estos libros ilustrados en los que colabora habitualmente con escritores y otros creadores.

El diseñador gráfico balear **Pep Carrió** destaca dos trabajos totalmente diferentes pero que para él significan las más altas cotas a las que su estudio ha llegado durante los últimos años. Por un lado aporta el trabajo cartelístico realizado para el Liceo de Barcelona [5.21 y 5.22], por la mezcla de solución del encargo planteado, parte de expresión personal que el trabajo permitió, proceso de trabajo llevado a cabo relación establecida con el cliente [ANEXO 2: 22]. Se trata de una serie de carteles para los espectáculos del Liceu en los que Pep Carrió reinterpreta el lenguaje moderno del cartel llenándolo de referencias a la historia de la música, del arte y de la cultura, tanto catalana como europea, todo ello con un pleno control de las estrategias creativas derivadas de la poesía visual y un control absoluto de los mecanismos de la comunicación visual y gráfica.

Por otros motivos muy diferentes, Pep Carrió destaca también el proyecto de libros educativos realizado para la editorial Santillana en 2014, un proyecto totalmente distinto, sin la aparente libertad creativa ni expresión personal que el anterior encargo permitía, pero con unos valores añadidos que lo convierten en especial para su autor [5.23]. En las propias palabras de Carrió:

²⁶ Premio Internacional CJ Picture Book Award. Corea 2011. Premio Oro, European Design Awards, Finlandia 2012. Premio Junceda Iberia, España 2012. Premio Motiva de Ilustración, España 2012. Premio LAUS Bronze, España 2012. Selección Winner American Illustrator. USA 2013. Selección Bienal Internacional Ilustrarte. Portugal 2011.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

En este caso de libros educativos, lo más interesante ha sido la visión tan amplia de estar en el trabajo desde el nacimiento del proyecto antes de que hubiera nada, pasar a establecer un título, a crear un libro de intenciones, de filosofía, creado con Carlos Grassa, convencer a los departamentos de que ese era el camino y así poder empezar a trabajar y convertir eso en un proyecto además muy exitoso en el que has estado desde el principio hasta el final. Todo esto hace que a pesar de que quizá a nivel visual no sea el tipo de proyecto que más te emocione, a nivel de dedicación, de dimensión, ha sido un proyecto muy bonito. Como decía antes, no veo un proyecto bueno o un proyecto malo y dependerá de tu actitud ante el trabajo que se convierta en algo interesante. Un proyecto como el de los libros educativos de Santillana para mí es fundamental, porque creo en la función del diseñador como alguien que aporta, mejora y utiliza ese entorno para cambiar a mejor la sociedad en la que se encuentra [Pep Carrió, ANEXO 2: 23].



[5.21] Identidad visual de la temporada 2011-2012 de Ópera del Gran Teatre del Liceu de Barcelona. Pep Carrió, 2012. Proyecto seleccionado por Graphis Poster Annual 2013. Fuente: <http://www.pepcarrio.com/filter/Institucional/Liceu-Temporada-2011-12>

Liceu  **Òpera Barcelona** 10/11

L Byron

Un estiu sense estiu
d'Agustí Charles

Direcció musical Martin Liska-Meister	Intèrprets Markus Dursz, Norbert Schmittberg, Gerson Sales, Andreas Daum, Margaret Rose, Koenig i Adriana Kraschewski (funcions populars)
Direcció d'escena Alfonso Romero	
Escenografia i disseny Dirk Becker	
Violon Caterina Salaverri	Orquestra BGN216 Cor del Gran Teatre del Liceu
Nova coordinació Gran Teatre del Liceu / Staatstheater Darmstadt	

 **Gran Teatre del Liceu**

[5.22] Identidad visual de la temporada 2010-2011 de Ópera del Gran Teatre del Liceu de Barcelona. Pep Carrió, 2011. Proyecto seleccionado por *Graphis Poster Annual 2012*. Fuente: <http://www.pepcarrio.com/filter/Institucional/Liceu-Temporada-2010-11>

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.23] Imagen global para los libros de texto de primaria *Saber hacer*. Santillana Educación Madrid. Fotografías: Leila Méndez / Dora Joker. Atrezzo: David Martínez, Gonzalo Ferreró. Colaboradores: Grassa Toro, Luis García. Pep Carrió, 2014. Fuente: <http://www.pepcarrio.com/filter/Editorial/Saber-Hacer-Primaria>

El diseñador madrileño **Pepe Cruz** destaca entre los proyectos más relevantes que ha realizado la nueva identidad visual del Gobierno de España (aún inédita), y el trabajo realizado junto a su padre Pepe Cruz Novillo, *Diafragma decafónico de dígitos* para la fachada del Instituto Nacional de Estadística en Madrid en 2008 [5.24, 5.25 y 5.26]. Este último proyecto forma parte del desarrollo del concepto *Diafragma*, denominación que engloba multitud de obras cuya característica común es la combinación de un número variable de elementos monocromáticos, sonoros, fotográficos o tridimensionales, y que Cruz Novillo junto a su hijo Pepe Cruz llevan tiempo estudiando [ANEXO 2: 30].

Se trata de un lenguaje visual que permite la traducción de cifras a colores y sonidos y viceversa, por lo que su aplicación a un edificio del Instituto Nacional de Estadística se consideró apropiada ya que es una institución que presenta el resultado de sus estudios de forma principalmente numérica. El proyecto se basó en 58 datos estadísticos actualizados a 2005 y se implantaron horizontalmente en paneles de forma continua, planta a planta y en sentido descendente. Datos como extensión de España en Km², población residente, renta per cápita en precios corrientes en euros, etc, dan nombre a su correspondiente diafragma.



[5.24] *Diafragma Decafónico de Dígitos*. Fachada de la sede principal del I.N.E. reformado por Ruiz- Larrea y Asociados. Cruz Novillo (Madrid, 2008) Fuente: <http://www.microsiervos.com/archivo/arte-y-disenio/codigos-edificio-ine.html>

La transcripción de cifras a colores se realiza en base a que cada color equivale a un dígito del 0 al 9 según la clave: 0 = Marrón, 1 = Rojo, 2 = Naranja, 3 = Verde claro, 4 = Rosa, 5 = Amarillo, 6 = Verde, 7 = Morado, 8 = Azul y 9 = Celeste. De este modo es posible escribir tanto números enteros en rectángulos de proporción 2×1 como números decimales en cuadrados de proporción 1×1 .

Con respecto a la aplicación del sonido, cada cifra con su color asociado se corresponde con una nota musical según la siguiente clave: 1 (Rojo) Do, 2 (Naranja) Re bemol / Do sostenido, 3 (Verde claro) Re, 4 (Rosa) Mi bemol / Re sostenido, 5 (Amarillo) Mi, 6 (Verde) Fa, 7 (Morado) Sol bemol / Fa sostenido, 8 (Azul) Sol, 9 (Celeste) La bemol Sol / sostenido y 0 (Marrón) Si. Interpretando los números y colores como estas notas musicales, puede oírse lo que se ve en el edificio. En definitiva, el conjunto, aplicado al edificio, forma

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

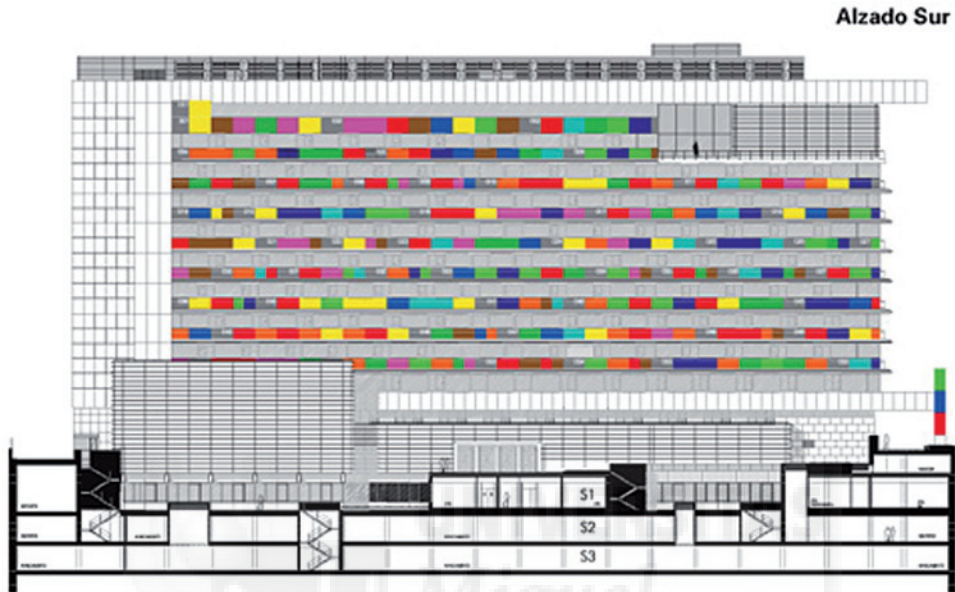


[5.25] Vista nocturna de la sede principal del Instituto Nacional de Estadística de España, en el nº 183 del Paseo de la Castellana de Madrid. Fuente: Fotothing, Luis García.

una escultura de 28.80 x 108.00 m. que se traduce en cifras estadísticas y se interpreta musicalmente.

Un proyecto más amplio dentro de este mismo desarrollo es *Diafragma Dodecafónico* 8.916.100.448.256, *opus 14*, de 3.392.732 años de duración y estrenado en ARCO'10. Puede seguirse, hasta su finalización, en www.cruznovilloopus14.com. A pesar de haber realizado grandes proyectos junto a su padre en el estudio Cruz más Cruz, Pepe Cruz señala que la calidad de un proyecto no depende de su tamaño, sino de otras cualidades que lo convierten en un proyecto interesante, atractivo, memorable y perdurable en el tiempo.

Por el contrario, para el premio nacional de diseño **Isidro Ferrer**, cuanto más envergadura tiene un proyecto más interesante puede resultar su realización y concreción. Considera que hay distintos proyectos que le ha parecido



[5.26] Alzado del edificio del INE. Arquitecto: César Ruiz Larrea. Fuente: <http://www.microsiervos.com/archivo/arte-y-diseño/codigos-edificio-ine.html>

interesante realizar por diversos motivos, entre los que destaca tres trabajos totalmente dispares pero que comparten, en la opinión del diseñador, un extraordinario interés por cuestiones diversas y en ocasiones antagónicas [ANEXO 2: 43].

En primer lugar comenta el proyecto realizado entre los años 2009 y 2011 para el Grupo La Zaragozana con el encargo de la imagen corporativa para el *Agua de Lunares* [5.27]. El motivo para escoger este proyecto como un gran proyecto puede parecer a primera vista como contradictorio, dado que el diseñador lo considera como un proceso errado desde el principio, con condicionantes no contemplados y en el que todos esos problemas externos generaron que durante su desarrollo el proyecto se fuese posicionando en lugares no deseados y estableciendo nuevas coordenadas. Sin embargo, precisamente esos problemas e inconvenientes tan evidentes acabaron por suponer un reto personal para el profesional y, si bien el resultado dista mucho de la primera idea generada por el diseñador, el proceso lo hace ser un encargo que permitió a Ferrer

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.27] Imagen gráfica para la botella de vidrio retornable de agua de mesa *Lunares*. Isidro Ferrer, 2012. Fuente: <http://www.isidroferrer.com/index.php?novedades/lunares/>



[5.28] Carteles para el Centro Dramático Nacional. Diferentes temporadas, donde puede apreciarse la evolución del proyecto. Isidro Ferrer. Fuente: <http://www.isidroferrer.com/index.php?/proyectos/centro-dramatico-nacional/>

crecer y conocer facetas importantes de la profesión y la disciplina. Dado el carácter tremendamente didáctico y esclarecedor del desarrollo del proyecto, este proceso de error y aspectos imprevisibles fue expuesto por Isidro Ferrer en la conferencia que impartió en las primeras *Jornadas de Diseño Alpunto*, organizadas por la Escuela de Arte de Albacete en el año 2012.

Por otra parte y en segundo lugar, Isidro Ferrer considera interesante los diferentes carteles realizados para el *Centro Dramático Nacional* [5.28] por ser un proyecto a muy largo plazo, de varias temporadas no consecutivas, que ha seguido evolucionando con un desarrollo de investigación muy grande. Sin duda se trata de uno de los encargos más sobresalientes del panorama nacional durante el comienzo del siglo XXI, con un lenguaje gráfico de extraordinario interés que, de manera similar al trabajo de Pep Carrió para el Liceu de Barcelona o de Peret para el propio Centro Dramático Nacional en las temporadas en las que sustituyó a Isidro Ferrer, marca un antes y un

después en la cartelística nacional. Las referencias a las vanguardias históricas son constantes y matizadas por el personal lenguaje del diseñador, los recursos gráficos parecen inagotables, y la funcionalidad comunicativa de los carteles está garantizada gracias al fantástico dominio de los elementos propios del Diseño Gráfico del que hace gala Isidro Ferrer.

Por último, Isidro Ferrer apunta que los últimos proyectos que ha realizado son los que más aspectos interesantes han tenido en su proceso de ideación y desarrollo, y en sus propias palabras:

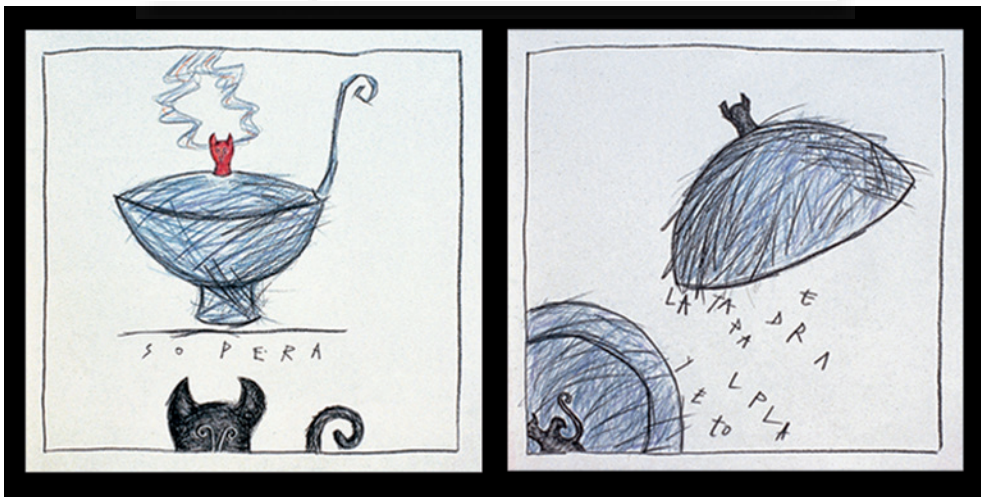
Los que más interesantes me han resultado son los procesos de los proyectos más recientes, más novedosos. Hay un proyecto en el que estoy trabajando que va a ver la luz dentro de un mes y medio en la Feria de Mueble de Milán; es para una empresa de lámparas de Valencia que se llama Lucifer. Nace de un encargo abierto, no cerrado, sin briefing, que me permite toda la libertad de maniobra posible y que conforme se va construyendo va evolucionando en una dirección imprevista y va creciendo con la complicidad del propio cliente. Es un proyecto que nace aquí y que se desarrolla de una manera exponencial muy interesante y que acaba en un lugar totalmente inesperado, pero porque hay muchos agentes externos que van sumando intenciones y que hace que el proyecto se sitúe en un terreno casi insólito [ANEXO 2: 23].

La diseñadora **Sandra Figuerola** destaca entre los valores más importantes para seleccionar un proyecto como gran proyecto, que éste permita trabajar desde la esencia de la forma de hacer del diseñador. A este respecto, considera el proyecto *Memory Containers* propuesto por Alessi como uno de sus favoritos porque confluyeron una serie de circunstancias muy interesantes como son su forma de hacer (concepto y gráfica con sentido del humor), y ser un proyecto al inicio de su carrera para una empresa emblemática como Alessi, lo que sin duda marcó de manera importante su trayectoria [ANEXO 2: 51].

El proyecto *Memory Containers* (contenedores para la memoria), parte de un concurso internacional convocado por el *Centro Studi Alessi* acotado a mujeres. Convocaron a ciento veinte mujeres diseñadoras de diversos países



[5.29] Concurso Internacional *Memory Containers* del Centro Studio Alessi, 1991. *Oven to table*, pieza realizada en acero e interior cerámico. Sandra Figuerola y Marisa Gallén. Fuente: <http://www.gallenibanez.com/secciones/alessi-porta-pirex>



[5.30] Concurso Internacional *Memory Containers* del Centro Studio Alessi 1991. Páginas del libro diseñado para la presentación del anteproyecto. Sandra Figuerola y Marisa Gallén. Fuente: <http://www.gallenibanez.com/secciones/alessi-porta-pirex>

y cuya propuesta debía estar basada en el desarrollo de objetos de cocina y mesa, buscando el concepto de la ofrenda de comida y a los rituales que la rodean. Nueve de estos productos se llevarían finalmente a cabo, entre ellos la bandeja-fuente para horno de Sandra Figuerola y Marisa Gallén [5.29 y 5.30], que basaron su propuesta en la figura del diablo como ironía de la gula, a la vez que remarcaron la frase de Santa Teresa de Jesús: el diablo también anda entre los pucheros. En torno a este símbolo central, proyectaron una bandeja de horno y mesa coronada con la cabeza de un diablo despojada de cualquier carga maligna y convertida en alegre personajillo [Torrent y Marín, 2002].

Verónica Fuerte, joven diseñadora gráfica nacida en Barcelona, defiende que un proyecto se convierte en un gran proyecto cuando el cliente queda totalmente satisfecho, es decir, cuando éste realmente funciona y cumple con los objetivos [ANEXO 2: 58]. En ese sentido destaca un proyecto pequeño que realizaron desde Hey Studio para una amiga suya: *Jammy Yummy*, compañía con sede en Miami, marca gourmet de mermeladas vegetarianas. Sus etiquetas muestran numerosos agujeros troquelados de manera aleatoria haciendo alusión a ese momento en el que abrimos la nevera con hambre y arrasamos con esa comida que tanto nos gusta, el momento del picoteo [5.31]. Finalmente, explica, el cliente no sólo está contento sino que el resultado se ve en los índices de ventas que han aumentado significativamente.

Por su parte, el ilustrador y collagista madrileño **Sr. García**, considera que uno de los factores más relevantes a la hora de valorar sus proyectos es si ha disfrutado durante su desarrollo. Piensa que el público nota cuando eso ocurre porque el primero en satisfacerse debe ser el propio diseñador: si eso ocurre, si al profesional le gusta, es prácticamente seguro que a otros también.

En cuanto a seleccionar uno de los más importantes para su carrera, el Sr. García explica que siente un aprecio especial por la práctica totalidad de los trabajos que hace, por pequeños que sean, pero que si debe elegir alguno sin duda que el hecho de poder publicar en *El País* ha sido un hito en su carrera y algo de lo que se siente satisfecho y orgulloso [5.32].

Afirma también que, desde el punto de vista de la complejidad, el plantear, organizar y montar una exposición con obra personal sea lo más



[5.31] *Jammy Yummy*. Mermeladas vegetarianas. Hey Studio, Verónica Fuerte. Fuente: <http://heystudio.es/projects/jammy-yummy/>

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.32] *Diez mentiras sobre la comida*, Apertura y cabecera. Texto: Karelia Vázquez. El País Semanal. Dirección de Arte: SOLO Barcelona, Óscar Germade. Ilustración: Sr. García, 2014. Fuente: <http://www.elsrgarcia.com/index.php?noticias/el-pais-semanal>

exigente a lo que se ha enfrentado, aunque dentro del campo estricto del diseño y los proyectos de encargo, destacan algunas campañas para el *Ayuntamiento de Madrid* [5.33]. Los considera complejos porque son trabajos en los que hay que agradar a otros, por lo que es necesario medir el lenguaje dado que son obras que estarán expuestas en la calle. Además el briefing de estos encargos le conlleva un mayor trabajo por la necesidad de tener más factores en cuenta (comunicación, producción, público objetivo muy amplio, etc), aunque afirma que el método es muy parecido en todos los casos [ANEXO 2: 65].



[5.33] Identidad visual *Veranos de la Villa 2013*, Madrid. Sr. García. Fuente: <http://www.elsrgarcia.com/index.php?grafico/veranos-de-la-villa/>

El diseñador **Emilio Gil**, ha seleccionado dos proyectos como los más importantes para su carrera [ANEXO 2: 73]. El primero es la línea de comunicación de la *Asamblea del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional* celebrada en Madrid en 1994, por tratarse de un proyecto muy complejo que nació de la creación de una logomarca que se aplicó a una extensa línea de comunicación en la que tuvo que coordinar factores muy variados (proveedores, técnicas, soluciones visuales y arquitectónicas), así como diseñar para diferentes idiomas y tener en cuenta la logística aplicada en ediciones anteriores de la Asamblea. Se trata además de un proyecto de dimensión y alcance internacional, con eco en medios de comunicación de todo el mundo y pensado para ser difundido tanto por prensa escrita como por medios audiovisuales tales como la televisión.

Como proyecto más personal y porque resultó el inicio de su interés por el trabajo de los pioneros del Diseño Gráfico en España (tema sobre el que trata su blog Pioneros Gráficos), Emilio Gil destaca el libro *Un toro negro y enorme* [5.34]. Titulado como un verso del poeta José Bergamín, el volumen es un homenaje de creadores, artistas, escritores, diseñadores, ilustradores y fotógrafos al mítico toro de Osborne diseñado por Manolo Prieto. Alterna diferentes papeles en sus páginas interiores para adecuarse a los contenidos que reproduce, y recoge, entre otras, colaboraciones gráficas de Alberto Corazón, Isidro Ferrer, Emilio Gil, Oscar Mariné, Peret, Fernando Gutiérrez, Juan Gatti, Javier Mariscal, Enric Satué, Mingote, Alfredo, Máximo, Peridis o Ralph Steadman. La publicación recibió diferentes premios y distinciones nacionales e internacionales como el Laus de Oro en Diseño Editorial, el TDC de Nueva York y el Donside en Gran Bretaña [<http://taudesign.com>].

El diseñador gráfico valenciano **Pepe Gimeno**, destaca por su parte como importante proyecto el rediseño de la marca *Roca* que realizó en 2004-2005 [5.35]. Se trata sin duda de un encargo de nivel internacional dada la extraordinaria difusión y expansión de la marca de sanitarios por todo el mundo, con presencia en más de 130 países, pero el diseñador hizo hincapié para elegirla en la relación establecida con el cliente a lo largo de todo el proceso:

Tuve que compartir con el cliente cada paso que daba, cada pequeña decisión debía estar razonada, analizada, compartida y aprobada. Era como hacer el proceso del desarrollo de un proyecto pero a cámara lenta. Fue duro pero muy interesante, tenías la necesidad de racionalizar todas las decisiones que normalmente realizas de forma automática. Y esta actitud, a la larga, fue muy positiva y resultó ser una experiencia muy interesante [ANEXO 2: 81].

Así mismo, Gimeno apunta que para que un proyecto se convierta en un gran proyecto, deben darse diferentes circunstancias tales como que el trabajo aporte algo nuevo al panorama actual del diseño, sea cual sea el campo de desarrollo; que aguante muy bien el paso del tiempo y no perezca bajo la ola de la moda o la tendencia; que el cliente sepa mantener sus valores durante el desarrollo futuro de la empresa y no los traicione, siendo fiel a lo recogido en el briefing alrededor del cual se elaboró el proyecto; también que sea un proyecto de mucha visibilidad, con mucha presencia en la calle gracias a cualquier medio de difusión posible; y por último que permanezca en uso durante mucho tiempo y llegue a consolidarse como imagen de marca establecida, afianzada y estable en el devenir incesante de nuevas marcas, logos, imágenes y creaciones.

Todos estos factores se han ido analizando hasta ahora en los proyectos de los diferentes diseñadores y están en la línea de lo que opina el joven diseñador e ilustrador **Javier Jaén**, quien cree que hay mil aspectos a tener en cuenta para valorar un proyecto como un gran proyecto:

En cuanto a un proyecto, puede ser un proyecto que te ha dado visibilidad y te ha situado en el mapa; o ha sido económicamente interesante, es decir, que el proyecto te va a dar para pagar tu casa los próximos tres meses; o hay proyectos en los que has disfrutado mucho personalmente o suponen un cierto reto. En mi caso, no sé elegir una sola cosa y hay ciertos proyectos que les tienes mucho cariño, pero en mi caso al trabajar con proyectos muy muy muy cortos (una portada de un libro, una ilustración de prensa) hay poco tiempo para encariñarse [ANEXO 2: 89].

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.34] Libro *Un toro negro y enorme*. Emilio Gil, 1994. Fuente: <http://taudesign.com/temp/web2014/>



[5.35] Rediseño de la tradicional marca *Roca*. El reto era cambiar su conocidísima letra gótica sin perder por ello el reconocimiento masivo de la marca. Pepe Gimeno, 2004-2005. Fuente: http://visualplus-forteza.blogspot.com.es/2011_07_01_archive.html

A pesar de que el desarrollo proyectual de Javier Jaén es muy rápido por el tipo de trabajos que realiza, sí que destaca alguno de sus trabajos por la relación que se ha establecido con el cliente y lo que ha aprendido sobre la forma de entender los proyectos, especialmente en el extranjero. Es evidente que para un ilustrador tan joven como él, la posibilidad de colaborar y trabajar habitualmente con una publicación del nivel, prestigio y calidad del *New York Times* ha supuesto un antes y un después en su carrera [5.36 y 5.37]. A partir de este tipo de trabajos su cartera de clientes ha crecido exponencialmente gracias a la difusión que cualquier colaboración con el Times supone, no sólo en el ámbito estadounidense sino también en el resto del mundo. También destaca Javier Jaén el extraordinario interés que supone poder trabajar con un equipo de dirección de arte del nivel que el existente en la publicación neoyorquina, lo que supone una evolución constante, un aprendizaje continuo y una motivación extra para seguir desarrollando su trabajo como ilustrador en prensa y diseñador.

