



EXPERIENCIAS DE CODISEÑO ENTRE ESTUDIANTES DE DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL Y UNIDADES ECONÓMICAS VULNERABLES

*Co-design experiences between students
of Visual Communication and Vulnerable
Economic Units*

POR BEATRIZ LEIBNER RUZIC

PALABRAS CLAVES: DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL, CO-DISEÑO Y EDUCACIÓN NO FORMAL / KEY WORDS: VISUAL COMMUNICATION DESIGN, CO-DESIGN, NON-FORMAL EDUCATION.

Licenciada en Diseño Aplicado de la UDE, Facultad de Diseño y Comunicación 2004. Actualmente se encuentra comenzando la tesis de la Maestría en Educación de la UDE. Es docente responsable del Seminario Interdisciplinario de Producto y del Taller de Diseño y Comunicación Visual 5. Asignaturas reconocidas como Espacio de Formación Integral (LDCV – UdelaR). Desde 2016 a la fecha, es coordinadora del Proyecto de Extensión Diseño de Sistema Señalético para el Paisaje Industrial Fray Bentos. En 2015, participa como docente del