Esta misma experiencia en relación a la buena dirección de arte en un proyecto plantea **Sergio Jiménez**, que trabajó para *ATTIK London* en 2010 realizando la gráfica para unas latas de *Coca-Cola México*. Si bien finalmente el proyecto no salió adelante, sí que explica que aprendió muchas claves sobre la

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

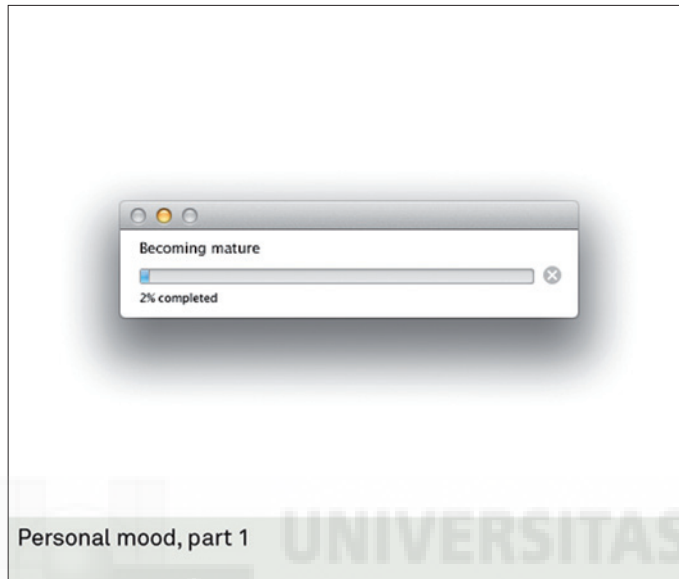
5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



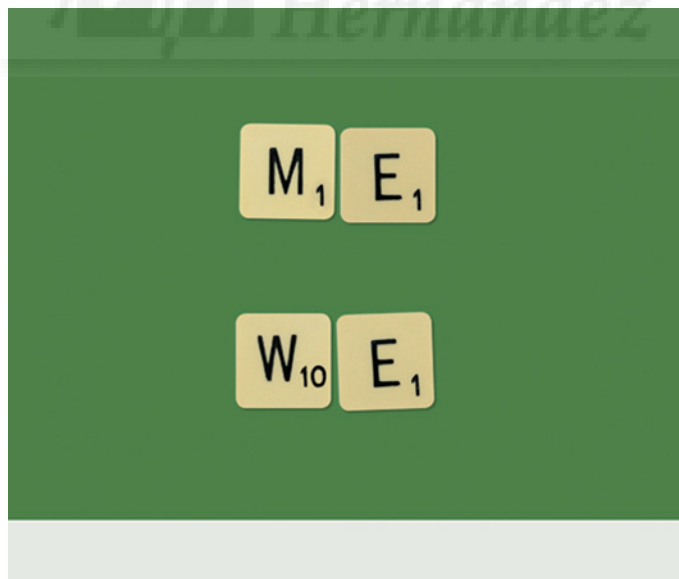
[5.36] 18/2/2015 The New York Times Magazine. *Should We Stay, or Should We Go?*. Texto: Virginia Heffernan. Dirección Artística: Jason Sfetko. Javier Jaén. Fuente: <http://javierjaen.com/filter/Press/18-2-2015-The-New-York-Times-Magazine>



[5.37] 20/12/2014 The New York Times. *The Ethics of Wealth*. Dirección Artística: Nathan Huang. Javier Jaén. Fuente: <http://javierjaen.com/filter/Press/20-12-2014-The-New-York-Times>



[5.38] 95. dilluns, 22 d'octubre de 2012, Enric Jardí. Fuente: <http://weeklygardenthoughts.blogspot.com.es/>



[5.39] 93. dilluns, 8 d'octubre de 2012. Enric Jardí. Fuente: <http://weeklygardenthoughts.blogspot.com.es/>

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.40] 84. dilluns, 6 d'agost de 2012 Enric Jardí. Fuente: <http://weeklygardenthoughts.blogspot.com.es/>

organización del tiempo y el trabajo en equipo bajo la dirección de James Sommerville, al que admiraba desde hacía años. Sobre el trabajo en equipo, Sergio Jiménez ha apuntado que es el trabajar con un buen equipo que es capaz de delegar y articular responsabilidades es lo que hace que un encargo sea un gran trabajo. Para él, *la buena gente (y por ende la gente buena) son las que hacen que un proyecto sea un gran proyecto* [ANEXO 2: 107].

Para el diseñador catalán **Enric Jardí**, el proyecto más importante no tiene por qué ser el más conocido o el más famoso y apunta que el factor tiempo también hay que tenerlo en cuenta, ya que varía el concepto que se tiene de los mismos [ANEXO 2: 100]. Por ser un proyecto que lleva cuatro años editando y es donde más ha puesto y más se ha equivocado, el diseñador resalta su blog *Weekly Garden Thoughts*, un proyecto personal en el que durante meses ha volcado sus inquietudes a partir de imágenes, reflexiones visuales, juegos de palabras e imágenes que cuestionan el orden establecido [5.38, 5.39 y 5.40].

Desde el estudio Lo Siento, **Borja Martínez**, resalta el proyecto de identidad realizado para *Sandro Desii* (marca especialista en pasta y helados) [5.41], por



[5.41] Identidad de *Sandro Desii*. Las diferentes variedades de pasta se identifican de forma muy clara mediante colores y números, sistematizando el consumo y preparación de la pasta. Borja Martínez / Equipo Lo Siento, 2007-2009. Fuente: <http://www.losiento.net/entry/sandro-desii-pasta>. CL: Sandro Desii PH: Diaz Wichmann.

convertir un producto gourmet con una imagen insuficiente y sin identidad en un proyecto de éxito, que sigue creciendo con el tiempo y en el que siguen trabajando desde el estudio. Con respecto al packaging de la pasta, el diseño se centra en la creación de un sistema de identidad que ayuda al fabricante y al consumidor a localizar, catalogar y organizar los diferentes productos de la empresa por su número y color. Se trata de un proyecto clásico de rediseño de toda una imagen corporativa (marca, packaging, posicionamiento, etc), pero el diseñador lo destaca por su carácter dinámico y porque, al fin y al cabo, el diseño, o en este caso rediseño, se ha convertido en la herramienta fundamental para alcanzar el éxito comercial y empresarial, lo cual no puede menos que satisfacer al profesional que ha diseñado esa herramienta.

A **Daniel Morales y Javier Euba** les resulta muy difícil seleccionar uno de sus proyectos como el más relevante de su carrera, ya que afrontan cada uno de los trabajos que realizan como si fuera el último. Piensan que cada proyecto es como una bala que no se puede desperdiciar. El único aspecto que pueden tener en cuenta para la selección es el palmarés de premios obtenidos. Desde ese punto de vista, el proyecto más importante realizado desde su estudio Moruba consideran que es el desarrollo gráfico realizado para la *cerveza artesana Dolina*, la primera producida en Burgos por Brebajes del Norte **[ANEXO 2: 121]**. El naming de la cerveza es un homenaje a la *Gran Dolina*, uno de los yacimientos más conocidos de la Sierra de Atapuerca, conjunto de yacimientos arqueológicos más importante de Europa. Este aspecto histórico y cultural constituye el concepto principal del trabajo: concepto de la búsqueda, del hallazgo y del descubrimiento. Todo ello se traduce en unas etiquetas en las que el consumidor tiene la oportunidad de indagar, rascar y hacer su propio descubrimiento del cráneo de Homo Heidelbergensis, el cráneo fósil más completo y mejor conservado del mundo, cuyo descubrimiento, en Atapuerca, revolucionó a la comunidad científica, como símil de la labor del arqueólogo. Por otra parte, en la contraetiqueta también puede descubrirse mediante el rascado información teórica sobre este hallazgo **[5.42 y 5.43]**.

Por último, el diseñador catalán **Claret Serrahima** resalta, al igual que Javier Jaén y el Sr. García, el factor de disfrutar con el proyecto para considerarlo interesante **[ANEXO 2: 144]**. En el caso de Serrahima, este espíritu divertido y



[5.42] Gráfica y concepto para la *cerveza artesana Dolina*. Cliente: Brebajes del Norte. Ilustración: Marta Zafrá. Moruba. Fuente: <http://moruba.es/es/dolina-3/>

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.1. Docencia de Proyectos de Diseño Gráfico

5.1.3. Modos de afrontar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico



[5.43] Gráfica para la cerveza artesana Dolina. Solución técnica: tinta Scratch-Off serigrafada sobre una ilustración y textos impresos en offset. Moruba. Fuente: <http://grafica.info/dolina-identidad-estudio-moruba/>

CX CatalunyaCaixa



[5.44] Naming e Identidad Corporativa *CX Catalunya Caixa*. Tipógrafo: Íñigo Jerez. Arquitectos: Bopbaa. Claret Serrahima. Fuente: <http://www.clasebcn.com/es/naming-i-identitat-corporativa-cx-calunya-caixa>

transgresor apareció de manera imprevista en el proyecto realizado para *Catalunya Caixa*. En efecto, el diseñador, tras arduas reuniones con el consejo de administración del banco y con los directores de área correspondientes, fue capaz de subvertir todas y cada una de las reglas que la empresa había marcado a priori. Desde la entidad financiera pretendieron que la nueva imagen se caracterizara por no mostrar ni las palabras Caixa y Catalunya, a la vez que por obviar el color naranja. Finalmente el diseñador logró argumentar la inconveniencia de dichas reglas y pudo realizar una imagen en la que todo lo aparentemente prohibido en primera instancia acabó por protagonizar el rediseño [5.44].

Apunta también que, por otra parte, los proyectos que más le han satisfecho son los relacionados con el mundo de la cultura a pesar de haber desarrollado otros muy mediáticos y que le han aportado mucha fama y reconocimiento, como pueden ser el rediseño del escudo del fútbol Club Barcelona o los realizados para el *Ayuntamiento de Barcelona* [5.45].

Una vez analizados los proyectos más interesantes por los propios autores, podemos reafirmar la convicción de lo importante que resulta el acceso a este tipo de información con el objetivo de establecer una metodología proyectual lo más actual, provechosa y didáctica posible. El modo de enjuiciar su propio trabajo por los profesionales sirve además como indicativo para valorar los proyectos de los alumnos, si bien el ámbito docente presenta unos condicionantes que la práctica profesional no posee. Sin embargo, una correcta fusión de las respuestas ofrecidas por los docentes al comienzo del apartado, con las apreciaciones críticas más generales y personales que en la segunda parte han aportado los diseñadores, puede aportar nuevas posibilidades al plantear valoraciones de proyectos de los alumnos en el aula.



[5.45] Identidad Corporativa *Ajuntament de Barcelona*. Claret Serrahima. Fuente: <http://www.clasebcn.com/es/identitat-corporativa-ajuntament-de-barcelona?category=identity>

5.1.4. Análisis del presente y retos futuros

Como último apartado de esta primera área de interés en la que se han venido analizando los resultados de la investigación, queda realizar una reflexión sobre la situación de la enseñanza del Diseño Gráfico en la actualidad de los centros educativos, así como previsiones sobre el futuro de la profesión y la docencia. Para poder llevar a cabo este punto, se han planteado cuatro preguntas en las encuestas y entrevistas. La primera de ellas, la que pretende recabar información sobre si han ocurrido cambios reseñables en la enseñanza de la disciplina, se ha planteado tanto a los docentes como a los profesionales que ocasionalmente ejercen como docentes. Por su parte, las tres cuestiones restantes se han realizado únicamente a los diseñadores profesionales, dado que están pensadas para que aporten su experiencia y conocimiento desde fuera del sistema educativo sobre este. Estas tres últimas preguntas versan sobre la valoración de las escuelas de arte como centros formativos, sobre la formación con la que los estudiantes de diseño abandonan esas escuelas una vez finalizado su periodo formativo y, por último, sobre los retos futuros y los posibles escenarios en los que se desarrollará el porvenir de la profesión.

Cambios en la enseñanza de Diseño Gráfico

Con la finalidad de valorar qué cambios se han producido en los últimos tiempos en la enseñanza de Diseño Gráfico, se ha incluido esta pregunta en el cuestionario realizado a los profesores y en las entrevistas hechas a diseñadores que también realizan una labor docente dentro de esta disciplina. Se ha considerado de suma importancia el conocer la opinión de ambos sectores para poder establecer un estado de la cuestión, si bien somero, sobre los objetivos que debe perseguir cualquier docente de Diseño Gráfico que trabaje en el sistema educativo.

En primer lugar, se exponen las opiniones extractadas de los **profesores** encuestados sobre los principales cambios que se han detectado en la docencia del Diseño Gráfico en los últimos años [ANEXO 1: 19-23]. Han sido muy pocos los que no ha detectado cambios significativos, el resto de los profesores sí

ha expuesto, desde su experiencia, la evolución experimentada en el ámbito académico. Aquellos que consideran que han existido cambios estiman que la enseñanza de Diseño Gráfico se ha estructurado y profesionalizado, alejándose de los ámbitos puramente artísticos, a la vez que ha aumentado la exigencia en la calidad técnica de los proyectos. No hay que olvidar tampoco la importancia de la incorporación del pensamiento narrativo en el proceso de desarrollo de los proyectos y la relevancia que el concepto viene tomando a la hora del planteamiento de los trabajos en el aula. La tendencia principal que se percibe durante los últimos años es, por tanto, la de enfatizar que primero se debe pensar la idea para después ejecutarla de forma correcta a nivel técnico y material.

Sobre el planteamiento del proceso metodológico se ha detectado también un cambio en la metodología aplicada en el aula, en el sentido de que ésta se ha diversificado y flexibilizado en función de una mayor adaptación a cada proyecto: se ha modificado para hacerla más pragmática con el objetivo de lograr unos mejores resultados en el ámbito de la comunicación visual. Para los docentes es importante también un factor nuevo aparecido recientemente y a tener muy en cuenta dada la capacidad transformadora. Esta circunstancia no es otra que la incorporación a la docencia de muchos profesionales del diseño, algo que ha permitido una evolución hacia una docencia más especializada y cercana al mundo laboral, sin los vicios de la artísticidad que tanto marcaron la enseñanza en las escuelas de diseño durante décadas.

También la actitud del profesorado ha evolucionado según se desprende de las respuestas de los propios docentes. Se apuntan cambios importantes en cuanto a una mayor implicación del cuerpo docente al proceso de enseñanza, a pesar, eso sí, de la falta de apoyo y reconocimiento que reciben por parte de la administración educativa, algo que la práctica totalidad de encuestados manifiesta. Se pone a su vez de relieve que las decisiones administrativas tendentes a reducir en los planes de estudios tiempos y recursos provocan que además se reduzcan los contenidos, lo que provoca que la calidad educativa se haya por fuerza resentido.

Por último, hay que incidir en un elemento que todos los docentes aportan y sin el que no puede entenderse la evolución de la disciplina en las últimas décadas. Este factor imposible de obviar no es otro que las nuevas tecnologías y el acceso a Internet: un hecho que no sólo ha venido a cambiar la manera en la que se enseña y aprende Diseño Gráfico, sino que no hay ámbito de la vida contemporánea en el que no sean más que evidentes los signos de una auténtica revolución en los usos y costumbres tradicionales. En relación al impacto del acceso a enormes cantidades de información en la red, se apuntan tanto aspectos positivos para el desarrollo de los proyectos gráficos, como elementos de distorsión negativa que no suman sino que, muy al contrario, pueden ser contraproducentes para el alumno actual. A continuación se ofrece un resumen tanto de los elementos positivos como de los negativos del acceso a la red y del avance en el software de Diseño Gráfico.

- Aspectos positivos:

Permiten inmediatez en la búsqueda de información durante las etapas iniciales del proceso de ideación.

Plantean nuevos retos que mantienen al docente en continua evolución por efecto de la novedad constante en la que se mueve el material en la web.

Posibilitan el acceso a material audiovisual gratuito para complementar las explicaciones que se realizan en el aula, convirtiéndose así en una inmensa videoteca en la que ampliar cualquier tipo de cuestión o duda.

Posibilitan conocer las últimas tendencias de manera inmediata y abre posibilidades al trabajo colaborativo y con clientes de todo el mundo.

Aportan gran cantidad de recursos para desarrollar un proyecto y sus acabados.

- Aspectos negativos:

La sobresaturación de información puede provocar sensación de pérdida, además de que aparezca una falta de fiabilidad de la misma.

Muchos alumnos tienen la falsa creencia de que el Diseño Gráfico es dominar los programas exclusivamente, llevando su diseño a un mero resultado estético y dominio técnico, obviando el desarrollo intelectual.

Captar la atención del alumno hiperconectado es cada día más difícil y complicado dados los continuos impactos visuales y conceptuales a los que se ve sometido el estudiante, incluso dentro de la propia sesión de la clase.

Generan demasiada dependencia y a la larga pueden convertirse en un lastre.

Hay que indicar que aquellos docentes preocupados por los efectos negativos del mundo casi absolutamente digital hacia el que se dirige la sociedad contemporánea han tratado de aportar soluciones para esta situación. Frente a los inconvenientes del impacto de las nuevas tecnologías, la principal aportación que estos profesores proponen es la aplicación de una buena metodología proyectual que evite las distracciones anteriormente comentadas, permita focalizar los esfuerzos del alumno y sirva de guía al estudiante para no perderse entre las aparentemente infinitas posibilidades que las nuevas tecnologías parecen permitir.

Por otra parte, resulta también interesante la opinión de los **diseñadores gráficos que también desarrollan una labor docente**. Sus opiniones sobre esta misma cuestión amplían el campo de observaciones sobre los cambios que se han detectado en la docencia en los últimos años, a la vez que enriquecen la perspectiva de esta investigación. Al igual que los docentes, en su gran mayoría coinciden en la enorme influencia de las nuevas tecnologías.

Para **Isidro Ferrer [ANEXO 2: 44]**, existe una pérdida de norte, de la dirección a seguir, porque el Diseño Gráfico es una disciplina muy joven que ha sufrido cambios dramáticos y muy importantes derivados del reciente impacto tecnológico. Para él esta falta de visión y esa carencia de caminos futuros es aplicable tanto a la comunidad educativa como a la profesional. Por su parte, **Sandra Figuerola [ANEXO 2: 52]** detecta entre su alumnado una gran falta de cultura visual y una fascinación excesiva por la técnica y las herramientas digitales. En la misma

línea, **Javier Jaén** enfatiza el cambio generado por la tecnología explicando que no sólo está afectando a la enseñanza de Diseño Gráfico, sino a cualquier tipo de enseñanza [ANEXO 2: 91]. Este hecho hace replantearse a los docentes qué y cómo tienen que enseñar. Él considera que en las escuelas de arte, para sobrevivir a la velocidad de cambio que imponen las nuevas tecnologías, hay que dar más espacio a la *materia gris* de nuestra profesión.

Tanto **Sergio Jiménez** como **Emilio Gil** comparten con los profesores su opinión positiva en cuanto al aspecto novedoso de la incorporación de profesionales del diseño a la docencia. En este punto concreto Emilio Gil explica que esta integración tiene que ver con la puesta en marcha de los grados en diseño, los cuales posibilitan esta opción de vínculo entre lo docente y lo profesional, entre la escuela y la empresa, entre el profesor y el diseñador [ANEXO 2: 74].

Con apuntes más concretos y específicos destacan las opiniones de **Enric Jardí** y **Claret Serrahima**. El primero ha manifestado una mayor presencia durante los últimos años tanto de la tipografía como de las técnicas audiovisuales, lo que ha venido a enriquecer el panorama docente y el abanico de las posibilidades educativas que reciben los estudiantes [ANEXO 2: 101]. Desde su experiencia docente, Claret Serrahima manifiesta que lo que entorpece y estorba en la enseñanza de Diseño Gráfico es la excesiva formalización que domina las escuelas y su procedimiento, debiendo por el contrario intentar virar el proceso de enseñanza hacia una defensa de lo conceptual frente a lo formal, de la idea frente al objeto, del pensamiento frente a la materialización práctica [ANEXO 2: 145].

Valoración de las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño

Un aspecto interesante relacionado con lo anterior ha sido pulsar la opinión de los profesionales sobre los centros educativos que preparan a los futuros diseñadores gráficos. De tal modo, se ha obtenido información de los **diseñadores que trabajan como docentes** a través de las entrevistas realizadas a éstos, tanto las llevadas a cabo de manera presencial, como las telefónicas y las realizadas vía correo electrónico. En este punto concreto el interés se centra en la opinión que los diseñadores tienen de las Escuelas de arte como centros en

los que deben trabajar como docentes, intentando a través de sus respuestas llegar a conocer las necesidades de estos centros educativos.

Sandra Figuerola, considera que los diseñadores y creativos son cronistas de una época determinada, por lo que es necesario conocer los códigos y lenguajes de la misma. Es por ello que hay que incluir la estimulación por la cultura en general, no sólo la vinculada a la creatividad, en la docencia de esta disciplina. De momento, no cree que se le da la importancia que tiene y es imprescindible ya que la cultura aporta lenguajes, conceptos y recursos que los alumnos necesitan para realizarse en esta profesión. Ante la sobredosis de herramientas culturales plantea enseñar a pensar como valor más importante [ANEXO 2: 52].

Por su parte, **Verónica Fuerte** hace alusión a las carencias que existen en torno a la enseñanza de una buena base histórica del diseño, ya que entiende este factor como fundamental para la formación [ANEXO 2: 59]. **Sergio Jiménez** tiene la misma opinión sobre la importancia del conocimiento de la historia del diseño por los alumnos y, a su vez, hace hincapié en la falta de conexión que existe con la práctica real de la profesión, sobre todo, en lo referente a administración, presupuestos... [ANEXO 2: 108]. Este mismo aspecto de falta de relación con la realidad profesional desde el ámbito educativo también la ponen de manifiesto **Daniel Morales y Javier Euba**, quienes consideran que hay que transmitir el oficio puro y duro tal y como lo viven los profesionales en activo [ANEXO 2: 122].

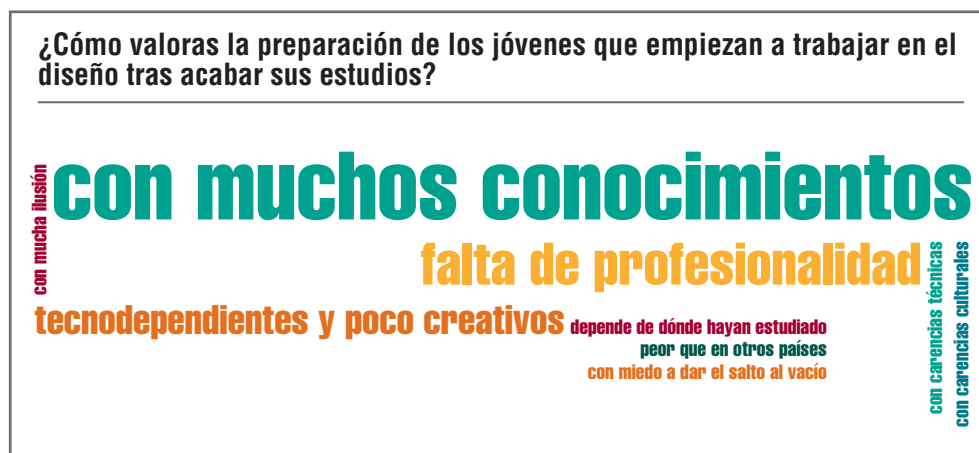
El **Sr. García** plantea el debate entre especialización y/o globalización. Por una parte, los estudios en las Escuelas de Arte están cada vez más especializados y, sin embargo, la realidad profesional tiende a la globalización, en el sentido de que hoy en día se exige a un diseñador que empieza que sepa hacer de todo, desde programar HTML, fotografía, ilustración, etc... [ANEXO 2: 66]. Otra aportación importante es la de **Enric Jardí**, quien considera que no sobra absolutamente nada en las escuelas, sino que falta, en especial falta tiempo de aprendizaje. Por ello habría que seleccionar mejor los contenidos que se imparten para optimizar escaso ese tiempo del proceso de formación [ANEXO 2: 101].

Valoración de la formación recibida por los estudiantes

Dado que en las Escuelas de Arte se imparte una formación orientada a la preparación para el mundo profesional del alumnado, se ha considerado importante preguntar a los diseñadores cómo valoran esta formación y qué opinión tienen de la preparación de los jóvenes que empiezan a trabajar en el diseño tras acabar sus estudios. Los principales aspectos que han comentado los diseñadores, para valorar el nivel de preparación de los alumnos que se incorporan al mundo laboral, se recogen de forma jerarquizada en la figura [5.46].

Es destacable que más de un tercio de los profesionales entrevistados considere que los actuales estudiantes poseen muchos conocimientos cuando acaban sus estudios. Hasta un 35% de los diseñadores así lo piensa, y existen opiniones concretas que subrayan este dato estadístico. Por ejemplo, **Pep Carrió** opina:

Siendo justos, ahora mismo los chavales salen cada vez más preparados que nunca. La gente tiene acceso a muchísima información, las escuelas comienzan a tener un nivel, hay muchos másteres, hay muchos talleres, por lo que viene gente muy interesante. Ves cosas de gente muy jovencita que vienen con posibilidades muy interesantes de hacer cosas. Y eso me alegra muchísimo [Pep Carrió. ANEXO 2: 23].



[5.46] Valoración de los estudiantes que comienzan a trabajar. Anexo 2.

Por su parte, el arquitecto y diseñador **Pepe Cruz** piensa que las nuevas generaciones *salen muy bien formadas en el plano técnico, pero por otro lado defiende la actualización constante del profesional, dado que en lo verdaderamente importante, este oficio exige estar formándose día a día, mucho más allá de la universidad* [ANEXO 2: 30]. Para **Sandra Figuerola**, los estudiantes de hoy en día *están bien preparados. Conocen las herramientas digitales, los programas de tratamiento de imagen, etc... Son hábiles buscando información y recursos gráficos, son audaces y tienen iniciativa* [ANEXO 2: 53].

Pepe Gimeno analiza el nivel de formación de los alumnos recién titulados explicando que:

...saben lo suficiente como para empezar a trabajar en un estudio que consolide lo que se ha iniciado en la escuela. La pena es que muchos empiezan trabajando solos y creo que para eso no están preparados. El aprendizaje en un estudio creo que es importantísimo para ellos [ANEXO 2: 82].

Algunos diseñadores entrevistados incluso opinan que la formación teórico-práctica de los estudiantes en ciertos campos de conocimiento es superior a la que poseen sus futuros empleadores en las agencias de publicidad o los estudios de Diseño Gráfico. Así lo afirma **Sergio Jiménez**:

Hay de todo. En general mi percepción es buena, en ocasiones incluso está por encima de aquellos que van a reclamar sus servicios. Por ejemplo hoy en día las agencias de publicidad siguen pidiendo experiencia, pero conozco a muchos recién graduados que sin experiencia tienen conocimientos de entornos digitales a un nivel que no siempre se da en las agencias. Insisto en una necesidad de mostrar la profesión como cultura pero también mostrar la realidad profesional. Veo que la gente sabe cómo se diseña una fuente display basándose en el estilo suizo pero no sabe presupuestarla, por poner un ejemplo [ANEXO 2: 108].

En esta dirección, y de manera evidente si se analiza el sistema educativo nacional, los diseñadores opinan que los estudiantes carecen de profesionalidad cuando abandonan las escuelas de arte [5.47]. Hasta un 20% de los entrevistados

Opinión sobre el nivel de conocimientos del alumnado que se incorpora al mundo profesional.



[5.47] Valoración del nivel de conocimientos de los alumnos que empiezan en el mundo profesional por parte de los diseñadores gráficos entrevistados que han opinado sobre esta cuestión.

pone el énfasis en este aspecto concreto de la formación del alumnado, lo que es lógico si se tiene en cuenta que las fases de formación de prácticas en empresas no es excesivamente larga, y siempre inferior a la desarrollada en otros estudios como la propia formación profesional tradicional. La falta de profesionalidad ha sido comentada en profundidad por **Claret Serrahima**, además de detectar carencias culturales importantes:

No salen bien preparados para la realidad. Deberían estar dos años más de becarios antes de enfrentarse a la realidad, que es mucho más dura y complicada. Y sigo pensando que una de las carencias más evidentes que tienen los nuevos diseñadores gráficos es en relación a la cultura y al nivel intelectual. Después de tres años les falta esa carga intelectual y por supuesto las vivencias que da la experiencia. Eso es un problema a la hora de trabajar y afrontar proyectos, ya que por definición el cliente debe confiar en el diseñador de la misma manera que confía en su médico o en su abogado. Y para que esa confianza se dé y exista, el diseñador tiene que estar más formado tanto intelectual como profesionalmente que el cliente. Si no es así, la confianza nunca se dará [ANEXO 2: 146].

En esta misma línea de opinión se halla **Enric Aguilera** al afirmar que:

[...] para empezar su carrera profesional en un estudio les falta compartir la labor docente con la profesional. Actualmente les falta una labor de oficio importante [ANEXO 2: 7].

Desde otro punto de vista, los profesionales señalan que las nuevas tecnologías han afectado de manera evidente a las nuevas generaciones de estudiantes gráficos hasta el punto de haber convertido a los alumnos en individuos tecnodependientes y por lo tanto poco creativos. Hasta un 15% de los diseñadores enuncia este problema, con opiniones como las de **Borja Martínez**:

Es difícil generalizar, hay de todo, pero la veo algo debilitada, los veo demasiado abstraídos por el poder de Internet. Algo tecnodependientes, ya que por un lado mastican demasiado diseño gráfico, que siempre es bueno para conocer la actualidad, pero se olvidan de lo que hay fuera de los ordenadores. Internet se ha convertido en una herramienta de consulta compulsiva, que satura muchas veces el proceso creativo dejándolo en algo repetitivo, con imágenes ya existentes que no aportan un avance o novedad a la disciplina. La influencia es total y hay que saberla canalizar. El buen uso de las tecnologías amplifica, el mal uso, atrofia [ANEXO 2: 115].

Daniel Morales y Javier Euba valoran por un lado que *en el nivel de los portafolios que recibimos se nota un nivel de acabados más alto que los de nuestra época; pero por otro lado aprecian muchas similitudes en los trabajos, cosas de la globalización e internet [ANEXO 2: 122].* Esta consecuencia directa de la hiperconectividad a la que están sometidos los alumnos y, en definitiva, el contacto continuo con cualquier tendencia o moda que surge, también es puesta de manifiesto por **Daniel Nebot**: *[hace que] cada vez tengan un mayor dominio de las herramientas de trabajo y estén más afectados por las tendencias de moda en sus propuestas plásticas. Digamos más maestría, menor personalidad [ANEXO 2: 129].*

Con un porcentaje menor de las respuestas (un 5% cada una de ellas), se recogen otra serie de características percibidas en los estudiantes actuales.

Entre ellas: la ilusión con la que se enfrentan a la profesión, tener miedo a dar el salto al vacío, poseer un nivel menor que en otros países, llegar al mundo laboral con carencias técnicas o mostrar evidentes carencias culturales. En relación tanto a la ilusión de los estudiantes como a su miedo a saltar al vacío son muy ilustrativas las palabras del ilustrador **Pablo Amargo**, quien afirma:

He tenido muy pocas oportunidades de estar en contacto con jóvenes que están empezando. Mi sensación es que tienen unos conocimientos referenciales muchísimo más ricos de los que yo tenía a su edad. A eso se suma una enorme ilusión por aprender y mejorar. A veces parece que sus conocimientos no les parecen suficientes. Me he encontrado con jóvenes que no dejan de apuntarse a talleres y jornadas que surgen a lo largo del país y están así durante años. Me he preguntado si esto no es una manera de procrastinar y demorar el salto al vacío. Creo que la preparación se completa cuando uno se encuentra en la soledad de su estudio [ANEXO 2: 15].

Sin embargo, no todos los diseñadores opinan que los estudiantes poseen una buena capacitación técnica al acabar sus estudios como afirma el porcentaje antes citado de diseñadores. Tal y como defiende **Enric Jardí**, las principales carencias que ha detectado en los jóvenes que empiezan son precisamente de carácter técnico, lo que le sitúa en una posición opuesta a la de algunos colegas a la hora de valorar el nivel de los alumnos [ANEXO 2: 131]. Por último, muchos profesionales traen a colación la importancia clave del lugar en el que se llevan a cabo los estudios que se vienen analizando. Mario Eskenazi es muy claro al respecto [ANEXO 2: 36], y también Isidro Ferrer, quien analiza la situación con respecto a otros países y coloca la enseñanza actual en España no en el mejor de los lugares:

Si no tuviese la comparativa con otros países, diría que estábamos en el ranking bien situados hace tiempo. Depende con quien nos comparemos podemos seguir bien situados, pero comparativamente con ciertas metodologías o formas de enseñanza en los países que nos rodean, sobre todo países de Europa como Francia, Alemania, Suiza, incluso Italia menos pero también, Inglaterra, diría que el nivel es bastante

mediocre a la salida de los estudios. Además con mucha confusión a la hora de afrontar la profesión; habría que eliminar la palabra Arte dentro de esta disciplina en las Escuelas. No son Escuelas de Arte. No. Es otra cosa [ANEXO 2: 45].

Como queda claro tras analizar las respuestas de los diseñadores, la opinión del nivel y capacidades de los alumnos actuales de Diseño Gráfico dista mucho de ser negativa. Una buena parte considera que sus conocimientos son altos, si bien echando en falta, sobre todo, una falta de profesionalidad (algo de lo que no son en última instancia culpables dado que es el sistema el que debería proveer de horas de formación en empresas para ellos), y una excesiva tecnificación basada en el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, obvio y evidente, por otra parte, en toda sociedad en la que están inmersos los estudiantes.

Retos y escenarios futuros del Diseño Gráfico

Por último, y para finalizar este apartado, se incluye a continuación un extracto completo de las respuestas dadas por los **diseñadores** entrevistados sobre *posibles escenarios de futuro en la profesión*. Una cuestión que consideramos vital para plantear cambios o modificaciones en la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico. Las siguientes respuestas abordan temas como la influencia que tendrán los aparentemente imparable avances tecnológicos, la posibilidad de que el diseño amplíe su ámbito de acción para abarcar más proyectos, o el compromiso social del diseño y los diseñadores. Estas opiniones provenientes de profesionales en activo, que están en contacto directo con el mundo real de esta disciplina, son de enorme interés para modelar un posible desarrollo de la docencia de la profesión.

- **Enric Aguilera:** *Cada vez todo va más rápido. Para mí lo importante es estar preparado para estos cambios y también para poder analizarlos y aceptarlos o no. De todas maneras lo que no cambiará es el valor de la Creatividad como salida para hacer otra cosa diferente del resto [ANEXO 2: 7].*

- **Pablo Amargo:** *Personalmente no me gusta realizar imágenes pensando en influir en la sociedad. Mi trabajo está realizado desde la individualidad destinado a otra individualidad que tenga inquietudes similares. Lamentaría que el diseño gráfico, la fotografía o la ilustración limitaran su potencial poético por este tipo de compromisos. Creo que los grupos y las estructuras organizativas, las conexiones entre personas y las redes sociales están muy bien, pero se sobre-valoran en exceso. Parece como si hubiera miedo a estar sólo y a reflexionar por uno mismo. En mi caso acudo a profesionales que solucionen mis problemas, siempre cuestiones técnicas, pero evito en extremo las injerencias creativas [ANEXO 2: 15-16].*
- **Pep Carrió:** *El futuro quiero verlo desde lo positivo. Esta crisis ha sido terrorífica. Lo que ha hecho ha sido cargarse muchas zonas de profesionales muy interesantes. Las ha arrasado y ha hecho que sitios que hubieran podido ser pasos intermedios para la gente que empieza hayan desaparecido. Pienso en mi caso: yo empecé con esa figura que hoy en día casi ya no existe, la de aprendiz, que era un papel interesante. Ahora mismo muchos estudios ya no pueden permitirse ese tipo de figuras, y todo ha cambiado radicalmente por la nueva manera de trabajar. La tecnología ha hecho que la gente trabaje en microestructuras desde puntos muy diversos y eso tiene cosas muy buenas pero también muy malas. De alguna manera habría que intentar conseguir que hubiera entornos de trabajo compartidos. A veces veo mucha gente trabajando en solitario sin un equipo al lado que les apoye o les dé ese empujón que todos necesitamos a veces. Lo típico que tu compañero de estudio pase por tu lado y te diga: ¡pero si eso es lo mejor que has hecho en mucho tiempo! Algo de lo que no te habías quizá dado cuenta. Es fundamental compartir con otros profesionales el trabajo del día a día. Me parece una vida tristísima en tu entorno individual, por mucho foro o mucho internet que creas que te rodea. Hubiera podido optar por trabajar solo, pero me interesa compartir un proyecto con otras personas, aunque sea en un estudio pequeño [ANEXO 2: 23-24].*
- **Pepe Cruz:** *Todo cambia a enorme velocidad, excepto lo esencial: el concepto de calidad como algo objetivo, no discutible e independiente de las herramientas tecnológicas [ANEXO 2: 31].*

- **Mario Eskenazi:** *No me gusta predecir, pero obviamente los avances o cambios tecnológicos influyen. El diseño se ha desarrollado según los avances tecnológicos. Y si, cambiarán las estructuras organizativas. No solo influye la tecnología, sino también la economía. Por otro lado, el compromiso social no lo tiene el diseño, el diseño es un proceso. El compromiso social lo deben tener los diseñadores [ANEXO 2: 37].*
- **Isidro Ferrer:** *Los retos es redefinirla de una forma razonable y real que va a ser muy difícil, algo que en otros países se ha conseguido, pero que está en constante cambio, porque el campo visual también lo está. También los usos de ese entorno visual, es un uso que ha cambiado enormemente del papel a lo digital; entonces hay que redefinir. No sólo la profesión y la educación, sino también redefinir el hecho de mirar y de la información que obtenemos de forma constante en los medios. Realmente es una locura, una chaladura [ANEXO 2: 46].*
- **Sandra Figuerola:** *Creo que estamos viviendo una auténtica revolución desde el punto de vista de la comunicación al mismo nivel de importancia que supuso la invención de la imprenta en su día con la comercialización de los libros y la transmisión del conocimiento. Los avances tecnológicos contaminan todos los aspectos de la vida. Es un cambio radical en muchos planteamientos ya que estos avances van a cambiar los hábitos de comunicación de las personas. Se deberán redefinir nuevos códigos, y se crearán nuevos lenguajes. Los equipos serán multidisciplinares sin lugar a dudas como ya casi lo son ahora. Es imposible que una sola persona conozca y tenga las destrezas y habilidades necesarias para la comunicación online y offline. El compromiso social del diseño parece que depende más de modas y épocas determinadas y no acaba de establecerse de forma sólida en la sociedad... aunque detecto que cada vez hay más conciencia ecológica [ANEXO 2: 53].*
- **Verónica Fuerte:** *Creo que serán más o menos los mismos, pero aplicados en otros terrenos. Continuará habiendo identidad, editorial, pero aplicados en otros soportes, mucho más digital, más motion, pero las necesidades serán las mismas [ANEXO 2: 60].*

- **Sr. García:** *Lo que está pasando es que nos estamos atomizando. Se ha pasado de grandes estudios de diseño, de grandes compañías que hacían marcas, de grandes agencias y de grandes equipos de comunicación, a todo lo contrario. Volvemos a lo mismo: cada uno en su casa hoy en día es capaz de hacer casi todo, ya sea para España como para Japón. Estamos en un mundo tan atomizado que una persona, colaborando con mucha más gente, puede hacer prácticamente lo que quiera. El mensaje debe ser muy claro, y si yo no sé fotografiar y mi mensaje debe llegar de esa manera, me pondré en contacto con un fotógrafo; no soy un gran tipógrafo, pero puedo llamar a Iván Castro y que me haga un rótulo maravilloso, un rótulo que será caligráfico. Lo que hay que tener claro es el tono del mensaje, y así podré encargarle esa rotulación a Iván Castro si el mensaje lo requiere, o comprar una Helvética si lo que necesito es otro tono. Sin embargo, al final es lo mismo: sabes lo que quieres comunicar y decides cómo hacerlo [ANEXO 2: 67].*
- **Emilio Gil:** *Ya se están produciendo cambios en las estructuras organizativas de los equipos, no solo en los aspectos empresariales equipos que reúnen especialistas diferentes temporalmente para acometer un proyecto sino en la incorporación de diseñadores orientados a los soportes digitales. Intuyo y de hecho ya hay experiencias que esos equipos se formarán con profesionales residentes en ciudades distintas e incluso en diferentes países [ANEXO 2: 75].*
- **Pepe Gimeno:** *Para adivinar el futuro debemos mirar el pasado. Y como ya hemos podido comprobar, los cambios van a afectar muchísimo a la profesión en todos los aspectos, desde el organizativo hasta los ámbitos de trabajo. Desde el comienzo de los años noventa fecha en que empezó para mí el último cambio de la profesión hemos visto como florecían nuevas tipologías de trabajo a la vez que quedaban relegadas otras. La profesión ha cambiado mucho en muchas cosas, unas para bien y otras para mal. Pero en el fondo al diseñador se le pide lo mismo, se le pide respuestas y soluciones a las necesidades del cliente. Ahora realizadas a través de nuevas herramientas y para nuevos soportes, pero lo que se sigue buscando del diseñador es la creatividad. Espero que en el futuro el diseño adquiera mayor compromiso social pero si nos atenemos a los hechos, desde los años noventa hasta ahora,*

a mi modo de entender, no ha habido ningún cambio significativo en ese sentido [ANEXO 2: 82-83].

- **Javier Jaén:** *Como no soy adivino, seguro que cualquier cosa que diga no se va a cumplir... Si pensamos cómo era el mundo hace diez años, cómo se relacionaban las personas, cómo conocías a tu pareja, cómo quedabas con tus amigos para ir a tomar una cerveza, no tiene absolutamente nada que ver con cómo es hoy. Y el mundo está cambiando tanto que el diseño, o la ilustración o todas estas cosas, cambiarán porque el mundo cambia: los coches cambian, la gente cambia, las músicas cambian, la ropa cambia... Y nosotros somos una micropieza dentro de todo eso, así que cambiará seguro. ¿Hacia dónde? No lo sé. Posiblemente la cuestión de los formatos es cada vez menos importante, y veremos que sobrevivirán las buenas ideas, más allá de si es en papel, en cartel, en un link o en una cosa que nos han enviado que ni siquiera sabemos muy bien todavía qué es... Por eso es importante focalizar la manera en la que pensamos, porque la manera en la que se van a ejecutar esas cosas ya llegará, ya iremos encontrándola. Pero sobre todo en las escuelas hay que pensar en eso: en cómo abordamos los proyectos de una forma más conceptual, porque esa resolución gráfica, que yo entiendo que para los alumnos y los profesores sea lo más inmediato, nos hemos dado cuenta de que es muy relativa. Como ejemplo el caso de la ilustración. ¿Quién sabe dibujar? Levantarán la mano unos cuantos y seguro que un porcentaje de esos lo hacen súper bien, pero da igual porque hoy en el mundo ¿cuánta gente sabe dibujar la cara de Obama perfectamente? Miles. Millones... ¿Pero qué pasa con esa imagen? ¿Qué nos está contando? ¿Adónde va? Eso es más complicado. Yo creo que para lo bueno y para lo malo, estamos en una época en la que la técnica es cada vez más importante. Lo estamos viendo con el fenómeno de los memes que corren por Internet, o esa imagen que te ha llegado a través del Whatsapp que está medio pixelada, pero resulta que te ha hecho reír, que puede parecer una cosa muy sencilla. ¿Pero a cuánto ruido estamos expuestos cada día? ¿Cuántas cosas hay que las vemos y no nos acordaremos nunca más? ¿Cuántos papeles nos dan por la calle y los tiramos antes de llegar a la esquina? No nos podemos permitir seguir generando ruido. Y supongo que eso conecta con lo que decíamos de ir buscando cosas*

que cuenten algo. Cómo lo cuentan o desde qué plataforma lo cuentan pues ya veremos. No es lo más importante [ANEXO 2: 93-94].

- **Enric Jardí:** *Los avances tecnológicos han ido cambiando permanentemente la profesión y lo más probable es que seguirán haciéndolo. Las estructuras serán más individuales debido también a la tecnología, pero sólo en la cuestión presencial. También el ámbito cambia, esa también ha sido la tendencia a lo largo de la historia. Y en cuanto al compromiso social, no veo ningún indicio para pensar que los diseñadores se comprometan más en el futuro, como tampoco se comprometerán más los abogados o los carpinteros [ANEXO 2: 101-102].*
- **Sergio Jiménez:** *Seguramente el compromiso social será uno de los ámbitos de acción de mayor relevancia a corto plazo. Vivimos tiempos que son un punto de inflexión en la historia del diseño. La tecnología siempre es cambiante y modifica procesos dentro del plan/proyecto y por ende el pensamiento creativo se amplía. Las estructuras de los equipos ya han cambiado y estoy seguro de que seguirán cambiando. Los perfiles son más concretos, más disgregados y conectados online... influye también la situación económica actual que desvía la atención de nuevo hacia lo local [ANEXO 2: 109].*
- **Borja Martínez:** *Vamos directos a un futuro táctil, sensorial y basado en la realidad aumentada de aquello que nos rodea. El papel del diseño es vital para darle personalidad a estos canales de información. El móvil o reloj como objeto se convertirá en un aparato capaz de obtener y proyectar aquella información que necesitemos a tiempo real, y ahí es donde la forma de contar las cosas será a través de un buen diseño y comunicación gráfica [ANEXO 2: 116].*
- **Daniel Nebot:** *El diseño gráfico entre otras cosas es comunicación, pero la comunicación abarca mucho más que el diseño gráfico. Llamar al diseño gráfico diseño de comunicación es igual de inadecuado que si le llamáramos publicidad. Seguro que la tecnología nos brinda y nos brindará nuevas oportunidades, pero el diseño va más allá de la herramienta o el medio. Y, respecto al compromiso social, esta es una cuestión de las personas, no de las profesiones [ANEXO 2: 129].*

- **Peret:** *En cuanto a retos o posibles escenarios futuros no tengo ni idea, ni la verdad, me importa. Nuestro oficio depende del desarrollo social, económico, cultural y político de la sociedad en la que vivimos y en la actualidad no se puede decir que estemos en un momento cumbre y exaltante de la especie humana. Prefiero obviar esta cuestión porque no soy excesivamente optimista sobre el género humano. Como diría Joan Fuster, el escritor valenciano: Seguimos respirando como en el paleolítico, no hemos avanzado mucho en este aspecto. En cuanto a los avances tecnológicos, no me parecen una mejora en sí mismo, todo depende de su uso, y en relación a la práctica de nuestra oficio, estos avances, paradójicamente aunque permiten obtener imágenes espléndidas, muy a menudo están vacías de contenido. La insignificancia de muchas de esas imágenes espectaculares, queda patente en la ausencia de significados, precisamente. No sé si el diseño tendrá cada vez más compromiso social, pero debería tenerlo. En cualquier caso, es obligación nuestra intentarlo o cuando menos no contribuir al embrutecimiento visual de la sociedad [ANEXO 2: 138].*
- **Claret Serrahima:** *Las nuevas tecnologías han abierto un campo increíble en algunos sentidos. No en lo referente a la conceptualización del diseño pero sí en las posibilidades laborales y creativas: el mundo de las webs, de internet, etc. El futuro de los estudios de diseño estará totalmente ligado a estas nuevas tecnologías, pero siempre habrá un reducto relacionado con la cultura, incluso con una cultura marginal, en el que se seguirá trabajando con papel, con las manos o con técnicas más tradicionales. Por otro lado creo que se está llegando a una mezcla entre diseño gráfico, publicidad, comunicación. Antes estaban muy claras las diferencias [ANEXO 2: 146].*

Cambio, reto, revolución, avance tecnológico, novedad, desarrollo social y económico, realidad aumentada y futuro táctil, nuevas respuestas para preguntas nunca antes planteadas... Todos estos conceptos y algunos más aparecen entre las palabras de los diseñadores profesionales ante el desarrollo venidero de la profesión. Si bien, por un lado, no se pueden extraer conclusiones absolutamente definitivas, por otro, no hay voces más acreditadas para vislumbrar el porvenir de la disciplina y los nuevos caminos por los que evolucionará la profesión de diseñador gráfico en un futuro inmediato.

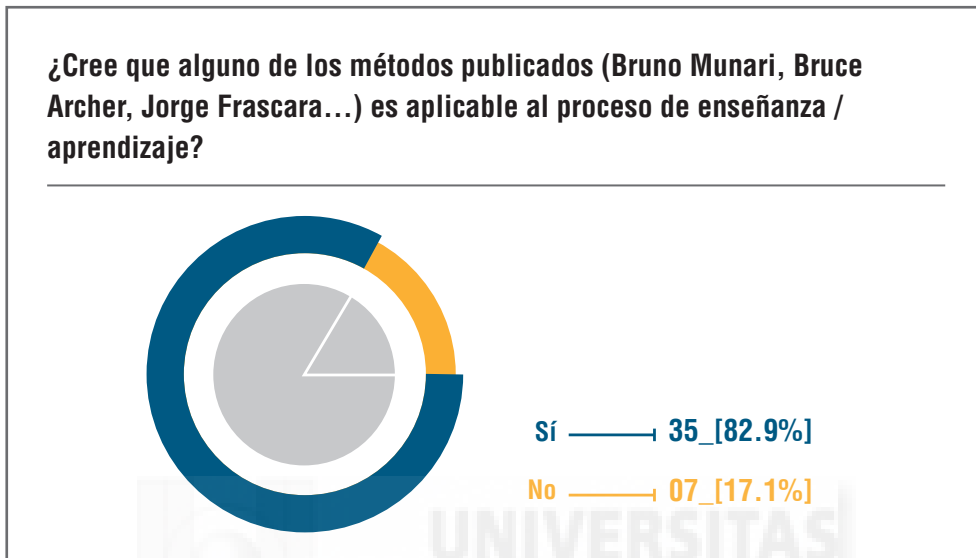
5.2. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE DISEÑO GRÁFICO

A continuación se analizan las respuestas y conceptos obtenidos en esta investigación y relacionados con la metodología concreta a aplicar en el desarrollo de los proyectos. El estudio ha examinado las siguientes cuestiones: en primer lugar, los métodos ya publicados en la bibliografía específica y su validez o no para ser utilizados dentro del aula del módulo de Proyectos. A continuación, se reflexiona sobre si los métodos empleados en el ámbito profesional por parte de los diseñadores son susceptibles de servir como guía docente para los profesores, o si por el contrario es necesaria la existencia de una metodología específica a aplicar. Más adelante, se plantea a los docentes la cuestión de si elaboran su propia metodología individualizada para sus clases, así como su opinión sobre si debe buscarse un método que pueda ser aplicado de manera global independientemente de la naturaleza del proyecto, o si es preferible la consecución de una metodología específica para cada tipología. El siguiente punto, analiza qué funciones debe cumplir la aplicación de una estrategia proyectual en el aula. Finalmente, el último ítem corresponde a la opinión de los docentes sobre una posible estructura básica a partir de una serie de fases y etapas.

5.2.1. Métodos publicados y posibilidad de aplicación en el aula

La primera cuestión que se ha planteado al **profesorado** es si consideran que algunos de los métodos publicados, y que han sido analizados en el apartado 3.4, es aplicable al proceso de enseñanza aprendizaje [5.48].

La gráfica pone de manifiesto que una gran mayoría de los profesores encuestados (hasta un 82,9%) utiliza algunos de ellos, lo que demuestra que la bibliografía existente sigue teniendo una extraordinaria vigencia a la hora de poder afrontar el planteamiento de una propuesta proyectual. A este porcentaje de docentes se les solicitó que especificasen qué autores tomaban como referencia caso de utilizar alguno de ellos [ANEXO 1: 25-29]. Mostramos a continuación los resultados en base al número de menciones totales:



[5.48] Aplicación de los métodos publicados a la enseñanza. Anexo 1: 25-29.

- Bruno Munari: 16
- Jorge Frascara: 14
- Ellen Lupton: 2
- Bruce Archer: 2
- Norberto Chaves: 2
- Joan Costa: 2
- Bernd Löbach: 2
- Christopher Jones, Guy Bonsiepe, Bob Gill, Wucius Wong, Dondis, Justo Villafañe y Josep Rom: 1

Analizando las respuestas se obtienen algunas conclusiones muy interesantes. Como queda claro, **Bruno Munari** y **Jorge Frascara** son citados por casi la mitad de los encuestados, lo que los posiciona como los dos métodos proyectuales más utilizados, con un enorme margen de diferencia con respecto al resto de posibilidades. No obstante, esta apreciación tan marcadamente positiva

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.2. Metodología para la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

5.2.1. Métodos publicados y posibilidad de aplicación en el aula

en relación a estos dos métodos, se ve matizada por los docentes. En las observaciones han comentado que estas metodologías no siempre son completamente útiles, indicando que, si bien han sido de utilidad en muchos momentos, hoy día estas metodologías necesitan de revisión constante para su adaptación a los nuevos procedimientos del diseño.

Se consideran válidos especialmente en los primeros cursos, cuando el alumno todavía no dispone de una metodología propia, y su utilización permite seguir unas pautas básicas y generales para definir e interiorizar el problema de comunicación que se plantea. Por otra parte, hay quien cuestiona la propia esencia del método identificándolo directamente con la idea de proyecto:

Aunque son útiles para enseñar a los alumnos qué es un método y cómo y por qué se aplica, no contribuyen a conseguir que el alumnado sea más creativo o a que sus resultados mejoren. En algunos casos, los defensores de “el método” se convirtieron en sus detractores, otros pertenecían al ámbito de la arquitectura (donde es obvio que todo debe ser técnico y disciplinado) y casi todos al diseño industrial y toda esa fiebre por la metodología me parece más un debate setentero ya muy superado y bastante estéril. Proyecto implica método. Cuando quiero llegar a un lugar, me informo antes sobre cuál es la mejor forma de llegar, es decir, cómo y por dónde pasar para consumir el menor número de recursos posible [ANEXO 1: 26].

Por lo tanto, se valoran estos métodos, pero se apunta que requieren de una adaptación a cada contexto dentro de la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico, dado que su naturaleza muchas veces está más relacionada con otros ámbitos del diseño como el industrial o el arquitectónico. En la práctica, esta adaptación para conseguir los objetivos pedagógicos de las programaciones se realiza ajustando los métodos ya existentes y, sobre todo, aplicando aquellos métodos que el profesor ha ido desarrollando en base a su experiencia docente año tras año.

En un lugar secundario, con mucha menor representación en su aplicación docente (dos menciones cada uno), aparecen otros métodos como los de Ellen Lupton, Bruce Archer, Norberto Chaves, Joan Costa, o Bernd Löbach.

También son citados, en tan sólo una ocasión, las metodologías de Christopher Jones, Guy Bonsiepe, Bob Gill, Wucius Wong, Dondis, Justo Villafaña y Josep Rom, lo que demuestra la amplitud de posibilidades a las que se enfrenta un docente interesado en basar sus propuestas y estrategias en metodologías ya publicadas y desarrolladas.

5.2.2. ¿Método de enseñanza igual al método profesional?

En relación a la aplicación de metodologías en el diseño inmediatamente surge una cuestión clave: ¿Debe haber una diferenciación entre el método profesional (cuya finalidad es diseñar y resolver los encargos y proyectos que el diseñador tiene sobre la mesa) y una metodología específica enfocada al aprendizaje (cuya finalidad es enseñar a diseñar, formar a diseñadores que puedan convertirse en futuros profesionales)? Sobre este tema se ha consultado tanto al profesorado que ejerce en las escuelas de arte, cuyas respuestas se muestran en la gráfica [5.49], como también a los profesionales que además desarrollan una labor docente en escuelas, academias, universidades o talleres de cualquier tipo.

Como puede observarse en la figura [5.49], casi el 70% de los **profesores** encuestados cree necesaria aplicar una metodología específica en sus clase que sea distinta a la empleada en la práctica profesional. En las observaciones a esta cuestión [ANEXO 1: 29-33], manifiestan que, si bien en el ámbito docente el planteamiento de los proyectos debe ser lo más similar posible al mundo profesional, por otra parte, se deben desarrollar metodologías didácticas específicas para alcanzar los objetivos curriculares concretos. La diferencia más importante estriba en llevar una mayor organización que en el método profesional, siendo el trabajo en el aula mucho más guiado y controlado, estableciendo calendarios para cada una de las fases e incluyendo el apartado de memoria, donde el alumno refleja todo el planteamiento y desarrollo que ha seguido en el proyecto, justificando la solución aportada. Todos estos pasos y etapas no son necesarios en el mundo profesional; pero en el ámbito educativo son absolutamente imprescindibles y así lo reflejan las respuestas de los docentes al defender la necesidad de una metodología adaptada al mundo

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.2. Metodología para la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

5.2.1. Métodos publicados y posibilidad de aplicación en el aula

¿El método de enseñanza debe ser igual a los métodos utilizados por los profesionales para realizar sus proyectos, o es necesaria una metodología específica?



Metodología específica — 29 [69.8%]

Igual al profesional — 13 [30.2%]

[5.49] Metodología profesional o específica para aplicar en la enseñanza. Anexo 1: 29-33.

educativo. En definitiva, lo idóneo es una metodología que tome como modelo el desarrollo profesional de proyectos; pero adaptada al nivel educativo y a los contenidos específicos de cada unidad didáctica y ajustándose a las dificultades de aprendizaje del alumnado. Tal y como afirma uno de los docentes:

La enseñanza es un espacio de aprendizaje y de pensamiento en donde no se debe estar cubriendo únicamente las exigencias del mercado, sino que se debe ir más allá, darles instrumentos y recursos a los alumnos para que puedan pensar por sí mismos y afrontar cualquier situación. Eso requiere plantearles situaciones ideales con una metodología específica para que se cumplan los objetivos de reflexión que debe tener la enseñanza [ANEXO 1: 31].

Como se ha comentado anteriormente, también se ha planteado esta cuestión en las entrevistas a los **diseñadores que ejercen a su vez como docentes**, consultando si enseñan a sus alumnos la misma metodología proyectual que emplean en su trabajo como profesional. En lo que respecta a sus respuestas, el porcentaje de opinión está prácticamente dividido al 50% entre los que diferencian y los que aplican la misma metodología.

En el primer grupo se encuentran diseñadores como **Verónica Fuertes, Emilio Gil o Sandra Figuerola**, quienes aplican la misma metodología con sus alumnos que en sus proyectos profesionales. Los dos primeros no ofrecen ninguna diferencia entre las metodologías empleadas, sin establecer ningún tipo de distinción entre el ámbito docente y el profesional. Un caso algo diferente es el de **Sandra Figuerola**, quien emplea la misma metodología profesional a sus clases, pero estableciendo una aplicación gradual: dosifica las fases según el nivel del grupo y su evolución, adaptando así el método a cada grupo de alumnos concretos. Por otra parte, **Sergio Jiménez** amplía la visión con otras metodologías de diferentes autores aparte de la suya propia, e **Isidro Ferrer** concibe sus talleres como un espacio para compartir su experiencia personal con los alumnos:

No puedo inventarme nada que no haya experimentado antes. Yo lo que hago es mostrar las bases conceptuales sobre las que construyo mi propio discurso, y también las herramientas con las que yo me manejo a diario en esta profesión. Es una experiencia que viene desde lo personal y que se comparte con los alumnos en los talleres [Isidro Ferrer, ANEXO 2: 45].

Entre los diseñadores que aplican una metodología didáctica específica y diferente a la que siguen en su desarrollo profesional se encuentran autores como **Enric Jardí, Javier Jaén**, los componentes del estudio Moruba, **Daniel Morales y Javier Euba**, o **Claret Serrahima**. El primero de ellos considera que un proyecto y el aprendizaje son dos cosas muy distintas, por lo que no ve plausible que un alumno pueda emplear la misma metodología que un profesional con años de experiencia. Javier Jaén define su experiencia docente con las siguientes palabras:

Intento hacer ejercicios que estimulen o hagan cosquillas en los mismos sitios donde yo creo que está bien utilizar la comunicación visual. No les enseño mi manera de hacer, porque cuando doy clases no es un curso de cómo ser Javier Jaén, porque sería ridículo. Cada uno tiene que encontrar su manera de hacer, su voz, su manera de andar y cómo se relaciona con el mundo porque al final, aunque nos hemos pasado

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.2. Metodología para la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

5.2.3. Elaboración de metodología propia para la enseñanza

muchos años negándolo, el trabajo tiene mucha parte de personal. Cada uno creo que tiene que encontrar su manera de sentirse cómodo y poder aportar algo. Sí que les intento enseñar muchos ejemplos de cosas muy distintas que considero pueden ser estimulantes para alguien que está empezando a estudiar diseño o ilustración [Javier Jaén, ANEXO 2: 92].

Daniel Morales y Javier Euba tienen un acercamiento más empírico al concepto de estrategia, dado que lo que intentan es que en sus talleres el alumno encuentre su propia metodología a partir de sucesivos ensayos y errores, mientras que el diseñador catalán Claret Serrahima afirma de manera evidente que su metodología concreta no la enseña a sus alumnos, sino que lo que intenta es transmitirles vivencias y emociones para que sientan el proyecto y lo hagan suyo y lo vivan [Claret Serrahima, ANEXO 2: 145]. Como queda patente en esta última respuesta, existen profesionales que entremezclan en su labor docente elementos de metodología con factores que están más cerca de la motivación.

5.2.3. Elaboración de metodología propia para la enseñanza

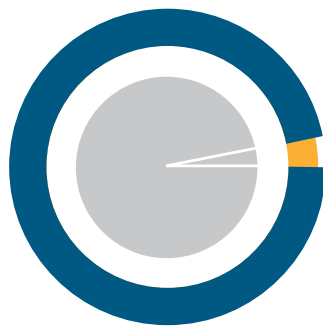
Como recoge el apartado anterior, existe un gran porcentaje del profesorado que cree necesaria la adaptación de una metodología específica para la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico. Es por ello que en la encuesta realizada al profesorado se ha incluido la cuestión de si elaboran ellos mismos su propia metodología para aplicar en el aula, o por el contrario utilizan alguno de los métodos ya comentados y analizados en las últimas líneas [5.50].

Como resultado se ha obtenido que prácticamente la totalidad (hasta un 97.7%, el mayor grado de unanimidad obtenido en todas las preguntas realizadas) el **profesorado** de Diseño Gráfico elabora su propia metodología. Tan sólo un 2,3% de los profesores afirma que no elabora su metodología, defendiendo la mezcla entre metodologías ya existentes en algunos casos, y en otros el aprendizaje por descubrimiento para que el alumno desarrolle una autonomía personal, creativa y profesional cuanto antes.

Las metodologías que los docentes consideran como propias, son en realidad el fruto de una serie de operaciones y decisiones que configuran la práctica diaria en el aula, y así queda claramente reflejado en las observaciones que acompañan las respuestas. Existen una serie de factores con los que los docentes deben lidiar a la hora de elaborar sus metodologías, y entre estos elementos destacan los siguientes:

- La mezcla de métodos ya existentes
- La experiencia profesional como docentes
- El contexto educativo en el que se plantee el proyecto: grupo, nivel, edad...
- La tipología de proyecto de la que se trate: gráfica impresa, gráfica interactiva, web, editorial...

¿Elabora su propia metodología para la realización de proyectos de comunicación visual con sus alumnos?



Sí ———→ 41 [97.7%]

No ———→ 01 [02.3%]

[5.50] Elaboración de metodología propia. Anexo 1: 33-35.

5.2.4. Aplicación del método de forma global a los proyectos o metodología específica

Una cuestión fundamental, relacionada directamente con la metodología a emplear, es la conveniencia de emplear un método específico para cada tipología de proyecto, o bien la posibilidad de que una estrategia proyectual determinada pueda adaptarse de manera flexible a la práctica totalidad de posibilidades. Es interesante comprobar cómo, en esta pregunta concreta, la opinión de los docentes y de los profesionales del diseño difiere totalmente. En efecto, si en el caso de los profesores más de dos tercios de los encuestados reconocen la necesidad de metodologías específicas para cada tipo de proyecto, en lo que a los profesionales se refiere, tan sólo dos de ellos afirman que posean distintas estrategias, mientras que la práctica totalidad de los diseñadores defienden la validez de un sólo método que se adapta a cualquier opción profesional.

Por lo que respecta a la opinión de los **docentes**, tal y como queda patente en la gráfica [5.51], casi un 70% de los encuestados defiende la especificidad de las metodologías, si bien en las observaciones a las respuestas aparecen interesantes conclusiones y aportes.

Muchos de los docentes desarrollan sus respuestas al comentar que no están en contra de una metodología global y totalmente a favor de estrategias específicas, sino que consideran que ambas opciones son válidas, si bien con especificaciones y ventajas dependiendo del momento a aplicar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, muchos de ellos comentan las ventajas de aplicar un mismo método para todos los proyectos al principio de la formación del alumnado. Desde este punto de vista, las estrategias globales fijan mejor los pasos a realizar en el aprendizaje inicial del alumno, permitiéndole adquirir una serie de herramientas básicas con las que poder defenderse durante las etapas primeras de su formación. Sin embargo, todos los docentes defienden que hay que ir evolucionando de lo global a lo específico a lo largo del proceso de aprendizaje, y de este modo aplicar cada vez con mayor frecuencia metodologías específicas atendiendo a la tipología

¿El método de enseñanza debe ser aplicable de forma global o cada proyecto debe estudiarse para adaptar una metodología específica (estrategia proyectual)?



Metodología específica — 29 [69.8%]

De forma global — 13 [30.2%]

[5.51] Metodología específica o global para aplicar en los proyectos. Anexo 1: 35-37.

del proyecto y a cada una de sus fases en particular. Este esquema docente queda perfectamente claro en esta respuesta:

No obstante sería interesante tener un esquema metodológico general y básico que pudiera personalizarse o adaptarse a diferentes necesidades proyectuales. Pero un método global, pienso que no. Si eso existiera el diseño sería otra cosa y al final podría ser ejecutado por máquinas o personas como máquinas. El método debe ser una herramienta al servicio del diseñador no un sistema global inamovible. Precisamente un diseñador se caracteriza por la toma de decisiones constantes. Una guía prefijada limitaría dicha capacidad. Yo entiendo el método como algo al servicio del diseñador no como una imposición que limite su capacidad de equivocarse [ANEXO1: 37].

En el campo de proyectos realizados en el ámbito profesional, se ha planteado este tema también a los **diseñadores** para obtener información sobre si utilizan la misma metodología en todos sus proyectos o, por el contrario, cada uno de ellos requiere un método diferenciado. Los resultados muestran que a excepción de **Enric Jardí** y **Emilio Gil**, el resto de diseñadores aplican

un método personal, aprendido a través de la experiencia, lo suficientemente flexible como para adaptarse a cualquier tipología de proyecto. Los años de práctica profesional han permitido a casi todos los diseñadores obtener una estrategia básica que les sirve para afrontar diversas posibilidades y encargos con garantías de éxito. Es obvio que, una vez enfocado un proyecto determinado, esa estrategia general y global se transforma progresivamente en una táctica creativa y una metodología específica que permite evolucionar hacia la solución gráfica y visual deseada. Dado el interés intrínseco que estas respuestas ofrecen, por la tremenda dificultad de conocer las metodologías personales e individuales de grandes profesionales del diseño como los entrevistados para esta investigación, se aportan a continuación una selección de las perspectivas más interesantes, pudiéndose completar su consulta en el

ANEXO 2.

- **Pablo Amargo:** *Podría decir que para una imagen solitaria sólo conozco un método: el trabajo basado en varias sesiones hasta que surge una idea atractiva. Realizar un libro resulta inmensamente más complicado. Un libro es un artefacto compuesto de muchas partes. Pero el principio de todo no es una idea, es una sensación, un tono concreto que surge de la lectura y de la intuición del proyecto. Todo lo que se realiza posteriormente, aunque sean ideas intelectuales, está en función de este tono, que es básicamente de naturaleza emotiva.*
- **Pep Carrió:** *Diría que puede existir un método común que pasaría por lo que he comentado antes, escuchar, analizar mirando en tu entorno, el contexto en el que se va a mover el proyecto... creo que todo eso sí es común a cualquier tipología. Ahora bien, yo no entiendo poder entrar en un proyecto sin antes haberte empapado un poco, haber intentado entender de qué trata el proyecto, y cada vez más lo entiendo así. Antes no, he ido aprendiendo en la medida en que me he dado cuenta de que muchas veces no había escuchado y había tirado por un camino que de pronto a mí me parecía muy interesante pero era un camino sordo a las necesidades, y al final era muy frustrante, porque a pesar de la paliza que te habías pegado, al final eras consciente de que no estabas donde tenías que estar. Después están los métodos particulares con los que trabaja cada uno, y vamos buscando nuestro*

sistema, que es algo muy individual y personal. Estos sistemas particulares a veces son muy indefinidos, pero por mucho que te quieras librar de un cierto sistema de trabajo, repites una serie de procesos que parece que cuando te saltas alguno, a veces no aciertas. Los procesos tienen una cierta lógica y tú mismo te repites en las metodologías. Ahora bien, una cosa es el método que tú apliques para llegar a una cierta solución y otra muy distinta la técnica elegida para llevarlo a cabo. Existe un elemento importante en mi caso: los proyectos llamados artísticos son los que me generan más terror... Eso de te lo he dejado abierto para que hagas lo que quieras, a mí personalmente no me atrae nada. Ese tipo de proyectos de haz lo que quieras me da mucho miedo...

- **Pepe Cruz:** *Creo que el método, para mí, es el que acabo de comentar. Y no depende del proyecto que tengo entre manos.*
- **Mario Eskenazi:** *El método es el mismo, lo que cambia es el problema.*
- **Isidro Ferrer:** *Esas fases podrían aplicarse prácticamente a casi todo, lo que pasa es que a mí no me gusta la palabra metodología, porque encierra excesivamente el proceso. Una vez que generas un método no puede ser un método científico que se repita hasta la extenuación, sino que tiene que ser un método flexible que permita que sucedan cosas, que varíen, que hagan que esto esté vivo, que fluctúe. Yo soy un antimétodo en mi forma de trabajar, porque intento muchas veces invertir los procesos; posibilitar que haya elementos externos que determinen una forma de actuación concreta, integrar el azar y el error dentro del propio proceso.*
- **Sandra Figuerola:** *Dentro del ámbito donde yo me muevo, donde hay un gran componente gráfico, o gráfico aplicado a la industria, la metodología utilizada es siempre muy parecida. La metodología será diferente en los proyectos de diseño industrial, con tiempos más largos y fases más estructuradas, en cuanto a prototipos, verificación, etc.*
- **Verónica Fuerte:** *No, más o menos siempre es el mismo; la diferencia es diseño o ilustración. En ilustración los tiempos son más cortos, y la primera idea que tienes es la que sale, porque no tienes tiempo de pensar ni de probar. En*

diseño sí que tienes tiempo y entonces intentas experimentar, probar otros caminos. Pero sí, seguimos el mismo proceso en todos los proyectos sean grandes o pequeños.

- **Pepe Gimeno:** *Más que de un método diferente yo hablaría de que cada tipología o cada grupo de tipologías requiere utilizar un lenguaje diferente. Así si lo que vamos a desarrollar es una marca, vamos a utilizar un lenguaje sintético. Si estamos planteando un catálogo o un libro vamos a necesitar ser mucho más narrativos. Un proyecto de señalización nos exige un planteamiento tremendamente racional y por el contrario una imagen de un evento nos puede pedir un lenguaje más sugerente y poético. Para mí, en todos los casos, la estructura metodológica del proyecto es muy similar, lo que es muy diferente es el tono y el lenguaje de la comunicación.*
- **Sergio Jiménez:** *Creo que en mi caso se puede hablar de un método proyectual general que se adapta a las especificaciones de cada proyecto. Distingo entre ámbitos: editorial, prensa, publicidad. En los tres es variable el tiempo y la jerarquía en la toma de decisiones respecto a las fases. Luego habría un ámbito de lo personal, donde el tiempo, la experimentación y la exigencia son variables.*
- **Borja Martínez:** *Hay un proceso que siempre suele ser el mismo EXISTE UN PROBLEMA (el cliente tiene un problema), NECESITA UNA SOLUCIÓN (diseño comunicación). Su producto no sabe cómo explicar lo que es y lo que hace al público objetivo. Solución: Crear un lenguaje específico con personalidad que dé imagen y sentido al producto. HONESTIDAD! (sin disfrazar). La idea viene y llega cuando hay un problema que solucionar.*
- **Daniel Morales y Javier Euba:** *Creemos que la tipología la marca más que el proyecto el diseñador o creativo. Cada uno tiene sus métodos, son una suma de varias cosas, tu forma de ser, donde has trabajado anteriormente, la presión que ejercen tus clientes sobre ti. Al final todo ello te hace tener tu método y darle prioridad a unos aspectos u otros.*

- **Daniel Nebot:** *La metodología para abordar el proyecto pertenece a cada diseñador, el desarrollo de cada proyecto varía en función de la complejidad del mismo.*
- **Peret:** *Los métodos son generales en general, como su propio nombre indica. Lo que realmente importa es desarrollar tus propios métodos, que no excluyen, por supuesto, el recurrir también a los generales. Lo que requiere cada proyecto concreto, no es una cuestión sólo de método, sino la de dar siempre más de lo que se nos pide. Eso es lo que hace la diferencia. Antes de que el cliente quede convencido con la propuesta, es uno mismo quién debe estar absolutamente convencido de ella.*
- **Claret Serrahima:** *En general se puede hablar de un método válido para todos los proyectos, sobre todo en lo que a la primera parte se refiere. Sí es cierto que en cuanto se entra en la fase de conceptualizar, los métodos se hacen más específicos y cambian. Sólo en los proyectos personales y propios puedes saltarte este proceso de trabajo, pero está claro que esos proyectos se alejan del concepto tradicional de diseño y se acercan más al mundo de lo artístico dado que no tienen tantos condicionantes. En mi caso esos proyectos entran dentro de lo que llamo proyectos hechos con el vientre, a diferencia de otros trabajos que hago con las manos, con la cabeza o con los pies, que son términos que empleé en una exposición que hice hace algún tiempo en Barcelona sobre buena parte de mis últimos proyectos.*

Queda de manifiesto, una vez repasadas las respuestas y opiniones de los profesionales, que en este punto difieren las posturas de los docentes y los diseñadores —y es lógico que así sea—. Un profesor de diseño debe inculcar a sus alumnos las herramientas específicas para resolver cualquier tipo de proyecto (prensa, editorial, identidad, audiovisual, etc.), mientras que sólo la práctica y la experiencia, los fracasos y los éxitos, los años y los encargos, son capaces de configurar una estrategia global de acercamiento a los trabajos que sea a la vez personal, propia, característica e inconfundible.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.2. Metodología para la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico

5.2.5. Funciones de la aplicación de un método en el aula

5.2.5. Funciones de la aplicación de un método en el aula

Otro apartado fundamental a la hora de plantear una metodología es definir qué funciones se pretende que dicha estrategia satisfaga. La figura [5.52] expone los resultados a la pregunta realizada a los **docentes** sobre alguno de los cometidos que la metodología proyectual debe cumplir.

Hasta un 93,2% de los docentes considera que la estrategia proyectual debe permitir conseguir una **correcta y adecuada planificación y organización del trabajo**, lo que es absolutamente coherente con el objetivo último de una metodología (no en vano, la definición del término *método* recogida por la Real Academia Española es la de *modo de decir o hacer con orden*). Si no se consigue en el aula y en cada uno de los proyectos abordados por los alumnos, que estos actúen y afronten los trabajos con una clara estructura organizativa, el resto de fases y pasos se llevarán a cabo sobre cimientos inestables y bases endebles, no pudiendo alcanzar un mínimo resultado satisfactorio.



[5.52] Objetivos de la utilización de un método en el aula. Anexo 1: 37-38.

Sin llegar a esos extremos de cuasi unanimidad, el 79,5% de los encuestados entiende que el método proyectual debe servir para **definir de manera eficaz el mensaje comunicativo** que se desea llevar a cabo. Es lógico que cada tipología de mensaje requerirá unas herramientas de trabajo diferentes, y éstas han de quedar absolutamente planificadas y establecidas en la metodología. Se trata de uno de los pasos iniciales en el desarrollo de cualquier tipo de proyecto y la estrategia debe plantear las opciones necesarias para que cada alumno pueda encontrar el tono adecuado de acuerdo al tipo de comunicación que el proyecto le exija.

Una vez definido el tipo de mensaje, es imprescindible **identificar las necesidades**, y de ese modo hasta el 72,7% de los docentes preguntados afirman y defienden la necesidad de que la estrategia y la metodología tenga en cuenta este apartado específico. Cada proyecto posee una idiosincrasia determinada, unas características propias, una singularidad individual, pese a que puedan englobarse los proyectos en base a unas necesidades generales que faciliten el trabajo a los futuros diseñadores. A esa labor debe prestar atención especial la metodología para ese porcentaje tan alto que se acaba de reflejar en los resultados de la encuesta.

Un proyecto de Diseño Gráfico en el aula también debe permitir al estudiante la **justificación de las soluciones** que éste aporte. Así, hasta un 70,5% de los docentes interpreta este apartado lo suficientemente relevante como para defender que la metodología aplicada haya de tener en cuenta este ítem concreto. Totalmente diferente es el enfoque que deriva de la siguiente función destacada: la de permitir al alumno la **pérdida del miedo al salto al vacío** y de ese modo generar seguridad en sí mismo. Se trata de una función más relacionada con la motivación o con el desarrollo de habilidades personales que con el desarrollo intrínsecamente técnico del proyecto, pero también las estrategias metodológicas han de servir al docente para que pueda trabajar estos apartados específicos. Es evidente que el seguir unas pautas ayuda al estudiante a afrontar las diferentes etapas proyectuales, estableciendo una sensación de seguridad y aplomo muy útil en las primeras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de un futuro diseñador.

En el mismo sentido se posicionan las dos siguientes funciones citadas por los docentes: **dividir el problema en partes más pequeñas** y poder **aplicar en el aula procedimientos repetibles y asimilables**. Los docentes encuestados consideran relevantes estas funciones en un 63,6% y un 54,5% respectivamente, lo que demuestra que, si bien los porcentajes no llegan a los extremos y proporciones de las primeras de las funciones comentadas, un número significativo de los profesores las interpretan como interesantes. Por último, un 43,2% de los docentes defienden la utilidad de que una metodología pueda ser **aplicable a diferentes tipologías de proyecto**, lo que entronca con el apartado inmediatamente anterior.

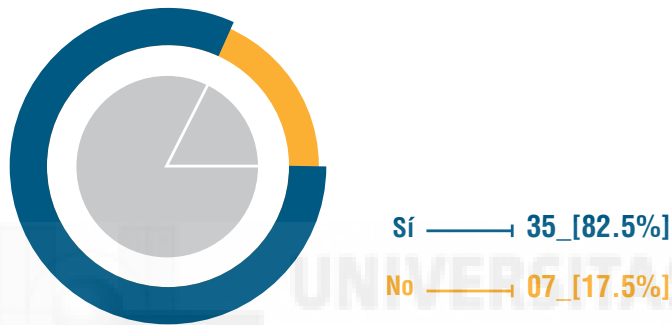
Además de los especificados en la encuesta, otros aspectos que se valoran [ANEXO 1: 38] son que el método sea flexible y abierto y que permita soluciones novedosas, creativas y funcionales al problema que se plantee en la propuesta proyectual. Se considera imprescindible también la definición de una temporalización de las distintas fases y como finalidad última, que cada alumno sea capaz de encontrar su propia metodología individual. Por otra parte, se ha expuesto además que el no método también podría ser una opción válida en un momento dado.

5.2.6. Estructura básica de estrategia proyectual

Con la finalidad de establecer unas fases generales metodológicas, se ha establecido una estructura básica de estrategia proyectual. Para desarrollar esta disposición específica se han tomado como referencia los métodos analizados en el capítulo 4, realizando un resumen de los pasos y epígrafes más repetidos en dichas metodologías. Una vez propuesta esta estructura, se ha consultado a los docentes de Diseño Gráfico su opinión sobre la misma, cuyas respuestas aparecen en la figura [5.53].

Como queda claro en la gráfica, hasta el 82,5% de los docentes está de acuerdo con una estructura configurada por estos apartados, pero para poder completar un panorama de posibles opciones más amplio e interesante, se ha solicitado al resto una propuesta de estructura diferente [ANEXO 1: 39-42].

¿Está de acuerdo en la siguiente estructura básica de estrategia proyectual?: Definición de la propuesta, Análisis del problema / Búsqueda de información, Generación de alternativas / Proceso de ideación, Selección de la alternativa óptima, Producción.



[5.53] Estructura básica de estrategia proyectual. Anexo 1: 39-42.

En las respuestas alternativas a la ofrecida se han aportado las siguientes estructuras:

- Definición de la propuesta, Análisis del problema, Búsqueda de información, Ideas iniciales, Selección de la idea a ejecutar, Ejecución, Verificación, Producción.
- Definición y análisis del problema, Investigación y conclusiones, Redefinición del problema, Estrategia de diseño, Generación de alternativas conceptuales y formales, Evaluación de alternativas, selección y desarrollo de solución, Comunicación, Producción. Pero no siempre...ni necesariamente.
- Definición de la propuesta, Análisis del problema / Búsqueda de información/ Posible redefinición del problema / Conceptualización / Proceso de ideación o bocetos / Selección de la alternativa óptima, Producción / Postproducción y seguimiento.

Por otra parte, los docentes han realizado las siguientes consideraciones en torno a la estructura básica proyectual propuesta en la encuesta:

- Se considera acertada, pero no responde a una práctica profesional porque las diferentes fases no se realizan en realidad de forma lineal, sino de forma paralela y por retroalimentación.
- Se incide en la introducción de una primera fase denominada *La comprensión del problema*, ya que este aspecto se considera fundamental y mucho más importante que el resto:

Lo esencial es el problema real. Entender el problema, descomponerlo en partes, dimensionarlo, documentarse técnicamente, consultar a los especialistas pertinentes... y reformular en una nueva o segunda definición dicho problema, para mí representa el 80% del éxito de un Proyecto. El 20% es fácil si se siguen las pautas ordenadas o fases de cualquier método conocido y si se tienen las destrezas técnicas necesarias para poder llevarlo a cabo [ANEXO 1: 41].

Desde mi punto de vista, hay que hacer que el alumno descubra la necesidad del método desde una propuesta real y no aleccionarle teóricamente para cubrir un formalismo o requerimiento. La metodología es compleja, pero básicamente sencilla de aplicar. Para ello el alumno tiene que saber pensar, cosa no siempre fácil. Antes de aleccionar en cualquier método, hay que despertar o instruir en la resolución y planteamiento de problemas. Quien mejor comprende y plantea, mejor resuelve. Todo este gran bloque inicial creo que falta en nuestras propuestas y no se encuentra descrito en los manuales, porque se escriben para pautar a un profesional al que se presume ya capacitado para comprender los problemas iniciales. En el aula esto es diferente. Muy diferente y requiere por tanto una adecuación que no siempre estamos dispuestos o sabemos hacer [ANEXO 1: 41].

- Se propone por otra parte, que para potenciar la didáctica del proceso, la fase de *Búsqueda de información* debe dividirse en:

Documentación.

Análisis de referentes.

Conclusiones.

- Y por último, se completa la estructura con una fase final denominada *Análisis o reflexión sobre el proyecto acabado y producido*.

En lo que respecta a su aplicación en el proceso proyectual, se matiza que el orden puede ser alterado y que las fases dependen de la tipología del proyecto, por lo que pueden añadirse o eliminarse algunas de ellas teniendo en cuenta este factor. Finalmente, no existe unanimidad en la importancia de las memorias y en el tipo de información o documentación teórica que deben contener, ya que queda reflejado por una parte la importancia de la justificación del proceso que ha seguido el alumno en el desarrollo de su proyecto, y por otra se manifiesta que existe un excesivo academicismo en este sentido que no se corresponde con la realidad de esta profesión.

5.3. TÉCNICAS CREATIVAS ESPECÍFICAS PARA LA DOCENCIA DE DISEÑO GRÁFICO

La última de las áreas generales en las que se ha dividido este capítulo de análisis de los resultados es la relacionada con las técnicas creativas, punto fundamental del proceso de ideación que todo proyecto de Diseño Gráfico debe considerar. Se comenzará comentando las relaciones entre dicha creatividad y el área específica de la disciplina, revisando conceptos sobre la especificidad de un pensamiento creativo en conexión con el Diseño Gráfico. Más adelante se reflexionará sobre el pensamiento creativo en el propio alumnado de Diseño Gráfico, repasando qué características condicionan dicha tipología de pensamiento en los estudiantes de las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño. Por último, se comentarán las diferentes técnicas creativas que algunos de los diseñadores profesionales han aportado en base a su experiencia personal y artística, así como las técnicas que los docentes aplican en el aula, sus características, sus potencialidades y su naturaleza específica.

5.3.1. La creatividad en Diseño Gráfico

El concepto de *creatividad* se asocia tradicionalmente a la práctica artística. Ahora bien, aunque sea una actitud que siempre ha existido, como tal es un término de aparición tardía. En la época primitiva no hay conciencia de la existencia de la creatividad tal y como hoy la se conoce, o al menos era una disposición o un talento que no se aplicaba a las producciones que hoy se incorporan a la conocida como Historia del Arte. El hacedor de objetos o imágenes era un artesano más, sin excesivas diferencias con otro trabajador gremial con el que pudiera compartir callejón en un ciudad medieval cualquiera. Posteriormente aparece el término *crear* únicamente referido a Dios como creador de todas las cosas y el único con potestad para crear de la nada, por lo que durante milenios no se concibe la creatividad como facultad humana aplicable a los que actualmente denominamos artistas. Esta diferenciación entre la creación divina y la producción de objetos humana es meridianamente clara en culturas como la islámica, en la que, ya desde

los hadices del siglo XI en los que se establece buena parte de la doctrina musulmana, se advierte al humano que pretenda crear que dicha actitud es blasfema y atenta contra la omnipotencia de Alá, el único verdadero creador.

A finales de la Edad Media el concepto de artista va cristalizando en un perfil mucho más cercano a lo que hoy se considera como tal. Ya en el Renacimiento se comienzan a apreciar a algunos artistas como auténticos creadores dotados de un hálito especial cuasi demiúrgico: los casos de Leonardo, Miguel Ángel o el propio Rafael Sanzio, llamado *il divino*, son paradigmáticos. Sin embargo, es finalmente a partir del siglo XIX cuando el término creador se convierte en sinónimo de artista al aceptar que combinar cosas ya existentes para crear otras nuevas es crear. Aparecen términos como el adjetivo creador y el sustantivo *creatividad*, acercándose definitivamente al panorama actual en el que se mueve esta investigación. Por último indicar que la aplicación del término en otros ámbitos que no sean el artístico se da a partir del siglo XX y se inicia su estudio desde disciplinas como la psicología y la sociología [Obradors, 2007: 27-28].

Numerosas son las definiciones que del término creatividad se han hecho desde entonces. Los conceptos más generalizados son los de nuevas ideas y proceso. Entendida dentro del ámbito del diseño de comunicación es enormemente interesante la definición ofrecida por Jorge Frascara:

[...] la creatividad en diseño no tiene nada que ver con la autoexpresión del diseñador ni con un egocentrismo indulgente. Requiere por el contrario, una inteligencia objetiva y flexible que permita analizar cada problema desde una multitud de puntos de vista, de manera de poder entender las intenciones del cliente (originador del mensaje), y las posibles percepciones de una amplia gama de público. La creatividad del diseñador es como la del actor de teatro que, capaz de trabajar en varios géneros, se dirige a públicos diferentes y da vida convincente a diversas creaciones literarias [Frascara, 2006: 30].

Con la finalidad de conocer la opinión de los **diseñadores profesionales** sobre esta cuestión, en la entrevista realizada a cada uno de ellos se les ha planteado la pregunta de *qué distingue al pensamiento creativo de otro tipo de procesos*

mentales, y si además consideran que la creatividad en diseño gráfico es diferente o no a la de otras disciplinas artísticas.

Sobre el concepto de pensamiento creativo, **Pablo Amargo** aporta la siguiente definición:

El pensamiento creativo consiste en tener la capacidad de conectar necesidades y realidades muy diversas, a veces aparentemente irreconciliables, de manera coherente. El humor, la sorpresa, la ironía, la capacidad de generar significados y otros valores de las creaciones gráficas no son un fin en sí mismo sino una consecuencia del ingenio empleado en esas conexiones [ANEXO 2: 12].

Por su parte, **Isidro Ferrer**, Premio Nacional de Diseño, opina que:

El pensamiento creativo se distingue por encontrar soluciones válidas a los problemas que se establecen; cualquier pensamiento creativo encuentra soluciones válidas. Yo creo que el mecanismo es muy parecido en todas las disciplinas salvo en el arte, que no busca encontrar soluciones sino generar expresiones, expresiones personales. En el terreno del arte habría una diferencia con el resto de las disciplinas que no son artísticas, pero yo creo que el Diseño Gráfico no entra dentro de esa categorización de Arte, pues busca encontrar respuestas válidas [ANEXO 2: 41].

Los resultados obtenidos con respecto a si existen diferencias entre la creatividad en Diseño Gráfico y otras disciplinas reflejan una diferencia porcentual de opinión no relevante, ya que el 40% conciben la creatividad como un proceso común en todos los campos frente al 60% que establecen diferencias y aspectos concretos en el terreno del diseño que no existen en el resto de disciplinas artísticas. Sin embargo, sí que es reseñable el hecho de que hasta un 60% de los diseñadores profesionales estén convencidos de que su disciplina posee una diferenciación a nivel creativo con el resto de manifestaciones artísticas. Esta distinción viene determinada por la naturaleza especial del trabajo del diseñador, quien no es totalmente libre a la hora de afrontar el desarrollo de

sus trabajos, sino que por el contrario depende de un encargo, de un cliente y de unas condiciones previas que marcan su labor como creativo.

En el primer grupo se incluye **Mario Eskenazi** [ANEXO 2: 35] que opina que la creatividad es la misma en todos los campos, entendida ésta como un proceso para encontrar soluciones de manera única, en ámbitos tan dispares como puedan ser el arte o la ciencia. Así mismo, **Pepe Gimeno** explica que el pensamiento creativo funciona de modo muy similar en prácticamente todas las disciplinas:

Para mí el pensamiento creativo surge con la necesidad de dar respuestas a todo tipo de circunstancias que se nos plantean. Una magnífica propuesta creativa suele estar ligada a una buena formulación del problema. A mi modo de entender el pensamiento creativo funciona de modo muy similar en casi todas las disciplinas. La cuestión está en que las materias donde se aplica son tan diversas que a primera vista puede parecer que son procesos muy distintos pero en el fondo no lo son. Por ejemplo el diseño y el arte comparten los mismos lenguajes, el color, la composición, la forma, los principios de la percepción..., también el proceso creativo. Lo que no comparten es su finalidad, sus objetivos. Esto a simple vista separa ambos procesos pero, para mí, son muy similares [ANEXO 2: 80].

Borja Martínez realiza un paralelismo entre el proceso creativo y la cocina para explicar que éste es casi exacto al de cualquier disciplina:

Yo hago siempre un paralelismo con la cocina. Los procesos son semejantes, el resultado es diferente en su formato, pero el proceso es casi igual. Cocinar ideas para convertirlas en un plato creativo funcional, práctico y válido. Hacer de la síntesis un producto comestible con éxito. Crear recetas (formas de procesar las ideas) para desarrollar y formalizar una idea, vestida de un producto concreto [ANEXO 2: 114].

Enric Jardí aporta un aspecto nuevo, la actitud:

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.3. Técnicas creativas específicas para la docencia de Diseño Gráfico

5.3.1. La creatividad en Diseño Gráfico

En cada disciplina cambian las técnicas, el discurso, la autoría, la experiencia artística, etc. Pero por encima de las disciplinas, existen también diferencias de voluntad expresiva, de verse a uno mismo como solucionador de problemas, de inventor, de estrella, de comunicador. Por encima de las disciplinas, ejerzas de ilustrador, diseñador gráfico o de artista, tu obra depende de tu actitud [ANEXO 2: 99].

De forma similar conciben **Daniel Morales y Javier Euba** la creatividad quienes, pese a considerar tremendamente complejo el ofrecer una definición coherente y válida, ponen el énfasis en el prisma desde el que observar en cada fase del proyecto:

La creatividad es algo muy abstracto, definirla y clasificarla es complicado. Si se distingue o no la creatividad en el diseño gráfico a la de otras disciplinas, creemos que no. La creatividad es creatividad y da igual que seas diseñador, fotógrafo, arquitecto o cocinero. La diferencia está en el prisma desde el que observas, si estás en fase de creación de concepto, en fase de diseño, en fase de presentación al cliente, en todas ellas se requiere creatividad pero aplicas una especie de filtro para que fluya en la dirección que te interesa [ANEXO 2: 120].

La importancia en la forma de observar, en cómo mirar el entorno como factor importante del proceso creativo la plantea también **Javier Jaén**:

Supongo que el pensamiento creativo establece conexiones entre cosas que no estaban conectadas y a partir de ese principio creo que podemos trabajar desde cualquier disciplina, ya sea para hacer unos macarrones con salmón, para lo que también hubo un día en el alguien lo hizo por primera vez, o coger los huevos y batirlos y hacer una cosa que no conocíamos. Es quizá una manera de observar y de comportarse frente al entorno, independientemente de la disciplina; hay quien lo utilizará para tocar la guitarra, otros para mejorar su proceso de trabajo en una cadena de montaje de una fábrica, o donde sea. Creo que es más casi una forma de abordar las cosas y ponerlas un poco en duda, y por eso es muy importante tener siempre un espíritu crítico sobre las

cosas, porque luego uno puede hacerlas a su manera, pero creo que es importante replantearlas [ANEXO 2: 88].

Por otra parte, **Peret** no ve ninguna diferencia en la aplicación del pensamiento creativo a cualquier disciplina artística, apuntando a su vez que el diseño no es otra cosa que un arte aplicado. En lugar de creación, él prefiere hablar de recreación constante:

Creo que el pensamiento creativo es la capacidad que tiene la mente de generar ideas para describir mediante palabras o imágenes: realidades, sueños, situaciones o deseos. Es la capacidad de transformar un texto, una frase, un poema, una imagen o una melodía en una metáfora. Para mí, la mejor gimnasia para desarrollar la creatividad, es la de tener siempre los cinco sentidos activos. Te puede llegar una idea escuchando música, leyendo o viendo un atardecer, contemplando una escultura o descubriendo el geniecillo escondido en un cachivache abandonado e inútil. Todo nos habla, pero hay que estar atentos. Otra recomendación, que creo muy útil, o al menos para mí lo fue, es el libro de José Antonio Marina Elogio y refutación del ingenio. No veo ninguna diferencia entre el diseño gráfico y otras disciplinas artísticas, por la sencilla razón, que el diseño tan ensimismado y computerizado en la actualidad, no es otra cosa que un arte aplicado. La creatividad no tiene barreras, fronteras o límites. Basta con echar una ojeada, por ejemplo, a los constructivistas o suprematistas soviéticos anteriores a la revolución rusa, o a los dadaístas, futuristas, etc. Veréis que no hemos inventado nada nuevo. Hablar de creación es una pretensión que no se sostiene. Me parece más propio hablar de una recreación constante, como así ha sido desde el primer momento en que en una cueva del sur de Francia, o en el desierto argelino, los primeros homínidos pensantes del paleolítico, intentaron apropiarse de la realidad reproduciéndola mediante imágenes, simbólicamente... [ANEXO 2: 134-135].

Con respecto a los diseñadores entrevistados que opinan que sí existen diferencias entre la creatividad aplicada al Diseño Gráfico y otras disciplinas, éstos establecen las diferencias en el hecho de la existencia de un cliente, lo

que conlleva la definición de unos objetivos concretos con una finalidad específica que debe cumplir cada uno de los proyectos. Se trata por tanto de una creatividad orientada y dirigida hacia el cumplimiento de una función, ya sea ésta comunicar un mensaje concreto, producir un objeto que funcione... es decir, cumplir objetivos externos que no tienen nada que ver con un acto creativo que provenga del interior de la persona.

Se extrae a continuación las opiniones que se han manifestado en esta dirección:

- **Enric Aguilera:** *Yo nunca me he considerado un artista ni nada que tenga que ver con el Arte. Un artista puede permitirse que sus pinturas nadie las entienda, yo no. A partir de aquí y teniendo en cuenta que mi trabajo es por encargo tengo de cumplir unos requisitos como un Brief que ya me indicará el proceso y necesidades de cada proyecto [ANEXO 2: 5].*
- **Pep Carrió:** *La disciplina del diseño tiene que cumplir una función. No entiendo el diseño desde un acto de autoría artística o algo sin que tenga un fin, que puede ser comunicar, puede ser crear un objeto de uso que funcione... La adecuación y la usabilidad que tiene que tener algo diseñado es la gran prueba de un diseño: que funcione, que esté bien y que sea adecuado. A veces esos términos entre lo artístico, la autoría o que el autor se ponga por delante de la función, creo que es muy negativo. Hay que saber claramente para qué estás trabajando. Yo intento tener eso muy claro. Esto no quiere decir que a la vez debas tener un lenguaje propio que puedas aplicar a proyectos concretos. No va reñida una cosa con la otra. De hecho tus herramientas al final son el entendimiento de lo que haces, el oficio, tus recursos, el arte por supuesto, y muchas cosas que tienen que ver con el arte aplicado, con el arte aplicado a una función. Es una creatividad orientada, dirigida. No puedo entender otra creatividad en el diseño que no sea esa. Cualquier otra creatividad me parece que no cumple la función del diseño y es una creatividad fallida en este campo del que estamos hablando [ANEXO 2: 20-21].*
- **Pepe Cruz:** *[...] en diseño existe la figura del cliente, y por lo tanto del encargo [ANEXO 2: 29].*

- **Sandra Figuerola:** *Realmente pienso que el proceso creativo es muy parecido, creo que la diferencia radica en la existencia del encargo. En diseño te ciñes a un proyecto concreto. Buscas la solución para un problema determinado y eso condiciona tu planteamiento y formas de hacer. El proyecto artístico en otras disciplinas, en cambio, es mucho más libre, ya que no está determinado por un encargo. No hay un fin concreto, ni sujeto a ningún proceso industrial. Solo las especulaciones mentales del artista [ANEXO 2: 50].*
- **Emilio Gil:** *Se distingue por sus fines. Por los objetivos que persigue y por la necesidad autoimpuesta de aportar propuestas originales. Se diferencian radicalmente: para mí el diseño gráfico debe adecuarse a unos fines definidos en el encargo. No concibo el diseño como un ejercicio de estilo o de autoría sino como la solución a un problema o necesidad. ¿Qué tienen en común ambos pensamientos? Coincido con Anni Albers en que el diseñador es un intermediario que ayuda a que lo no existente se convierta en realidad [ANEXO 2: 71-72].*
- **Claret Serrahima:** *[...] Está claro que hay unas diferencias básicas entre el arte y el diseño, y la base de esas diferencias radican en su funcionalidad. El arte plantea preguntas de igual manera que la filosofía, y ambas disciplinas no contestan a esas preguntas, sino que dejan que sea el receptor el que cree las respuestas. Desde este punto de vista, incluso se podría decir que desde Duchamp el arte tal y como lo conocíamos ya no existe, ha muerto. A diferencia del arte, el diseño gráfico se hace preguntas y después las contesta, cosa que el arte no tiene porqué hacer, porque no es su función. Es por eso que el diseño está mucho más cercano a la sociedad que el arte, está mucho más al servicio de la sociedad, pero no desde un enfoque emocional sino práctico. El arte, dada su libertad, tiene la obligación de arriesgarse, de proponer y de investigar. Y el diseño y los diseñadores, siempre que estén bien preparados culturalmente, deben comer y beber del arte. Incluso entre las propias disciplinas artísticas existen diferencias parecidas a las del arte y el diseño en general. La poesía es totalmente libre, pero no lo es la arquitectura, dado que ésta debe resolver unas necesidades de manera similar a lo que hace el diseño a partir de un brief que establece unas condiciones [ANEXO 2: 142-143].*

5.3.2. El pensamiento creativo en el alumnado

En el desarrollo de esta investigación es fundamental explorar la creatividad en relación con el alumnado. Es evidente que no todos los individuos tienen la misma creatividad, ni del mismo tipo, por lo que es necesario establecer una serie de parámetros que nos permitan analizarla. En este punto se puede establecer una relación entre dicha creatividad y la motivación de los estudiantes a la hora de afrontar sus trabajos y proyectos. Sobre la motivación que presenta el alumnado a la hora de enfrentar las tareas, pueden encontrarse dos tipos bien diferenciados que finalmente relacionan ambos conceptos: creatividad y motivación:

- **Motivación intrínseca:** el problema supone un desafío y el hecho de enfrentarse a él y buscar soluciones son fines en sí mismos. El alumno no necesita de otros acicates para poner toda su energía en la resolución del ejercicio.
- **Motivación extrínseca:** no se muestra interés por el proyecto como tal, sino en causas externas a él, como suelen ser generalmente motivos académicos (aprobar el módulo, conseguir un título, mejora la calificación...).

Es sin duda en el primer caso donde se hallan los alumnos más creativos ya que, independientemente de las circunstancias de cada uno, una de las principales características de los individuos creativos es que poseen, en palabras de Echeverría, *una elevada capacidad para entusiasmarse por su actividad y someterse a lo que quiere hacer. [...] Esta es la razón por la que el individuo creativo ama su trabajo; porque para él es un recreo más que algo fatigoso* [Echeverría, 1995: 28-29].

A través de los años, las investigaciones psicológicas han podido precisar que el pensamiento se estructura en torno a dos sistemas de actitud ante los problemas: un sistema cerrado y un sistema abierto [Echeverría, 1995: 36]. Se resume en la figura [5.54] la información aportada al respecto por Miguel Ángel Echeverría (1995) en el que se puede concluir que ambos sistemas de pensamiento son necesarios, si bien en este caso, lo que se desea potenciar es el

[5.54] Sistemas de actitud ante los problemas. [Echeverría, 1995: 36-38].

Sistemas de actitud ante los problemas:		
Definición:	Sistema cerrado / racional Guilford: pensamiento convergente. De Bono: pensamiento vertical.	Sistema abierto / creativo Guilford: pensamiento divergente. De Bono: pensamiento lateral.
Características:	Posee un número limitado de unidades o detalles, conocidos desde un principio y que no se cambian a medida que progresa el pensamiento.	El individuo puede manejar elementos y relaciones nuevas, lo mismo que nuevas reglas.
Aspectos de diferenciación entre ambos sistemas:		
Selección:	Se selecciona un camino mediante la exclusión de otros.	No se seleccionan caminos durante el proceso creador. Se siguen todos los caminos que se presentan buscando nuevos enfoques, estudiando y analizando sus posibilidades.
Orden:	Se avanza siempre de forma secuencial. Cada paso debe ser correcto, ya que la comprobación de la solución dependerá de la solidez racional de los pasos seguidos hasta llegar a ella.	No se necesita un orden, pudiéndose saltar de una idea a otra. La solución ha de tener validez por sí misma, no en cuanto al acierto del camino seguido para llegar a ella. Los caminos seguidos no tienen que ser correctos siempre y cuando la solución lo sea.
Dirección:	El trabajo se mueve siempre en una dirección determinada en la cual se estima una posible solución.	No se sigue una dirección concreta sino que se genera direcciones tratando de obtener replanteamientos del problema del que se trate, comprobando su utilidad y eficacia cuando se encuentra la solución.
Solución:	Se confía en llegar a una solución mediante el análisis metódico del problema.	No se garantiza una solución sino la posibilidad de llegar a una solución mejor, aumentando las probabilidades de una solución óptima mediante la reestructuración de la información. Se buscan incluso informaciones que nada tienen que ver con el problema presentado aunque produzcan planteamientos de partida erróneos.

sistema abierto por ser el más creativo ya que permite utilizar la información para alejarse de los modelos establecidos y reestructurar ideas nuevas.

Profundizando en este tema, se aportan a continuación los principales estilos de pensamiento que menciona Luis Rodríguez Morales [2006: 104-105]:

- **Lineal:** Es aquel que procede rápidamente hacia un objetivo o meta que se persigue. Pertenece a personas que, si bien pueden ser muy eficientes, no reflexionan mucho sobre las posibles consecuencias de sus acciones.
- **Lateral:** Este estilo pertenece a personas que tienen una gran disposición a buscar nuevos caminos o maneras de llegar a una solución, usualmente son personas muy creativas, pero en su extremo, corren el peligro de no concluir o concretar sus trabajos.
- **Divergente:** Muy similar al modo de pensamiento lateral, estas personas buscan no tanto generar, sino más bien analizar otras soluciones. Gustan de plantear los aspectos o líneas generales de un curso de acción y de obtener siempre más información. Este tipo de persona generalmente es muy buena para generar conceptos.
- **Convergente:** Al contrario que el anterior, este estilo de pensamiento se distingue por su habilidad para evaluar o seleccionar entre distintas propuestas. Sobresale por su capacidad para observar, y por lo tanto, para especificar detalles de tipo productivo o técnico.
- **Serialista:** Es el tipo de pensamiento que gusta de ir paso a paso en la consecución de un objetivo. Normalmente son personas que reparan mucho en la calidad del producto y no dan un paso hasta no terminar bien el anterior.
- **Holista:** Se refiere al tipo de pensamiento que va recogiendo pedazos de información de distintas fuentes (a veces aparentemente inconexas) para formar un todo coherente y gustan de proceder sin un orden aparente o fijado de antemano.

Si bien es cierto que las personas poseen todos estos tipos de pensamiento, normalmente predomina uno de ellos y a la hora de abordar un proyecto individualmente es importante que el diseñador/alumno conozca cuál es su estilo de pensamiento para utilizarlo como una fortaleza en la creación de estrategias y minimizar sus probables debilidades. En este punto hay que matizar que un estilo de pensamiento no es una aptitud, no se refiere a lo bien que una persona puede hacer algo, sino a una forma de pensar, a cómo se prefiere emplear las aptitudes que uno tiene.

A continuación se muestra una tabla [5.55] donde se relacionan la *Actitud ante los problemas* expuestos por Echeverría con los *Estilos de pensamiento* que se han desarrollado por Rodríguez Morales.

Para redactar la cuestión sobre el estilo de pensamiento de los alumnos en la encuesta realizada para los docentes, se ha optado por extraer del siguiente texto de Matilde Obradors Barba (2007), las opciones para definir el pensamiento creativo del alumnado:

[...] el pensamiento creativo es el resultado de dominar un tema concreto, de sentir una gran motivación hacia ese tema y dedicar un gran número de horas al mismo, y que viene marcado por la originalidad, la flexibilidad, la tolerancia a la ambigüedad y todas las características propias de un sujeto creativo incluyendo la capacidad para transitar entre el modo de pensar convencional y el no convencional. Asimismo, el pensamiento creativo se distingue por su capacidad para plantear problemas y establecer nuevas reglas que no correspondan a las establecidas; para ello, hace uso de analogías y desarrolla, gracias a la motivación, la dedicación y la observación, una serie de interacciones entre ideas, conceptos y conocimientos que no están inicialmente relacionados” [Obradors, 2007: 105].

A partir de estas características se formuló la pregunta al **profesorado [ANEXO 1: 43]**, cuyos resultados quedan reflejados en la figura [5.56].

Como queda claro en la gráfica, hasta el 65,9% de los docentes considera que lo que distingue al pensamiento creativo por encima de cualquier otra

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.3. Técnicas creativas específicas para la docencia de Diseño Gráfico

5.3.2. El pensamiento creativo en el alumnado

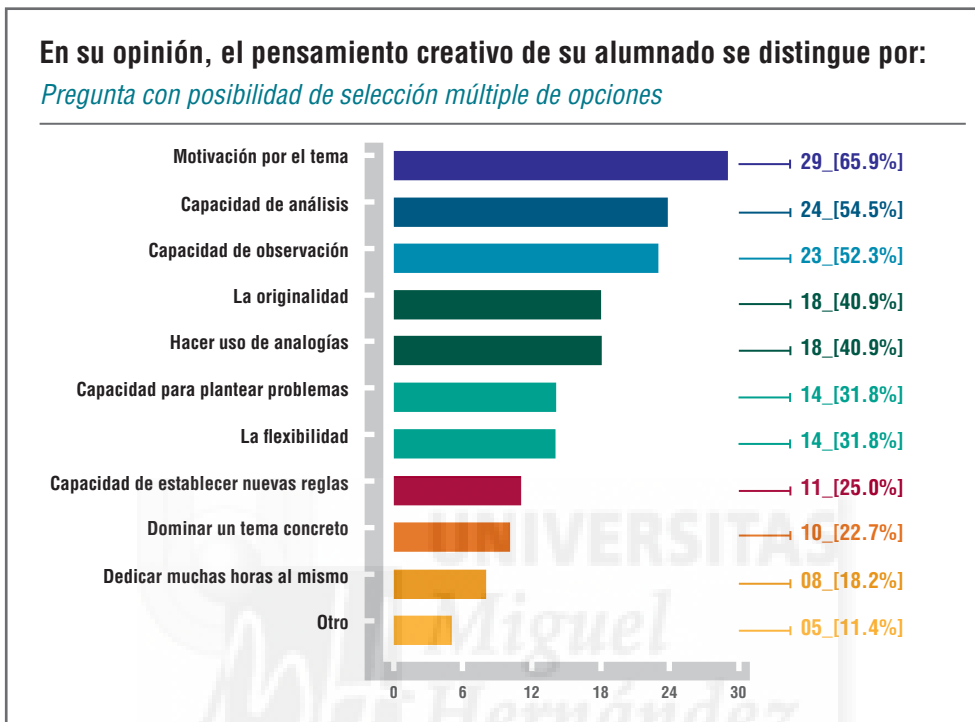
[5.55] Relación de los *Sistemas de actitud ante los problemas* [Echeverría, 1995: 36-38] con los *Estilos de pensamiento* [Rodríguez, 2006: 104-105].

Sistemas de actitud ante los problemas Miguel Ángel Echeverría	Estilos de pensamiento Luis Rodríguez Morales
Sistema cerrado	Lineal
Sistema cerrado / Sistema abierto	Serialista Holista
Sistema abierto	Lateral Divergente Holista
Sistema abierto	Convergente
Sistema cerrado	Serialista Lineal Convergente

característica es la capacidad de conseguir **motivación por el tema del proyecto**. Los alumnos motivados mostrarán toda su creatividad en pleno funcionamiento al abordar un trabajo determinado, y a la inversa, los estudiantes con marcado carácter creativo tendrán fácil el conseguir la motivación necesaria para enfrentarse a cualquier encargo con plenas garantías de éxito.

Por otro lado existen dos tipos de capacidades diferentes que los encuestados colocan en segundo y tercer lugar y con un porcentaje muy similar de respuestas: la **capacidad de análisis** con un 54,5% y la **capacidad de observación** con un 52,3% de los profesores preguntados. Parece probado que, tanto la disposición para ser capaz de analizar de manera correcta un problema determinado ya sea gráfico o de cualquier otro tipo, como el talento para la observación minuciosa a la par que veloz y eficiente, son características intrínsecas de los alumnos creativos.

Con un 40,9% de las respuestas aparece una pareja de singularidades propias de la creatividad: la originalidad y la posibilidad de emplear analogías. Qué duda cabe que creatividad y **originalidad** están íntimamente unidas, hasta el punto de que en ocasiones o ámbitos o entornos, pueden llegar a confundirse



[5.56] Características del pensamiento creativo del alumnado. Anexo 1: 43.

o ser consideradas casi sinónimas. Obviamente no es lo mismo ser original que ser creativo, pero no habría personas creativas sin un alto porcentaje de originalidad en sus decisiones y razonamientos. Por otro lado, el **empleo de analogías** es básico para poder afrontar buena parte de los problemas gráficos y visuales que se le pueden plantear a un alumno concreto. La capacidad de realizar, idear o descubrir relaciones de afinidad o similitud, ya sean éstas conceptuales o formales, es imprescindible para llevar a buen puerto el tipo de proyectos alrededor del cual gira esta investigación.

También comparten porcentaje de respuestas la flexibilidad y la capacidad para plantear problemas con el 31,8% de los docentes encuestados. **La flexibilidad** es clave para cualquier profesional, pero mucho más para quien trabajará con imágenes, conceptos, encargos e ideas que, generalmente, no dependerán en última instancia del propio futuro diseñador, sino que le vendrán impuestas

por un briefing, unas condiciones determinadas o una personalidad concreta del comitente o cliente. En este panorama de estudio y posterior trabajo, la ductilidad para amoldarse a situaciones cambiantes y la elasticidad a la hora de tomar decisiones que pueden cambiar en poco tiempo, se presentan como fundamentales dentro de la creatividad de un estudiante. Por otro lado, la creatividad no sólo se demuestra resolviendo problemas que vienen dados por otros, sino también siendo capaces de **plantear nuevos problemas** que enriquezcan la situación de partida y permitan avanzar hacia soluciones más ricas, fecundas y fértiles. Con un 25% de las respuestas los profesores consideran que la **capacidad de establecer nuevas reglas** que vengan a sumarse a las existentes a priori es otra de las características de un alumno creativo dentro del campo gráfico.

Por último, dos son las características que cierran la tabla. **Dominar un tema concreto** es vista por un 22,7% de los profesores como una de las singularidades de sus alumnos, mientras que un 18,2% piensa que **dedicar muchas horas al mismo tema** concreto anteriormente citado es la última característica en importancia de la lista aportada a los docentes.

5.3.3. Técnicas creativas

Si en el punto anterior se ha analizado la importancia del pensamiento creativo en el proceso de diseño, se aborda aquí todo lo referente a las técnicas creativas que posibilitan su desarrollo y aplicación en Proyectos de Diseño Gráfico. Sobre el pensamiento creativo, Edward De Bono, famoso experto en creatividad e ideólogo del proceso de pensamiento lateral, defiende la idea de que es un tipo de pensamiento que puede aprenderse y fomentarse, basándose en la aplicación de diversas técnicas creativas:

En mi opinión, aprender pensamiento creativo no difiere de aprender matemáticas o algún deporte. En estos casos no nos quedamos sentados y decimos que el talento natural es suficiente y no se puede mejorar. Sabemos que podemos entrenar a las personas para que alcancen cierto nivel de competencia. Sabemos que el talento natural, si existe, se verá favorecido por el entrenamiento y las técnicas. [...] Quizá no se

pueda entrenar a un genio; pero hay una enorme energía creativa que se despliega sin necesidad de genialidad [De Bono, 2014: 67].

Como queda claro por las palabras de De Bono, es posible y plausible dedicar tiempo y esfuerzo a encontrar y desarrollar posibles técnicas que mejoren y desarrollen la creatividad de los alumnos, dado que es una cualidad que, si bien posee una carga innata, puede entrenarse, fomentarse, ejercitarse y adiestrarse. Desde este punto de vista, al comienzo de la investigación se consideró que podía ser de enorme interés el tratar de acceder, mediante las entrevistas, a algunas de las estrategias creativas de los mejores diseñadores gráficos nacionales. Conocer cómo trabajan los profesionales puede ofrecer líneas de actuación para desarrollar esa creatividad en los estudiantes de Proyectos, con el objetivo de mejorar esta cualidad fundamental en un buen diseñador.

Se ha comenzado solicitando a los **diseñadores** que describan su *proceso creativo* y a qué elementos o técnicas recurren cuando necesitan inspiración para un proyecto. Entre las respuestas se encuentran aportaciones muy dispares y todas valiosas porque son representativas de los procesos creativos individuales de cada diseñador. Tal y como manifiesta **Emilio Gil** en el prefacio del libro *Palabra de diseñador*, la dificultad de acceder a este tipo de información es muy grande:

En una conferencia titulada El misterio de la creación artística, Stefan Zweig se cuestionaba por qué las personas que crean -poetas, músicos, pintores- nunca hacían declaraciones precisas acerca del momento tan íntimo de la creación artística [Bader, 2015: 5].

Se exponen a continuación todas las respuestas de los diseñadores que describen su proceso creativo, por considerarlas ser de indudable interés tanto para los diseñadores como para los docentes del diseño, al aproximar la creatividad desde el ámbito profesional.

- **Enric Aguilera:** *[...] necesitaré por parte de mi cliente un Brief para luego entrar a elaborar un Análisis, definir una Estrategia para finalmente entrar en un proceso creativo que es consecuencia de estas fases.*

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.3. Técnicas creativas específicas para la docencia de Diseño Gráfico

5.3.3. Técnicas creativas



[5.57] Cuadernos de Pablo Amargo. Fuente: <http://www.pabloamargo.blogspot.com.es/>

- **Pablo Amargo:** *Para que surja un proceso creativo, necesito establecerme límites. Por ejemplo, mi cocina parte de los productos que cultivo en mi huerto, no me gusta apropiarme de productos de huertos ajenos. En este sentido, no utilizo collages, fotografía, iconos, símbolos o pictogramas, ni tampoco dibujo ideas ajenas. Mis trabajos están hechos con dibujos propios, formas, personajes, objetos, composiciones, texturas... realizados por mí mismo. No tengo un método de trabajo, así que suelo lanzarme sin un plan concreto y me dejo llevar por la intuición. Todos mis dibujos se plantean en cuadernos que realizo en la intimidad del estudio. En ellos apunto todo lo que se me ocurre, que veo en la naturaleza, en el entorno, en fotografías, y que por alguna razón me resultan atractivos o percibo posibilidades comunicativas y que no sabría explicar. Es así desde hace muchos años, de modo que he logrado acumular una enorme cantidad de imágenes, ideas esbozadas, estrategias conceptuales*

etc. De este modo recurro también a ellos para encontrar motivos, formas o recursos que todavía no están desarrollados [5.57].

No utilizo ninguna técnica sofisticada, más bien evito cualquier tipo de técnica que no sea la línea del lápiz para construir una idea. Intento representar las cosas con la máxima definición posible, siempre buscando lo esencial. Sólo dibujo las cosas que conozco, y nunca hago borrones o falseo cosas cuando no sé cómo son. Intento que el margen otorgado al azar o al encuentro casual sea el mínimo posible. Sin embargo, existen dos factores incontrolables y que son la base de estas creaciones.

Uno de ellos consiste en la mala memoria. Por mucho que represente cosas que conozco, siempre hay formas que se saltan la prueba de fidelidad con el modelo y que propician el equívoco.

Aquí interviene el segundo aspecto, que es el paso del tiempo. Cuando acudo a esos dibujos, al cabo de días o meses, los veo desde una mirada ajena a la persona que los realizó, y descubro aspectos, en las formas o en las composiciones, que invitan a recreaciones inesperadas. Siguiendo con la intuición, es ella la que me confirma que una idea gráfica funciona o por el contrario necesita una vuelta de tuerca. En el caso de funcionar, la coloco al lado del proyecto escrito que tengo entre manos y compruebo cómo se relacionan. Si hay química entre la pareja sigo adelante. Si no es así, y es lo más normal, guardo la idea para otra mejor ocasión y sigo buscando.

El último paso es más relajado, ya que consiste en pasar ese dibujo al ordenador y poner negro sobre blanco. Mi única preocupación en este punto es el de darle toda la fuerza expresiva con pocos elementos (línea, color y composición) y que la idea se plantee con mucha claridad. Mi foco está puesto en la realización de la idea, a la que dedico el 80% o 90% del tiempo, y muy poco a la realización física de la misma, que me resulta menos interesante.

Fases generales: Limitar los recursos lo máximo posible y preocuparse sólo en buscar mediante el ensayo y el error llevado por la intuición.

- **Pep Carrió:** *Mi proceso creativo pasa cada vez más por escuchar y entender. Es fundamental ponerte en los zapatos del que tienes enfrente. Tienes que*

entender lo que te están contando, para qué, tienes que comprender qué presupuesto vas a manejar, tienes que comprender el contexto que rodea lo que vas a hacer. Ha habido veces que he salido de una reunión con el proyecto clarísimo en la cabeza. La comunicación me parece la primera piedra y casi te diría que la más importante para poder dar una respuesta certera.

Una vez que tengo esa información hay que contrastarla con el entorno, investigar un poco: te han encargado esto, dónde me estoy moviendo, qué se ha hecho, qué no se ha hecho. Después pensar que cada proyecto es una oportunidad para hacer algo que no se ha hecho o para hacerlo mejor de lo que ya se ha hecho. Hay que intentar que cualquier proyecto se convierta en un proyecto divertido, siempre entre comillas. El proyecto más pesado, si lo llevas a tu terreno, se puede convertir en un buen proyecto. Si lo disfrutas es muy posible que hagas disfrutar al que viene detrás. Si lo sufres y es un horror, eso se verá.

El planteamiento debe enfocarse a disfrutar y no a sufrir. Esa es una doctrina que mucha gente no tiene y piensa más en el sufrimiento como vía para conseguir un buen trabajo.

- **Pepe Cruz:** *Procuro concentrarme al máximo y pensar en el encargo como si no existieran precedentes. Es la mejor manera de no caer en tópicos o en clichés. En ese primer momento, prefiero no documentarme.*
- **Mario Eskenazi:** *Mi proceso creativo es bastante racional... o conceptual. Nunca busco inspiración, tengo unos deadlines y tengo que cumplirlos, y siempre de la mejor manera. Siempre empiezo analizando el problema y luego lo reformulo hasta encontrar aquello que lo haga único y me lleve a una solución original.*
- **Isidro Ferrer:** *Mi proceso creativo es anárquico y azaroso. Técnicas... ninguna, porque no existe una técnica para encontrar las soluciones; este es un proceso, y es un proceso constante. Las soluciones llegan en los momentos más insospechados, cuando menos lo esperas, pero tienes que estar siempre atento, tienes que estar siempre dispuesto, tienes que estar constantemente en acción. La solución puede llegar antes de que se cuestione el problema o*

a veces mucho después; pero la solución llega no porque busques la solución, sino porque estás constantemente pendiente de encontrar soluciones. O sea, sería una actitud, de estar atento, de estar dispuesto”

Fases generales: *Una cosa es el proceso creativo, que puede ser caótico y azaroso, pero otra es el proceso que sigo en el trabajo, y en ese trabajo sí que sigo un proceso que puede explicarse. En el trabajo sí que intento desarrollar una serie de puntos que facilitan el proceso.*

El primero es el análisis del encargo cuando tengo que enfrentarme a un trabajo concreto. Luego hay una búsqueda de información y de documentación. Una vez que tengo esa información llego a una conceptualización del trabajo para poder encontrar la idea que soporte el discurso. Una vez que tengo ya esa idea, lo que intento es encontrar el tono adecuado para dar forma a la idea; cual es la forma que una relación más estrecha tiene con esa idea. Y una vez que ya sé cuál va a ser esa forma me pongo con la realización, pero no siempre de la misma manera, sino que suceden muchas cosas azarosas que pueden condicionar este proceso.

- **Sandra Figuerola:** *Primero aparecen las ideas y los conceptos, intento pensar en abstracto, huyendo de lo concreto, porque luego me resulta difícil dejar caminos que ya he iniciado, y tengo una sensación de bloqueo.*

De esta forma unos conceptos se vinculan a otros y surgen las primeras asociaciones, visualizaciones. Trato de huir de caminos trillados y abrir puertas al pensamiento lateral... a veces escribo palabras, conceptos... Nunca recurro al ordenador en un principio, solo cuando tengo la idea muy clara, lo utilizo. Para mí es una herramienta, fantástica, que me facilita la búsqueda de las formas, imágenes o tipos pero que sólo utilizo en el proceso final de realización.

Fases generales: *Trato de pensar ideas muy generales, amplias y ambiguas. No cerrarme puertas creativas sino abrirme a campos nuevos para poder decir las cosas de otra manera. Ir de lo abstracto a lo concreto, de las ideas generales a los detalles... la idea o el proyecto permanece en mi cabeza de forma obsesiva y en ese proceso mental es cuando aparecen las asociaciones*

verbales y visuales. Luego hay que hacer visible esa idea mediante el lenguaje gráfico... eso me resulta más fácil.

- **Verónica Fuerte:** *Lo primero me documento. Busco que están haciendo las mismas compañías; también busco referentes visuales que pueden ser de diseño, de arte, muebles, puede ser cualquier tipo de documentación. Una vez tengo toda esta documentación la analizo, miro y después ya empiezo el proceso creativo de ideas: una vez está todo documentado comienza ese proceso.*

En mi caso, al ser un estudio de diseño, es compartido con los del estudio y cada uno va teniendo ideas y después, una vez están creadas, las compartimos entre nosotros y elegimos las propuestas que presentamos al cliente.

Fases generales: la diferencia es diseño o ilustración. En ilustración los tiempos son más cortos, y la primera idea que tienes es la que sale, porque no tienes tiempo de pensar ni de probar. En diseño sí que tienes tiempo y entonces intentas experimentar, probar otros caminos. Pero sí, seguimos el mismo proceso en todos los proyectos sean grandes o pequeños.

- **Sr. García:** *Mi método es que no hay método. Precisamente me enganché al collage por eso: por lo que tiene de espontaneidad y por lo que tiene de no pensar, de no metodizar todo. El azar.*

Trabajar muchas horas en un proyecto con un briefing o una idea que tienes que plasmar te bloquea muchísimo, y el collage es todo lo contrario. Uso unos recursos muy escasos: una revista, dos revistas, sin nada encima de la mesa. Pero las cosas salen, y salen sin pensar. Cuando estoy haciendo mi trabajo personal no pienso. Intento no pensar o pensar muy poco. El método es dejarte llevar. Incluso cuando tengo un trabajo por encargo me ocurre algo similar: el tiempo es muy limitado y encima de tu mesa tienes el material que tienes. No busco más material ni puedo esperar al día siguiente. Tengo que trabajar con lo que tengo encima de la mesa. Tengo ideas o imágenes en la que cabeza que me pueden valer, pero no tengo claro antes de empezar que buscaré una imagen concreta.

En mi caso es un proceso muy poco racional, a diferencia de lo que ocurre con la ilustración más tradicional como la que puede hacer Pablo Amargo. Él piensa y racionaliza lo que quiere plasmar. Yo no. Todo va viniendo de manera un tanto azarosa. Para mí es muy importante la ironía: el sonreír. Y el primero que sonrío soy yo y hago collage por esto: porque me hace mucha gracia. Así, el eureka el primero que lo dice soy yo. Yo no busco la crítica social, aunque a veces al final también lo haces, no busco la belleza como pueden hacer otros... busco la sonrisa.

- **Emilio Gil:** *Para mí el diseño gráfico es un proceso de transmisión de información con una solución formal adecuada. Por ello en mi proceso de trabajo me centro primero en conocer lo mejor posible cual es la información a transmitir. Depende del encargo. Para la creación de Identidad Visual recurro a la lectura del Diccionario de la RAE, al catálogo tipográfico de fundiciones digitales tipo Font Shop, el repaso de ideas de los grandes maestros del diseño gráfico de las décadas de los 50, 60 y 70 del siglo XX.*

En trabajos de diseño editorial, me gusta hacer pruebas a escala 1:1 para comprobar la idoneidad de márgenes, cuerpos e interlíneas, comprobando su comportamiento para diferentes elecciones tipográficas.

Fases generales: Recorro a: intentar un "vacío" en mi cabeza lo más amplio posible de prejuicios o ideas preconcebidas sobre aquello que voy a trabajar, estudiar la parte semántica del proceso sin mezclarla con ninguna referencia formal... todavía informarme sobre soluciones de otros, anteriores, a problemas similares, plantear soluciones abocetadas realizadas por medios manuales, comprobar cómo funcionan esas soluciones cuando se "geometrizan" y redibujan con instrumentos informáticos, dialogar con el cliente o quién ha planteado el trabajo, sobre esas posibles soluciones, para recoger sus aportaciones y puntos de vista plantear la solución final.

- **Pepe Gimeno:** *Para mí el proceso creativo es una experiencia a caballo entre la racionalidad y el caos. Ambos componentes son imprescindibles, la cuestión es la proporción adecuada de cada uno de estos componente en cada proyecto. El primer paso es determinar con claridad el objetivo del proyecto. Una vez determinado se fija a modo de estrella Polar que ha de guiar todo*

el proceso. Una vez fijado el objetivo viene el caos, todo vale, todo puede ser factible de ser valorado y tomado en consideración.

Una vez reunidas las propuestas, se analizan y teniendo presentes los parámetros de la estrella Polar se analizan y se valoran. Si ha surgido algo de interés se desarrolla y en caso contrario se vuelve de nuevo al caos. Cuando necesito inspiración vuelvo a mirar las limitaciones que me plantea el proyecto, aunque no lo parezca es muy inspirador. La necesidad agudiza la creatividad.

Fases generales: Determinación de objetivos. Búsqueda de propuestas. Análisis y valoración de las propuestas. Nueva búsqueda, o bien, desarrollo de la propuesta elegida. Ajuste de la propuesta y revisión final. Elaboración de la presentación.

- **Javier Jaén:** *La verdad es que nunca he pensado en ese tipo de cuestiones; es como un patrón que se repite en entrevistas o cuando vas a una charla y te preguntan cómo es el proceso. Pero en mi caso lo vivo como algo intuitivo, como un proceso del que no soy demasiado consciente. Evidentemente existe algo cuando intento dar un paso atrás y veo el trabajo en conjunto, sí que hay ciertos patrones que se repiten: como una cierta asociación de ideas, una cierta presencia de humor o del ingenio. Pero nunca he trabajado desde el a, b, c, d. Sí que es cierto que trabajo sobre la búsqueda de ideas, a veces haciendo un pequeño mapa sobre un papel, pero hay veces que buscando en Google una imagen aparece una conexión que te lleva a pensar en otra cosa. Pero no creo que siempre haya un proceso y no sé si es positivo o negativo, porque a la hora de abordar los proyectos, cada proyecto empieza de cero, desde un punto de vista conceptual y formal. No es lo mismo un dibujo en una servilleta, que una escultura, que un collage o unos pictogramas... No hay un patrón.*
- **Enric Jardí:** *Es imposible de describir. Es como describir la configuración del habla. Hay ideas pensadas y trabajadas, ideas inspiradas en otras cosas -a veces muy remotas- e ideas que no sabes de dónde salen.*

Fases generales: *Estar atento. Preguntar. Desmenuzar. Copiar. Darle la vuelta.*

- **Sergio Jiménez:** *Un proceso muy centrado en técnicas manuales de dibujo y a su vez en técnicas digitales basadas en la optimización del defecto. Suelo recurrir a internet, a pasear, a la literatura y al cine, a la música y por encima de todo a los cómics y la ilustración.*

También me gusta mucho observar los errores de otras personas cuando no saben dibujar. Me atrae la torpeza en el dibujo y la pintura, lo naif y los accidentes felices.

Fases generales: *Fase de conceptualización (a veces sigue la estrategia de un brief y otras veces es más espontánea). Suelo escribir y hacer grandes listas de palabras en un cuaderno. Incluye también la documentación. Fase de experimentación y visualización. Dibujo y test de materiales (a veces analógicos y otras veces directamente en illustrator y photoshop). Fase de disposición y color. Busco esquemas de relación entre los distintos elementos de la gráfica/imagen. Fase de optimización y artefinal.*

- **Borja Martínez:** *La base para mí está en la inmersión en el encargo, análisis del producto, ¿cómo se ha procesado, por qué existe de la forma que existe, de dónde viene y a dónde va, quién lo consume? ¿quién no lo consume? por qué, cómo, dónde y el qué... análisis básico y profundo del encargo. Es de esta forma como extraigo una síntesis que se convierte (junto a una familia tipográfica, creada o no) en parte del proceso creativo que me lleva a realizar un discurso gráfico.*

Fases generales: *Análítica del cliente. Los porqués del encargo, qué, cómo y porqué de dicho producto. El Adn del producto. Análisis. Ingredientes! Probar, vivir el producto o encargo como si fuera tuyo. Documentación general: qué existe y qué no existe en el mundo acerca de ese tema en cuestión. Crear un panel de ideas, preguntas, tendencias... y empezar a construir un discurso acorde con la marca o servicio.*

- **Daniel Morales y Javier Euba:** *Nuestro proceso creativo es muy caótico y efervescente. A veces brota por sí solo y a veces nos atascamos y no hay*

manera de que salgan las cosas. Nuestro truco infalible es salir del estudio y alejarnos de los ordenadores, del teléfono y todo tipo de distracción que nos despiste y contamine. Nuestro truco secreto es conducir, nos montamos en el coche y nos vamos de viaje, no falla. En cuanto salimos a la carretera entramos en una relajación total y las ideas fluyen solas.

Fases generales: Es muy complicado ya que todas las fases son desordenadas y caóticas, en definitiva son inclasificables. Disparas ideas, algunas absurdas y otras geniales, entre una buena idea y una simple ocurrencia hay una delgada línea. Y esa sería la primera fase. La segunda fase, cuando encuentras la idea buena, la que te deja descansar al llegar a casa porque estás satisfecho y ya no le das más vueltas porque estás convencido que has encontrado lo que buscabas. Una última fase sería la de la 'destilación' dejar esa idea en una especie de alambique para depurarla y quedarse con la esencia, entonces la solución formal sale sola porque tiene una idea sólida que soporta todo.

- **Daniel Nebot:** *Mi proceso de diseño se basa en la síntesis y la condensación, trato de transmitir el mensaje con la mayor economía de medios posible. Respecto a la inspiración, a lo largo de la historia se han solucionado de maneras muy diversas problemas muy similares a los que nos enfrentamos hoy los diseñadores, pensar en los frisos asirios, en las pinturas de las criptas paleocristianas, en las escrituras cuneiformes mesopotámicas, en la escultura etrusca, las pinturas rupestres mediterráneas, la imaginería inuit, las cabezas olmecas o el exquisito repertorio formal japonés..... es de gran ayuda para ver la luz.*

Fases generales: Soy de los diseñadores que no diseñamos con el lápiz, sino con la goma de borrar.

- **Peret:** *Me parece importante puntualizar de entrada que un diseñador, a diferencia de un artista, es deudor de un discurso ajeno: el del cliente. Si genera, y puede hacerlo, por supuesto, un discurso propio, su actividad entonces es artística. No obstante hay que matizar que el hecho de trabajar en la comunicación visual al servicio de un discurso ajeno, no es óbice para no enriquecer en la medida de lo posible, o según las propias capacidades,*

ese discurso. Se trata de dotar del máximo sentido simbólico, a las distintas capas de sentido de la imagen creada.

Es decir, si el cliente nos pide una cebolla, la imagen obviamente ha de ser la de una cebolla, pero esta está formada por capas y ahí es donde podemos intervenir. No hay que olvidar que una imagen siempre dice más de lo que aparentemente dice. Una imagen siempre es polisémica, aunque bien es cierto que descubrir esos sentidos ocultos o distintos, depende de la capacidad cultural del espectador.

Me parece que mi proceso creativo ha quedado descrito en las respuestas anteriores y los elementos a los que recurro también. Las técnicas son tan solo el instrumento para llegar al fin, y eso ya depende de cada uno el encontrar las que le son más útiles. A qué elementos recurro depende del resultado al que quiero llegar. Antes del gran hermano Macintosh, que es la herramienta total, que utilizo por supuesto, he aplicado distintos y variados, todos siempre ligados a lo que, como ya he explicado, a una actividad artística.

- **Claret Serrahima:** *Me considero casi como un médico de cabecera. Escucho, analizo, hago diagnósticos, llego a unas conclusiones y después receto. El trabajo es a veces incluso cercano al del psicólogo ya que tienes que entender el brief que el cliente te ha dado, y ese brief nunca dice toda la verdad. No porque el cliente no quiera decírtela, sino porque ni siquiera él mismo la sabe. Siempre hay que leer entre líneas a la hora de enfrentarse a un nuevo proyecto a partir de un briefing. Llega un momento en el que incluso tienes que enseñar al cliente todo aquello que él no sabe, siempre dentro del campo de la comunicación, obviamente.*

Una vez comprendido el brief y hecho el diagnóstico, hay que empezar el proceso de conceptualización y después el proceso formal, la creación de la forma. En definitiva la forma, que no es otra cosa más que el resultado final, es también el resultado de todo ese proceso que estamos comentando, que sin duda es lo más importante del trabajo. Si se sigue este proceso de tanto trabajo con el cliente, de tanta comunicación con el cliente, es muy difícil que un proyecto se tire para atrás, y puedo decir que en mi caso casi ningún proyecto no ha sido aprobado dado que siempre sigo este proceso.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.3. Técnicas creativas específicas para la docencia de Diseño Gráfico

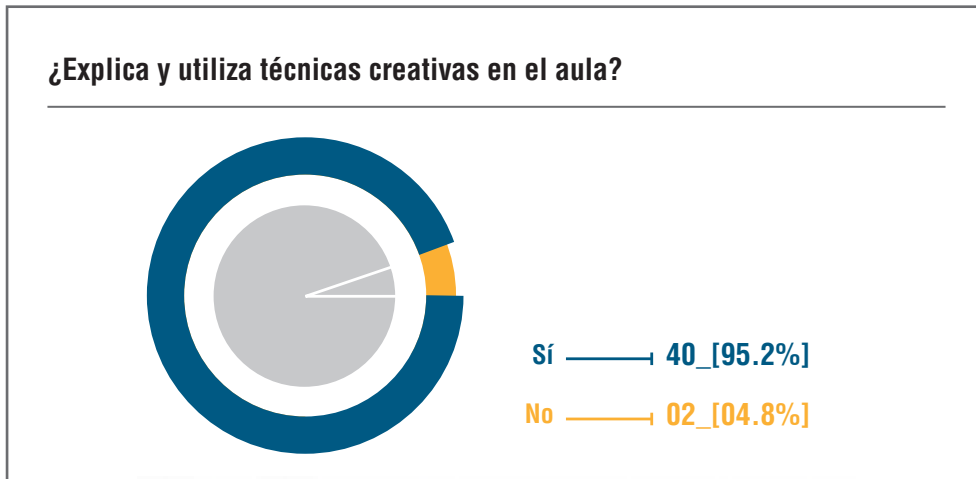
5.3.3. Técnicas creativas

El diseñador y el cliente deben formar un buen equipo de trabajo, y nunca enfrentarse entre sí, porque eso sería negativo para el proyecto. Tiene que existir una relación de confianza, como entre el médico y el paciente, o entre un abogado y su cliente.

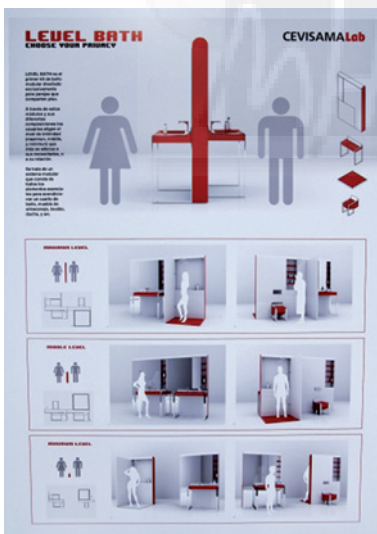
En cuanto a los elementos o técnicas a las que recurrir para conseguir inspiración, hay tres elementos de los que no puedes escapar que son, el conocimiento, las tendencias y la información. El segundo de ellos, el de las tendencias, es sin duda el que menos me atrae, pero no puedes escapar a él. Y hablo de tendencias, no de modas, las cuales son mucho más puntuales y concretas y definidas en el tiempo, sino de tendencias más generales que marcan lo que se hace en cada momento.

[5.58] Extracto de los conceptos relacionados con los dos planteamientos generales de proceso creativo que utilizan los diseñadores: proceso metódico y/o proceso intuitivo.

Proceso creativo: aportaciones de los diseñadores	
Metódico	Intuitivo
Documentarse	Pasear
Investigar	Estar atento
Depurar	Conducir y evadirse
Establecer límites	Divertirse
Concentrarse	Huir del método
Sintetizar	Relajarse
Preguntar	Escuchar
Reformular el problema	Entender al otro
Diagnosticar	Disfrutar
Analizar	No pensar
Racionalizar	Potenciar el azar
Informarse	Dejarse llevar
Conocer	Recursos propios exclusivamente
Planear una estrategia	Ironía



[5.59] Aplicación de técnicas creativas en el aula. Anexo 1: 43-44.



[5.60] *Level Bath. Choose your privacy.* Un diseño basado en kit de módulos para componer un baño compartido y conseguir diferentes formas de intimidad en función de las necesidades y el espacio disponible. Pedro Boj, Javier Gutiérrez y Romer Angel Rossell, alumnos de la asignatura Proyectos interdisciplinares de la EASD de Alicante.

Tras realizar este estudio de campo de cómo es el proceso creativo de los diseñadores profesionales [5.58], se afronta a continuación cómo se introducen las técnicas creativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Proyectos de Diseño Gráfico en las Escuelas de Arte. La primera cuestión de carácter general que se plantea a los **profesores**, es si *explican y utilizan técnicas creativas en el aula*, siendo el resultado afirmativo en un 95,2% como refleja la figura [5.59].

En el apartado de observaciones a esta pregunta [ANEXO 1: 43-44] hay quien apunta que utiliza técnicas creativas en todos los proyectos que plantea, y hay quien por el contrario las explica, pero deja libertad al alumno para utilizarlas o no, según sus necesidades, entendiéndolas como un método de desbloqueo más que como una herramienta de trabajo en sí misma.

En una de las observaciones, una profesora comenta que ha impartido durante dos años la asignatura de *Creatividad*. Se ha establecido con ella un contacto más directo para tratar el tema en profundidad. La profesora es Cándida Pérez de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alicante, donde el departamento decidió que era de vital importancia impartir la asignatura de Técnicas Creativas como optativa en los Estudios Superiores de Diseño, ya que permiten esta posibilidad. La asignatura, pionera en este tipo de estudios, está dirigida a todas las especialidades de Estudios Superiores de Diseño, pertenece al Departamento de Proyectos e Investigación y se desarrolla a lo largo de un semestre. Como objetivo general se establece en la programación dotar al alumnado del conocimiento de las técnicas básicas en creatividad y que sepan elegir de entre todas ellas la adecuada para cada proyecto de diseño. Además, se proporciona un conocimiento sobre la historia, las diferentes técnicas y sus autores. Por otra parte, los contenidos que se imparten son los siguientes:

- Revisando las técnicas y los autores clásicos: Alex Osborn; Tony Buzan; Edward De Bono.
- El pensamiento creativo:
 - Beneficios y necesidades del pensamiento creativo.
 - Concepto de creatividad. Definición. El proceso creativo.
 - Tratamiento de la información. Ideas erróneas y fuentes de creatividad.
- Elementos teóricos para la creatividad.
 - Teorías sobre creatividad.
 - Percepción, análisis y usos del pensamiento creativo.
- Técnicas creativas.
 - Aplicando las Técnicas Creativas.
 - El proceso creativo en el diseño.

La profesora aplica una metodología didáctica en la que se da muchísima importancia a la interdisciplinariedad y a las sesiones en grupo. A través de la coordinación con las asignaturas de cuarto curso de Proyectos Interdisciplinares

de las especialidades de Diseño Gráfico, Diseño de Producto y Diseño de Interiores, han realizado varios proyectos entre los que se encuentran *Level Bath. Choose Your Privacy*, ganador en la categoría de Diseño de baños en el certamen Cevisama Lab 2014 [5.60] y la propuesta *Hocto Shower* ganadora en el mismo certamen en la convocatoria de 2015.

A aquellos docentes que han contestado que sí que explican técnicas creativas en sus clases, se les ha preguntado qué tipo de técnicas son las que aplican [ANEXO 1: 44-45]. Para formular la pregunta y establecer tipos de técnicas creativas, se ha basado el estudio en la clasificación que realiza Miguel Ángel Echeverría, en su libro *Creatividad y Comunicación, una mecánica operativa para la creación de ideas de transmisión en los procesos de comunicación persuasiva* [1995: 167-202], en el que expone las técnicas que, tras largos años de ejercicio profesional en el mundo de la comunicación publicitaria y en la docencia, han demostrado su eficacia y operatividad. Estas técnicas creativas las divide en dos grandes grupos [5.61]:

- **1. Técnicas de asociaciones libres (técnicas intuitivas):** El objetivo principal es liberar al máximo la imaginación y caben destacar dos tipos de estímulos:

- **1.1. Estímulos relacionados con el problema:**

- **1.1.1. Brainstorming o tempestad de ideas:** Es la técnica más conocida y la más antigua, creada por Osborn en 1938.

- **1.1.2. Analogía:** Se define como la relación de semejanza entre dos o más cosas y es un recurso del pensamiento divergente o creativo. Dentro de las técnicas de analogías destaca la Sinéctica.

Sinéctica: El proceso de la sinéctica consiste en dos actividades básicas: hacer conocido lo extraño y extraño lo conocido mediante la búsqueda de analogías.

Circept: El Circept nació al apreciarse una cierta estructura bajo el aparente desorden del razonamiento analógico. Consiste en agrupar las analogías conseguidas, según sus significados. Es más conveniente su

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

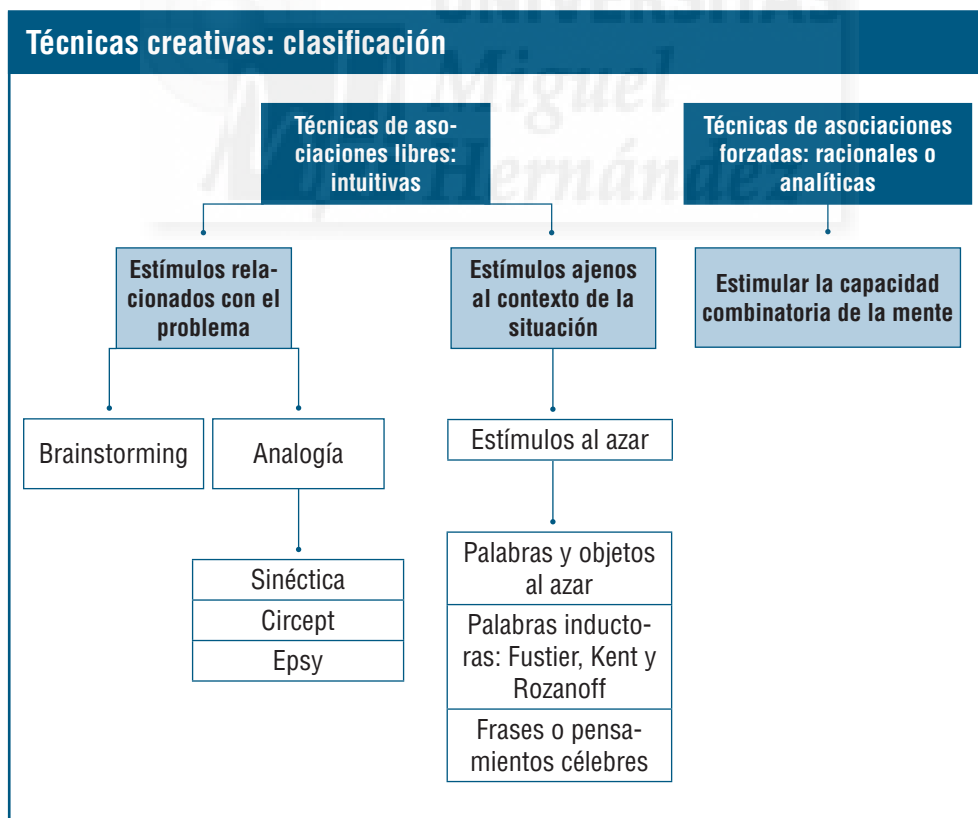
5.3. Técnicas creativas específicas para la docencia de Diseño Gráfico

5.3.3. Técnicas creativas

realización de forma individual ya que requiere invertir bastante tiempo en analizar y sintetizar.

Epsy: Fue aplicada por la empresa francesa Synapse para encontrar nuevos conceptos del producto o nuevos sistemas de comunicación. La novedad radica en que los participantes consisten en una selección de los propios consumidores del producto, por lo que los resultados de las sesiones creativas son soluciones generadas por el consumidor o público objetivo de la empresa.

[5.61] Clasificación de técnicas creativas de Miguel Ángel Echeverría, en su libro *Creatividad y Comunicación, una mecánica operativa para la creación de ideas de transmisión en los procesos de comunicación persuasiva* [1995: 167-202].



▪ **1.2. Estímulos ajenos al contexto de la situación:**

1.2.1. Estímulos al azar: Consisten en informaciones diferentes llegadas al azar y que se transforman en respuestas eficaces al problema. Pueden darse en la fase de incubación, cuando se resuelven los problemas latentes en la mente por medio de la asociación que establece la mente con cualquier elemento o circunstancia externa a ellos. El mecanismo de la mente hace que lo que entró como ajeno al problema pase a formar parte del contexto del mismo, confiriendo a las ideas una nueva dirección.

Para utilizar los estímulos de forma operativa, haciendo que se presenten de manera voluntaria es necesaria una metodización, unas técnicas que lo posibiliten. Entre ellas, se proponen las siguientes:

Palabras al azar: Se pueden seleccionar palabras en un diccionario para posteriormente relacionarlas con el problema. Pueden utilizarse también objetos inductores.

Palabras inductoras: En vez de realizar nosotros mismos la selección de palabras, varios investigadores de creatividad han confeccionado listas de palabras que tienen un poder evocador y facilitan las interpretaciones y relaciones. Entre estos autores, se encuentran Fustier y Kent y Rozanoff.

Frases o pensamientos célebres: Se seleccionan al azar frases o pensamientos célebres y se relacionan con el problema. Esta técnica es útil para la creación de titulares en comunicación.

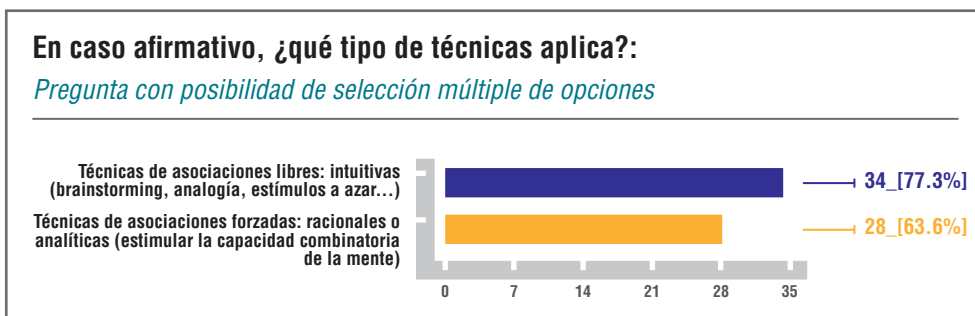
- **2. Técnicas de asociaciones forzadas (técnicas racionales o analíticas):** Consisten en sistematizar el proceso de asociación mediante un doble trabajo, primero de análisis y luego de combinación sistemática.

El objetivo es estimular la capacidad combinatoria de la mente y acelerar la fase de incubación. Para ello se realizan lo que Moles denomina *matrices de descubrimiento*, que pueden ser cuadradas o rectangulares (dependiendo de si las líneas y las columnas contienen la misma serie de elementos). Los elementos que conforman las líneas de la matriz son aquellos que nos interesa abordar del problema y relacionarlos entre sí.

5. Áreas principales de la investigación: análisis actual y posible replanteamiento

5.3. Técnicas creativas específicas para la docencia de Diseño Gráfico

5.3.3. Técnicas creativas



[5.62] Tipo de técnicas creativas aplicadas. Anexo 1: 44-45.

En base a esta clasificación de Echeverría, se ha realizado la encuesta a los **profesores** sobre este tema [5.62], resultando un porcentaje ligeramente mayor los que aplican técnicas de asociación libre frente a los que utilizan técnicas de asociaciones forzadas.

Además de escoger entre una, otra o ambas tipologías de técnicas creativas, los docentes aportaron información específica sobre las de técnicas que les funcionan en el desarrollo de los proyectos con los alumnos. Entre estas aportaciones de los profesores destacan las técnicas de pensamiento lateral de Edward De Bono, los mapas mentales de Tony Buzan, técnicas de estímulo del pensamiento emocional, la búsqueda y utilización de materiales diversos o el empleo del juego como catalizador para la experiencia creativa. También se citan estrategias como la heurística, la retórica, la copy strategy, los procesos de inducción/deducción, las tablas de análisis comparativo o el análisis pseudo-semiótico de imágenes proyectadas y con relación con el problema. Algunos docentes defienden el acercamiento al problema a resolver desde muchos ángulos, para que de este modo los alumnos definan bien el trabajo y puedan ponerse en la piel del receptor del mensaje. Primero hay por tanto que conceptualizar al máximo para más adelante poder simplificar al máximo el problema y la solución.

Se ha considerado a su vez importante recoger información sobre los resultados que se obtienen si se aplican en el aula las técnicas creativas en grupo, individualmente o combinando ambas [ANEXO 1: 45]. En su mayoría, el profesorado ha manifestado que los mejores resultados se obtienen con

Las técnicas creativas trabajadas en el aula, dan mejores resultados si son planteadas:



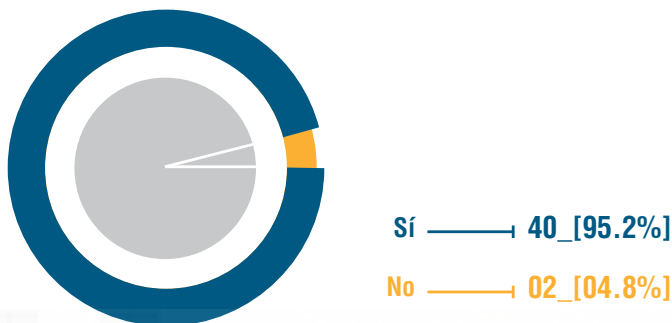
[5.63] Resultados obtenidos de la aplicación de técnicas creativas en grupo, de forma individual o combinadas. Anexo 1: 45.

técnicas creativas combinadas en grupo e individualmente, mientras que la aplicación exclusiva de formas individuales o en grupo apenas supone algo más del 20% como puede observarse en la figura [5.63].

También se ha considerado de interés plantear a los profesores la posible necesidad del desarrollo de nuevas estrategias creativas que sean específicas para el proceso de ideación en el ámbito docente del Diseño Gráfico, diferenciándolas de las ya existentes o de las aplicadas en el ámbito profesional [ANEXO 1: 45]. A esta cuestión los profesores han manifestado en un 95.2% que sí existe esa necesidad de desarrollar tales estrategias, demostrando la carencia de metodología específica del ámbito gráfico a la hora de plantearse este tipo de proyectos en las Escuelas de Arte [5.64].

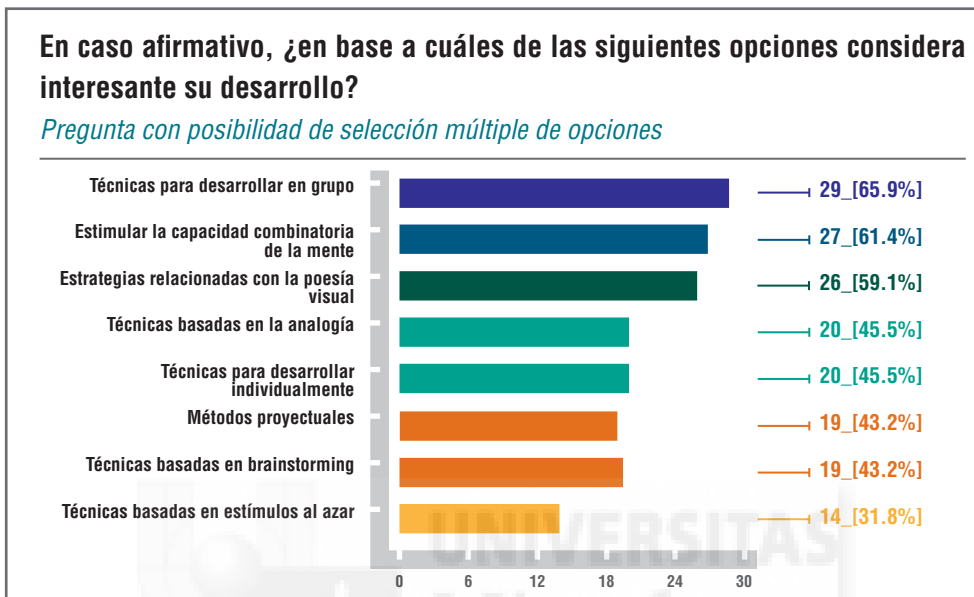
Con la finalidad de establecer una base para la formulación de nuevas técnicas creativas que funcionen en el proceso enseñanza-aprendizaje, se ha recogido información sobre las opciones que serían interesantes tener en cuenta para su desarrollo [ANEXO 1: 45-46]. Para tal fin se aportó a los docentes una lista de ítems que dichas técnicas creativas específicas del campo del Diseño Gráfico deberían tener, con los resultados apreciados en la gráfica [5.65]. En primer lugar, y con

¿Considera necesario el desarrollo de nuevas estrategias creativas específicas para aplicar en el proceso de ideación proyectual?



[5.64] Desarrollo de estrategias creativas específicas para aplicar en el proceso de ideación. Anexo 1: 45

un 65,9% de las respuestas positivas se encuentran las **técnicas para desarrollar en grupo**, siendo un porcentaje coherente con la anterior pregunta [5.64] en la que se defendían las técnicas creativas combinadas (grupales e individualmente), frente a las meramente personalizadas. Son también muy importantes para los profesores los conceptos relacionados con la **capacidad combinatoria de la mente**, pues los estímulos para conseguir dicha cualidad son vistos como los segundos en relevancia en esta pregunta concreta. Tras estos dos ítems aparecen en tercer lugar las **estrategias relacionadas con la poesía visual**, tan apreciadas por los docentes como ha quedado de manifiesto en anteriores apartados en los que se citaban a importantes diseñadores que trabajan con esos recursos como modelos de referencia (léase Isidro Ferrer o Pep Carrió, entre otros). En cuarto lugar y con un 45,5% se encuentran empatados dos ítems: las **técnicas basadas en la analogía** y las **técnicas para ser desarrolladas individualmente**. También se produce el mismo resultado porcentual entre los métodos proyectuales y las técnicas basadas en el brainstorming, alcanzando ambas un 43,2% de respuestas afirmativas por parte de los docentes. Por último, las técnicas que basan su desarrollo en **estímulos al azar** son apreciadas por tan sólo un 31,8% de los profesores.



[5.65] Factores a tener en cuenta en el desarrollo de una estrategia creativa propia de la enseñanza del diseño gráfico. Anexo 1: 45-46

Aparte de los ítems propuestos a los docentes, ellos mismos han aportado otras técnicas que consideran interesantes tener en cuenta para el desarrollo de nuevas estrategias creativas en el aula. En este apartado entrarían recursos como las técnicas basadas en estímulos de la inteligencia emocional o la realización de agendas visuales, recurso este último que emplean algunos diseñadores como Isidro Ferrer o Pep Carrió [ANEXO 1: 46].

Como queda expuesto durante las últimas páginas de esta investigación, el desarrollo de una estrategia proyectual no puede llevarse a cabo, de manera satisfactoria, sin una especial atención a técnicas que permitan un crecimiento de la creatividad de los alumnos. Lo que indefectiblemente muestran los resultados de la investigación es que que la creatividad, lejos de ser algo absolutamente innato, un don especial o un elemento imposible de desarrollar es, por el contrario, una cualidad entrenable, mejorable y ejercitable. Por tanto, esta cualidad plástica y flexible de la creatividad permite el planteamiento de estrategias que la enriquezcan y aumenten, algo a lo que las metodologías proyectuales deben ir dirigidas en aras de conseguir mejores estudiantes de diseño y futuros profesionales más competentes, creativos y sorprendentes.

6.

CONCLUSIONES



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

6. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo responde a las hipótesis planteadas al comienzo y resuelven los objetivos necesarios para responder a dichas hipótesis. Así, se ha realizado un detallado y exhaustivo análisis sobre el estado actual de la enseñanza de la materia de Proyectos en las Escuelas de Arte y Diseño en España en las que se imparten estudios relacionados con el Diseño Gráfico. Tras las encuestas a los docentes y las entrevistas a algunos de los mejores diseñadores profesionales de la actualidad, se ha obtenido un panorama suficientemente amplio de la docencia de la disciplina, permitiendo una comprensión de los problemas y fortalezas en la preparación de los futuros diseñadores.

Expuestas en tres grandes áreas de interés para la investigación, los resultados de las encuestas y las entrevistas a algunos de los más relevantes profesionales del Diseño Gráfico contemporáneo, han permitido rastrear no sólo la evolución de la docencia sino también del ejercicio profesional del Diseño Gráfico durante los últimos años. Al mismo tiempo, ha resultado fundamental la aportación de aquellos profesionales que además ejercen como docentes en diferentes centros educativos, por cuanto ofrece la oportunidad de recabar informaciones que conjugan ambos mundos, el de la enseñanza y el profesional.

En relación a la primera de las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación: es o no necesario un replanteamiento de la docencia, la conclusión es que sí es imprescindible dicha revisión de la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico en varios aspectos concretos. En primer lugar la eventualidad de una modificación en el término empleado para definir la disciplina. Tras analizar las respuestas y reflexiones tanto de los profesores como de los profesionales no existe unanimidad en lo que a dicho cambio terminológico se refiere. Por un lado, la opinión de los docentes defiende la idoneidad de una permuta en la terminología, dejando atrás definitivamente la expresión Diseño Gráfico en favor de otros términos que, en su opinión, reflejan mejor la realidad actual de la disciplina. De este modo, más de dos terceras partes de los profesores encuestados apoyan un cambio y concretamente la

mitad defiende el término Diseño de Comunicación Visual, mientras que el resto sugiere otras posibilidades como Diseño de Mensajes Gráficos o Diseño de Comunicación Audiovisual. Sin embargo, más allá de la elección de un término u otro, lo que denotan los resultados es el momento de mudanza y metamorfosis en que se encuentra la disciplina.

Una postura diferente tienen al respecto los diseñadores profesionales: alrededor de la mitad no se han planteado nunca una modificación terminológica como algo a tener en cuenta en estos momentos. Su acercamiento al diseño es más práctico y pragmático, sin tantas elucubraciones especulativas como las que, en muchas ocasiones, pueblan los ámbitos académicos de ésta o de cualquier disciplina. Para ellos el cómo se nombre a su trabajo no tiene tanta importancia como el nivel de excelencia al que aspiran. Esto no implica, por otra parte, que algunos de los profesionales se encuentran más cómodos con definiciones próximas a un enfoque más amplio de lo visual que el de la tradicional gráfica. Sin embargo, es significativo que aquellos profesionales que sí creen necesaria una revisión del término son los que también están inmersos en la enseñanza, lo que viene a reforzar la idea previamente expuesta de que es precisamente en el ámbito docente donde se considera más necesario el cambio.

Dentro del replanteamiento de la enseñanza, otro factor clave es la revisión de la función del profesor de Diseño Gráfico. El renovado docente de la disciplina ha de modificar su rol dentro del aula, abandonando hábitos adquiridos para abrazar prácticas didácticas más acordes con la realidad de la profesión en la actualidad. Además de su papel como transmisor de conocimientos y motivador del alumnado, algo que siempre tendrá que realizar cualquier profesor sea cual sea el momento en el que le corresponda enseñar, el docente actual debe tener como objetivo principal el enseñar a pensar y enseñar a ver. Deberá así ir abandonando como prioridad el desarrollo eminentemente práctico de los proyectos, para centrarse en fomentar en los alumnos la búsqueda constante del concepto y la investigación, de la ideación y del pensamiento, de la reflexión y de la comprensión de los problemas para su correcta resolución.

En relación a lo anterior, se subraya la importancia que el conocimiento de la historia y la tradición del Diseño Gráfico han de tener dentro de la formación de los nuevos profesionales. Se constata en las encuestas y entrevistas la necesidad creciente de una mayor formación y profundización en los antecedentes y referentes de la historia del diseño, en detrimento de lo más actual y contemporáneo. El conocimiento de los grandes maestros y tendencias del pasado se postula como imprescindible pues tan sólo de ese modo, desde la consciencia de lo ya realizado, podrá evitarse la inconsciencia de proponer lo ya ejecutado como si de algo novedoso se tratara. Esta postura de entendimiento del pasado minimizaría el impacto que las últimas tendencias y estilos tienen en los alumnos, favoreciendo por tanto un aprendizaje llevado a cabo desde el concepto y los fundamentos que deben existir como base de un proyecto de Diseño Gráfico.

Por otra parte, también ha quedado patente la importancia de enfocar los proyectos propuestos en el aula desde una mayor coordinación con el resto de profesores y asignaturas del grupo, e incluso con otras especialidades que se impartan en el centro. La coordinación con el profesorado de otros módulos del grupo aporta al proyecto un desarrollo más global desde todas las áreas implicadas en la propuesta. En el mismo sentido, los proyectos interdisciplinarios, coordinados por profesores de grupos de distintas especialidades, se conciben esenciales por acercarse al quehacer de la realidad profesional, donde las colaboraciones con especialistas de disciplinas muy diversas es cada vez más habitual e imprescindible. De hecho, se observa una tendencia en la cual la estructura de los equipos de trabajo en el ámbito profesional evoluciona hacia la multidisciplinariedad, donde el trabajo individual especializado en diversas áreas está interconectado, resolviendo de forma coordinada las partes complementarias del proyecto. Desde la docencia de la disciplina debe prepararse a los alumnos para este horizonte de trabajo en el que la cooperación y coordinación serán tan importantes.

El replanteamiento de todos estos factores docentes anteriormente señalados nace de la necesidad de afrontar con éxito los retos y escenarios futuros de esta profesión. El análisis de las respuestas tanto de los docentes como de los profesionales permite establecer una serie de líneas maestras y ejes esenciales

que permiten dibujar un escenario del futuro en la profesión y su docencia. El fenómeno que sin duda alguna ha modificado en grado sumo la práctica de la disciplina es el avance imparable de las nuevas tecnologías digitales e informáticas. Esta revolución digital, comparada por su impacto al que tuvo en su momento la imprenta, ha cambiado el escenario cultural, social y laboral. Pocos campos como el Diseño Gráfico se han visto más afectados por esta revolución. En efecto, en esta disciplina las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no sólo han afectado a la manera en la que se llevan a cabo los proyectos (ésto es, modificando las propias herramientas de trabajo), sino que también han cambiado radicalmente la misma naturaleza de los proyectos, introduciendo campos y horizontes absolutamente imposibles de vislumbrar hace apenas dos décadas. Sin embargo, de las respuestas de docentes y diseñadores puede inferirse que estos cambios afectarán sólo a la forma de la profesión y no a su sentido esencial. El diseño va más allá de la herramienta o el medio y, por lo tanto, aportar soluciones a los problemas del cliente seguirá siendo la función principal del diseñador. Por ello, sobrevivirán las buenas ideas por encima de los nuevos soportes técnicos en los que haya que desarrollarlas, siendo de vital importancia trabajar desde el concepto.

La segunda de las hipótesis principales de esta tesis es la que planteaba si los métodos de diseño publicados durante las últimas décadas son idóneos para la docencia actual del Diseño Gráfico. La conclusión es que dichos métodos no son en absoluto apropiados para la enseñanza específica del Diseño Gráfico. En un primer momento, los docentes afirman, en amplia mayoría, que las metodologías publicadas pueden ser aplicables en el aula como ayuda y apoyo para la docencia, destacando especialmente dos de los autores: Bruno Munari y Jorge Frascara. Sin embargo, a continuación, añaden que existe la necesidad de una metodología específica, dado que muchos de los métodos utilizados ni estaban destinados a la docencia, sino a la práctica profesional del diseño, ni tenían al Diseño Gráfico como su campo de actuación específico, sino a otros tipos de diseño como el de producto. Así, no sólo demandan una metodología específica, sino que afirman, en un porcentaje superior al 90%, preparar sus propios métodos y estrategias proyectuales.

Por tanto, esta situación hace patente la necesidad de resolver este problema crucial y plantear nuevas metodologías proyectuales que se adapten al proceso de enseñanza aprendizaje de Proyectos de Diseño Gráfico. En la investigación se han propuesto los siguientes factores a tener en cuenta para el desarrollo de estas nuevas metodologías:

- Debe ser una metodología específica para aprender a diseñar, no para hacer diseño. Es evidente que los procedimientos publicados para ayudar al diseñador pueden ser útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de hecho siguen empleándose por los profesores en ocasiones puntuales; pero es imprescindible enfocar el problema desde el punto de vista de la docencia. Sólo así se podrán diagnosticar los problemas intrínsecos a la actividad docente y aportar las soluciones didácticas específicas que vengan a subsanar errores y disfunciones arrastrados por las escuelas de Diseño Gráfico desde décadas atrás.
- Debe ser lo suficientemente flexible como para poder aplicarse en diferentes niveles educativos y en distintas tipologías de proyectos dentro del área del Diseño Gráfico. Los métodos cerrados y estrictos se consideran totalmente superados didácticamente por no ser susceptibles de adaptarse a las cambiantes condiciones de una materia como la de Proyectos.
- Debe permitir la organización y planificación del trabajo en fases correctas y válidas para desarrollar cada proyecto de manera satisfactoria. También debe ser una metodología capaz de definir con eficacia el mensaje comunicativo correspondiente a cada proyecto determinado. A su vez, debe identificar las necesidades de la propuesta y de ese modo dividir el problema en partes más pequeñas que faciliten la solución de la cuestión gracias a un acercamiento más adaptado a las capacidades de cada alumno concreto.
- Debe por último proporcionar un grado de evolución en el alumnado que le permita superar el miedo al salto al vacío y le lleve a configurar su propia metodología personal. Cualquier metodología que bloquee al estudiante o que no le permita desarrollarse desde un punto de vista teórico, práctico y creativo, es una metodología errónea. Las nuevas estrategias proyectuales

deben ser herramientas para el crecimiento individual como diseñador de cada alumno.

La tercera hipótesis de esta investigación se centraba en la posible necesidad de establecer nuevas técnicas creativas específicas para la docencia de Proyectos de Diseño Gráfico. Los resultados demuestran que sí es necesario proponer técnicas creativas novedosas y propias para la enseñanza de esta disciplina, tal y como han manifestado los docentes en un porcentaje superior al 95%, el cual coincide con la misma proporción de docentes que explica y utiliza técnicas creativas en el aula. Si bien no se ha llegado a una conclusión contundente sobre si la creatividad en Diseño Gráfico es igual o distinta al resto de disciplinas artísticas, sí se señala que debe ser una creatividad dirigida hacia un fin condicionado por las características concretas del proyecto encargado.

No hay una manera única ni exclusivamente válida de enfrentarse a este tipo de proceso creativo. Las conversaciones con los diseñadores han mostrado que hay creadores tanto metódicos como intuitivos. Profesionales que se documentan exhaustivamente, que analizan, diagnostican y racionalizan el problema para poder afrontarlo con garantías de éxito, y otros que buscan las respuestas creativas a través técnicas menos rigurosas como el paseo, conducir sin rumbo determinado, disfrutar, no pensar y dejarse llevar, o potenciar el azar para que surja en cada momento. Y también, obviamente, los que recurren a una combinación de ambos tipos de aproximaciones al acto creativo, pues así consideran que pueden llegar de manera satisfactoria a su objetivo: resolver un buen proyecto de diseño. A partir de estas consideraciones, la docencia de Diseño Gráfico dará un salto de calidad extraordinario cuando este tipo de técnicas y procedimientos puedan finalmente ser aplicados de manera específica a la enseñanza de Proyectos.

Los resultados de la investigación ofrecen como factores a tener en cuenta para el desarrollo de técnicas creativas específicas para la docencia del Diseño Gráfico los siguientes:

- Deben combinar las dos actitudes apuntadas: la racional, analítica y objetiva, con la emocional, intuitiva y libre. Por ello, deberían basarse en los factores de diversas técnicas o tendencias ya publicadas, siendo el resultado

un compendio de todas ellas, enfocadas principalmente al proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello han de utilizar recursos tan importantes como estimular la capacidad combinatoria de la mente, promover estrategias relacionadas con la poesía visual, o analizar y profundizar en técnicas basadas en la analogía.

- Deben promover tanto la motivación sobre el tema, como la capacidad de análisis y de observación en el alumnado. Como parte fundamental de toda metodología proyectual, las técnicas creativas han de desarrollar y fomentar la motivación del alumno en relación con el trabajo a realizar.
- Deben ser flexibles para poder plantearse de forma individual, en grupo o de forma combinada. Las nuevas técnicas habrán de ser dúctiles y elásticas con el objetivo de permitir trabajos que combinen un acercamiento personal por parte de cada alumno, con operaciones grupales que puedan enriquecer a todas las partes.
- Deben valorar la especificidad de esta disciplina, por lo que en el **ANEXO 2** se recogen los procesos creativos que siguen cada uno de los diseñadores gráficos entrevistados. Esta información se considera de gran interés y puede servir como referencia en futuros desarrollos de nuevas técnicas creativas, dado que permite acceder al desarrollo de ideación creativa de algunos de los más relevantes profesionales de las últimas décadas.

Finalmente, el último objetivo planteado no era otro que el de redactar un pequeño manifiesto a partir de la colaboración de los profesionales. Todas las ideas y consejos que generosamente han ofrecido son el destilado de décadas de experiencia en su profesión y, al mismo tiempo, consiguen transmitir la ilusión del que comienza y ya ha alcanzado un cierto reconocimiento en el cada vez más apasionante mundo del Diseño Gráfico. Sus pequeños aforismos han permitido configurar un texto que puede servir al mismo tiempo como motivación para afrontar el trabajo, ayuda ante las dificultades que sin duda aparecerán, inspiración para encontrar caminos inexplorados, acicate frente a las contrariedades, sugerencia para solucionar los problemas o compendio de la disciplina. Su compilación ha sido, sin duda, una de las más gratas tareas afrontadas durante el desarrollo de esta investigación.

Como se señaló inicialmente en los objetivos, esta investigación no pretende ser autoconclusiva. Sin embargo, los resultados obtenidos son una valiosa aportación en la futura reconsideración de la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico en las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño españolas. En la misma medida, tanto la investigación documental como el trabajo de campo, ofrecen sin lugar a dudas una sólida base teórica sobre la que poder proponer tanto nuevas metodologías docentes como nuevas técnicas creativas. Las respuestas de docentes de todo el territorio nacional brindan un panorama lo suficientemente amplio como para que posteriores trabajos puedan desarrollar propuestas concretas de estrategias proyectuales que vengan a satisfacer las demandas concretas de los profesores. Al mismo tiempo, los propios profesores de la especialidad pueden servirse de todas las respuestas, análisis, gráficos, estadísticas y resultados de esta investigación, para enriquecer sus metodologías con los enfoques que otros compañeros del resto de las Escuelas de Arte están empleando.

Finalmente así se da respuesta a la intención inicial que inspiró el nacimiento de este trabajo: mejorar la enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico en los centros públicos en los que se imparte su docencia. A otros investigadores les competará el continuar con las líneas abiertas y desarrolladas en las páginas precedentes, pues esta tesis es tan sólo un paso más en el largo y complejo proceso de mejora docente que permita formar a destacados profesionales en el apasionante mundo del Diseño Gráfico.

7.

BIBLIOGRAFÍA



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

7.1. REFERENCIAS EN LA OBRA

ACASO, María (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

AMBROSE, Gavin. HARRIS, Paul (2010). *Metodología del diseño*. Barcelona: Parramón.

ARCHER, Bruce (1964). *Systematic Methods for Designer*. Londres: Council of Industrial Design.

ASIMOW, Morris (1970). *Introducción al proyecto*. México: Editorial Herrero Hnos. Sucs.

BADER, Sara (2015). *Palabra de diseñador. Citas, ocurrencias y píldoras de sabiduría*. Traducción y prólogo de Emilio Gil. Barcelona: Gustavo Gili.

BALTANÁS RAMÍREZ, José (2000). *Diseño gráfico y sociedad*. Sevilla Corella, Carlos (dir.), *El diseño: 150 años entre la teoría y la práctica*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

BAUHAUS (2012). *Bauhaus. Art as life*. London: Catálogo de la exposición en el Barbican Art Gallery.

BEYER, Landon E. (1977). *William Heard Kilpatrick (1871-1965)*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF> [Acceso 22-03-2015]

BROWN, Tim (2008). *Design Thinking*. *Harvard Business Review*, Junio: 84-92.

(2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organization and Inspires Innovation*. New York: HarperCollins.

(2011). *Design Thinking*. Blog. <http://designthinking.ideo.com/> [Acceso 22-03-2015]

BUCHANAN, Richard (1992). "Wicked Problems in Design Thinking". *Design Issues*, Vol. 8, No. 2. Published by: The MIT Press. Disponible en: http://www.ics.uci.edu/~vid/Readings/Buchanan_1992_Wicked_Problems.pdf [Acceso 24-03-2015].

CHAVES, Norberto (1988). *La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional*. Barcelona: Gustavo Gili.

CLONINGER, Curt. (2007). *Hot-wiring your creative process. Strategies for print & media designers.* Berkeley: New Riders.

CROSS, Nigel (1982). *Designerly ways of knowing.* DESIGN STUDIES vol. 3 nº 4 Octubre 1982 pp. 221-227. Disponible en: http://www.makinggood.ac.nz/media/1255/cross_1982_designerlywaysofknowing.pdf [Acceso 2-03-2015]

(1984). *Developments in Design Methodology.* Chichester (UK): John Wiley & Sons.

(1995). *Técnicas de diseño: pasado, presente y futuro.* Elisava TdD. 12 Diseño, comunicación y cultura. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/12/cross-es> [Acceso 24-02-2015]

CURTIS, William (2012). *La arquitectura moderna desde 1900.* Madrid: Alianza Editorial.

DE BONO, Edward (2014). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.* Barcelona: Paidós.

DROSTE, Magdalena (2006). *Bauhaus. 1919-1933.* Colonia: Taschen.

ECHEVERRÍA VICENTE, Miguel Ángel (1995). *Creatividad & Comunicación. Una mecánica operativa para la creación de ideas de transmisión en los procesos de comunicación persuasiva.* Madrid: GTE Editorial.

FOSTER, Hal; KRAUSS, Rosalind E.; BOIS, Yve-Alain y BUCHLOH, Benjamin H. D. (2006). *Arte desde 1900. Modernidad, antimodernidad, posmodernidad.* Madrid: Akal.

FRAMPTON, kenneth (2009). *Historia crítica de la arquitectura moderna.* Barcelona: Gustavo Gili.

FRASCARA, Jorge (2006). *El diseño de comunicación. Edición corregida y extendida de Diseño Gráfico y comunicación.* Buenos Aires: Ediciones Infinito.

FUENTES, Rodolfo (2005). *La práctica del diseño gráfico. Una metodología creativa.* Barcelona: Paidós.

GARCÍA UCEDA, Mariola (2008). *Las claves de la publicidad.* Madrid: ESIC Editorial.

GAMONAL, Roberto (2011). *Logos, ethos, pathos. Retórica y creatividad en el diseño gráfico.* Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Editorial ICONO14.

- GARDNER, Edwin (2014).** "Design Thinking = Design Thinking". *Cuadernos de diseño 4. Diseño de procesos*. 26 de mayo de 2014. Madrid: IED.
- GONZÁLEZ MIRANDA, Elena (1994).** *El proceso de creación y la evolución de los proyectos de diseño gráfico*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- GUTIÉRREZ, Verónica (2015, 13 de febrero).** "El método Bruce Mau". *La Prensa*, Artículo disponible en: http://www.prensa.com/cultura/Diseno-metodo-liderazgo_0_4140336118.html [Acceso 26-03-2015]
- HOLLIS, Richard (2000).** *El diseño gráfico*. Barcelona: Destino.
- JACOB, Heiner (1991).** "Un enfoque integrado de la enseñanza del diseño gráfico". *Elisava TdD 06. Pedagogía del disseny*. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/6/jacob> [Acceso 15-02-2015]
- JONES, John Christopher (1976).** *Métodos de diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
(1985). *Diseñar el diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- KILPATRICK, William Heard (1918).** *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Columbia University: Teachers College Record.
Disponible en: <http://people.umass.edu/~rwellman/Philosophy/Kilpatrick.pdf> [Acceso 22-03-2015]
- KIMBELL, Lucy (2011).** "Rethinking Design Thinking: Part I". *En Design and Culture*, 3 (3). Disponible en: <http://www.designstudiesforum.org/journal-articles/rethinking-design-thinking-part-i-2/> [Acceso el 18-2-2015].
- LAUER, David A. (1979).** *Design Basics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LAWSON, Bryan (2005).** *How Designers Think. The Design Process Demystified*. Oxford: Architectural Press.
- LUPTON, Ellen (2011).** *Intuición, acción, creación. Graphic Design Thinking*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTIN, Roger (2007).** *The opposable mind*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- MAU, Bruce; LEONARD, Jennifer; Institute Without Boundaries (2004).** *Massive Change*. Phaidon Press.

MEDINA, Pedro (2014). "Introducción". *Cuadernos de diseño 4. Diseño de procesos*. Madrid: IED.

MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. (2009). *Historia del diseño gráfico*. Barcelona: RM Verlag.

MOLES, Abraham y CAUDE Roland (1977). *Creatividad y métodos de innovación*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.

MOLLERUP, Per (1987). *El programa de diseño corporativo*. IMPI/MINER Ediciones de Diseño. Fundación BCD Barcelona.

MUNARI, Bruno (2000). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili.

OBRADORS BARBA, Matilde (2000). "Los procesos de generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en el contexto publicitario de la ciudad de Barcelona". *Elisava TdD 17. Creatividad, comunicación y mercado*. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/17/obradors-es> [Acceso 8-04-2015]

(2007). *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Bellaterra; Castelló de la Plana; Barcelona; València: Aldea Global. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, Publicacions de la Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Publicacions de la Universitat de València.

PELTA, Raquel (2004). *Diseñar hoy*. Barcelona: Paidós.

RICARD, André (2008). *Conversando con estudiantes de diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

RITTEL, Horst y WEBBER, Melvin (1973). "Dilemmas in a General Theory of Planning". *Policy Sciences*, 4, pp: 155-69. Disponible en: <http://www.metu.edu.tr/~baykan/arch467/Rittel%2BWebber%2BDilemmas.pdf> [Acceso 15-03-2015]

RIVERDALE COUNTRY SCHOOL e IDEO (2011). *Design Thinking para educadores*. Versión traducida por el portal educarchile, del Ministerio de Educación y Fundación Chile, dirigido a toda la comunidad educativa.

RODRÍGUEZ MORALES, Luis (2006). *Diseño: estrategia y táctica*. México D.F.: Siglo XXI.

ROVIRA SERRANO, M^a del Pilar (2009). *El proyecto como método de enseñanza.* Disponible en: http://foroalfa.org/es/articulo/205/El_proyecto_como_metodo_de_ensenanza [Acceso 22-03-2014]

(2013). *Mirar, observar, ver, imaginar, inventar, crear.* Disponible en: <http://foroalfa.org/articulos/mirar-observar-ver-imaginar-inventar-crear> [Acceso 22-03-2014]

(2013). *Ser original consiste en volver a los orígenes.* Disponible en: <http://foroalfa.org/articulos/ser-original-consiste-en-volver-a-los-origenes> [Acceso 22-03-2014]

SATUÉ, Enric (2006). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días.* Madrid: Alianza Editorial.

SCHMUTZLER, Robert (1996). *El modernismo.* Madrid: Alianza Editorial.

SCHULZ, Thomas (2015, 17 de mayo). “La tierra del mañana”. *El País. Ideas*, pp: 4-5.

TORRENT, Rosalía y MARÍN Joan M. (2002). *Sandra Figuerola + Marisa Gallén: dissenys, comunicació.* Sèrie dissenyadors valencians 7. Castelló: Universitat Jaume I.

(2013). *Historia del diseño industrial.* Madrid: Cátedra.

VALDÉS DE LEÓN, Gustavo A. (2011). *Una molesta introducción al estudio del Diseño.* Buenos Aires: Nobuko.

WONG, Wucius (2002). *Fundamentos del diseño gráfico.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

ZIMMERMANN, Yves (1998). *Del diseño.* Barcelona: Gustavo Gili.

7.2. OBRAS DE CONSULTA

ACASO, María (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

APARICI, Roberto; GARCÍA MATILLA, Agustín (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

(2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

(2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

BALLESTER, Lluís; ORTE, Carmen y OLIVER, Joseph Lluís (2003). “Análisis cualitativo de entrevistas”. *Revista Nómadas*, 18. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_14_analisis.PDF [Acceso 27-04-2015]

BALANÁS, José (2004). *Diseño e historia. Invariantes*. Barcelona: Gustavo Gili.

BERGANZA CONDE, M^a Rosa y RUIZ SAN ROMÁN, José A. (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación*. Madrid: Mc Grau Hill.

BROSSA, Joan (2001). *Joan Brossa. Cartells 1975-1999*. Barcelona: Fundació privada Joan Brossa.

CALVERA, Anna (2003). *Arte ¿? Diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

CARRIÓ, Pep (2009). *Diario visual*. Madrid: Blur Ediciones, S.L.

CASACUBERTA, David (2008). “Pistas, ideas y atajos para iniciar una investigación en diseño gráfico”. *GRRR, Especial Festa del Grafisme*. Portbou 2008. Portbou: Otoño 2008.

COSTA, Joan (2007). *Diseñar para los ojos*. Barcelona: Costa Punto Com Editor.

(2008). *La forma de las ideas. Cómo piensa la mente. Estrategias de la imaginación creativa*. Barcelona: Costa Punto Com Editor.

CHAVES, Noeberto (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili.

(2005). *Dos distorsiones en la enseñanza del diseño gráfico*. Disponible en: <http://foroalfa.org/articulos/dos-distorsiones-en-la-ensenanza-del-diseno-grafico> [Acceso 12-10-2014]

(2009). *Diez principios del diseño gráfico*. Disponible en: <http://foroalfa.org/articulos/diez-principios-del-diseno-grafico> [Acceso 12-10-2014]

CHURBA, Carlos Alberto (2007). *La Creatividad: Un enfoque dinamizador de las personas y las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Dunken.

DINHAM, Sara (1991). “La enseñanza del diseño; el diseño de la enseñanza”. *Elisava TdD 06. Pedagogia del disseny*. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/6/dinham-es> [Acceso 15-02-2015]

DONDIS, Donis A. (2000). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fundación Neuronilla para la Creatividad e Innovación (2008). *Fases del proceso creativo (¡Ajá!)*. Documento creado el 19 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.neuronilla.com/component/content/article/38-recursos-complementarios/89-fases-del-proceso.html> [Acceso 10-04-2015]

GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel; CALVO SERRALLER, Francisco; MARCHÁN FIZ, Simón (2009). *Escritos de arte de vanguardia*. Madrid: Ediciones Akal.

GUIJOSA FRAGOSO, Víctor (2007). “Investigación en diseño”. *Actas de Diseño n° 2. Marzo 2007*. Facultad de diseño y comunicación. Universidad de Palermo. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=5444&id_libro=14 [Acceso 21-3-2015]

GUERRERO, Manuel (ed.) (2001). *Joan Brossa o la revuelta poética*. Barcelona: Fundació Privada Joan Brossa.

HALL, Sean (2007). *Esto significa esto. Esto significa aquello. Semiótica: guía de los signos y su significado*. Barcelona: Blume.

HELLER, Steven y VIENNE, Vienne (2012). *100 ideas que cambiaron el diseño gráfico*. Barcelona: Blume.

JARDÍ, Enric (2015). *Pensar con imágenes*. Barcelona: Gustavo Gili.

JENNY, Peter (2015). *La mirada creativa*. Barcelona: Gustavo Gili.

- JIMÉNEZ, Silvia (2007).** “El aprendizaje de la creatividad en las facultades de comunicación”. *Área abierta*. nº17, julio 2007. Universidad Complutense de Madrid.
- JULIER, Guy (2015).** *La cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- KENNEDY, Andrew (2008).** *Bauhaus*. Madrid: Edimat.
- LEONARD Neil. GAVIN, Ambrose (2013).** *Investigación en el diseño*. Barcelona: Parramón.
- LIVINGSTON, Allan y LIVINGSTON, Isabella (2012).** *Dictionary of graphic design and designers*. London: Thames and Hudson.
- MAYAN, María J. (2001).** *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Disponible en: <https://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf> [Acceso el 27-4-2015].
- MAZZEO, Cecilia (2014).** *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Infinito.
- MILA, Miguel Ángel, Julen NAVARRO, GÓMEZ, Aroa, CASTILLO, Juan (2001).** “Cruz Novillo”. *Colección Creativos 05*. Centro de diseño de Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://www.cruznovillo.com/assets/cruz-novillo-monografia.pdf> [Acceso 01-05-2015]
- MUNARI, Bruno (1999).** *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- OVALLE AMARILLO, Miguel Ángel (2004).** “Apuntes para una pedagogía del diseño”. *¿Qué es diseño hoy?. Primer encuentro Nacional de Investigación en Diseño*. Universidad Icesi.
- PELTA, Raquel (2007).** “Diseñar con la gente”. *Elisava TdD 24. Diseño crítico*. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/24/XXX-es> [Acceso 9-02-2015]
- PERICOT, Jordi (1991).** “Límites pedagógicos del diseño moderno”. *Elisava TdD 6. Pedagogía del diseño*. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/6/pericot-es> [Acceso 9-02-2015]
- (2002). “El diseño y sus futuras responsabilidades”. *Elisava TdD 19. Retos actuales del diseño. Diseño y lenguaje visual*. Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/19/pericot-es> [Acceso 9-02-2015]

RICARD, André (2000). *La aventura creativa. Las raíces del diseño.* Barcelona: Editorial Ariel.

ROAM, Dan (2014). *Tu mundo en una servilleta.* Barcelona: Grupo Planeta.

ROIG, Fernando (2011). *La estrategia creativa: relaciones entre concepto e idea.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Infinito.

ROMANO, Ana María (2014). *Conocimiento y práctica proyectual.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Infinito.

RUÍZ, David (2013). “Diseño gráfico”. *Elisava TdD 29. Comunicación visual. La percepción de lo invisible.* Disponible en: <http://tdd.elisava.net/coleccion/29/figureres> [Acceso 22-12-2014]

SABIO, Begoña (2006). “Las escuelas de arte a través de la historia”. *Paperback*, 1, pp: 1-10. <http://paperback.infolio.es/articulos/sabio/historia.pdf> [Acceso 22-03-2015]

SÁNCHEZ RAMOS, M^a Eugenia (2007). “Método y diseño”. *Actas de diseño n°2.* Marzo 2007. Facultad de diseño y comunicación. Universidad de Palermo. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/14_libro.pdf [Acceso 21-03-2015]

(2009). *La enseñanza del diseño: reflexiones sobre la pedagogía del diseño tradicional y el moderno.* Editado y distribuido por Organización DiseñoLA, 2009. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A069.pdf [Acceso 21-03-2015]

SATUÉ, Enric (1997). *El diseño gráfico en España. Historia de una forma comunicativa nueva.* Madrid: Alianza.

(2011). *El factor diseño en la cultura de la imagen y en la imagen de la cultura.* Madrid: Alianza.

SIGAL, Celia (2010). “Hacia una didáctica del diseño”. *Actas de diseño n°8.* Marzo 2010. Facultad de diseño y comunicación. Universidad de Palermo. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/147_libro.pdf [Acceso 21-03-2015]

STANGOS, Nikos (2000). *Conceptos del Arte moderno.* Barcelona: Ediciones Destino.

STRASSER, Josef (2009). *50 Bauhaus icons. You should know.* Munich, Berlin, London, New York: Prestel.

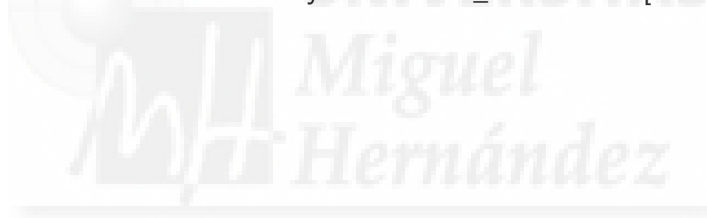
SR. GARCÍA (2009). *Since, since then (sins Den) desde (entonces).* Madrid: Blur Ediciones, S.L.

TUPITSYN, Margarita (2009). *Rodchenko y Popova. Definiendo el constructivismo.* Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

WALTHER, Ingo F. (2001). *Arte del siglo XX. Pintura, escultura, nuevos medios, fotografía.* Colonia: Taschen.

WHITE, Kit (2015). *101 cosas que aprendí en la escuela de arte.* Barcelona: Gustavo Gili.

ZABALBEASCOA, Anaxu (1999, 17 octubre). “El diseñador Richard Buchanan insta a los profesionales a pensar en el usuario”. *El País*, Artículo disponible en: http://elpais.com/diario/1999/10/17/catalunya/940122454_850215.html [Acceso 20-03-2015]



7.3. WEBS DE CONSULTA

- **AIGA. Professional Association for Design.** <http://www.aiga.org/Design-Ed-K12/>
- **BRUCE MAU DESIGN.** <http://www.brucemaudesign.com>
- **CEA. Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño.** <http://www.escuelasdearte.es/>
- **CLASE BCN.** Claret Serrahima. <http://www.clasebcn.com/es>
- **CRUZ MÁS CRUZ. Estudio de Cruz Novillo.** <http://www.cruznovillo.com/>
- **DANIEL NEBOT.** http://www.danielnebot.com/Dani_Nebot/home.html
- **DIAFRAGMA DODECAFÓNICO.** Cruz Novillo. <http://www.cruznovilloopus14.com/>
- **EL ALMUDÍN. DISEÑO Y COMUNICACIÓN.** Sandra Figuerola. <http://www.elalmudin.com/sandra-figuerola/>
- **ENRIC AGUILERA ASOCIADOS.** <http://www.enricaguilera.com/>
- **ENRIC JARDÍ.** <http://enricjardi.com/home.php>
- **ESTUDIO GALLÉN + IBÁÑEZ.** Marisa Gallén y Carmina Ibáñez. <http://www.gallenibanez.com/>
- **ESTUDIO JAVIER JAÉN.** <http://www.javierjaen.com/>
- **GRÀFFICA.** <http://graffica.info/>
- **HEY STUDIO.** Verónica Fuerte. <http://heystudio.es/>
- **IDEO. Global Design Firm.** <http://www.ideo.com/about/>
- **IDEO.org.** <http://www.ideo.org>
- **ISEACV. Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas Comunidad Valenciana.** <http://www.iseacv.es/>
- **ISIDRO FERRER.** <http://www.isidroferrer.com/>
- **LOSIENTO STUDIO. Borja Martínez.** <http://www.losiento.net/>
- **MARIO ESKENAZI.** <http://www.m-eskenazi.com/>

- **MECD. Ministerio de Educación Cultural y Deporte. Enseñanzas artísticas.** <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/ensenanzas-artisticas.html>
- **MORUBA. Daniel Morales y Javier Euba.** <http://moruba.es/es>
- **OPEN IDEO.** <http://www.openideo.com/>
- **PABLO AMARGO.** <http://www.pabloamargo.com>
- **PABLO AMARGO.** <http://www.pabloamargo.blogspot.com.es/>
- **PEP CARRIÓ.** <http://www.pepcarrio.com/>
- **PEPE GIMENO-PROYECTO GRÁFICO.** <http://www.pepegimeno.com/>
- **PERET.** http://www.peret.com.es/_newsletter/
- **PIONEROS GRÁFICOS. Diseño español 1939-1975. Emilio Gil.** <http://pionerosgraficos.com/>
- **PREMIOS LAUS.** <http://www.laus.cat/es/los-premios-que-te-hacen-visible>
- **PREMIOS NACIONALES DE INNOVACIÓN Y DISEÑO desde 1987.** <http://www.idi.mineco.gob.es/porta/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnextoid=b06fdea79ef07410VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- **SR. GARCÍA.** <http://www.elsrgarcia.com/>
- **SUBCOOLTURE. Sergio Jiménez.** <http://www.subcoolture.com/profile>
- **TAU DESIGN. Emilio Gil.** <http://taudesign.com/temp/web2014/>
- **WEEKLY GARDEN THOUGHTS. Enric Jardí.** <http://weeklygardenthoughts.blogspot.com.es/>

7.4. LEGISLACIÓN RELATIVA A LAS ENSEÑANZAS DE DISEÑO EN ESPAÑA

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE). Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1992/04/28/pdfs/A14153-14159.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 340/1998, de 6 de marzo, por el que se establece el currículo y se determina la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado superior de Artes Plásticas y Diseño de la familia profesional de Diseño Gráfico. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1998/03/26/pdfs/A10165-10193.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 1496/1999, de 24 de septiembre, por el que se establecen los estudios superiores de Diseño, la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo de dichos estudios. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1999/10/06/pdfs/A35707-35719.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/05/25/pdfs/A22691-22697.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2009/10/27/pdfs/BOE-A-2009-17005.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/09/pdfs/BOE-A-2010-5662.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- REAL DECRETO 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8957.pdf> [Acceso 21-03-2015]

- Real Decreto 1429/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Impresa perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/11/03/pdfs/BOE-A-2012-13636.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- Real Decreto 1431/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Publicitaria perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2012/11/03/pdfs/BOE-A-2012-13638.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE). Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Acceso 21-03-2015]
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2359.pdf> [Acceso 21-03-2015]

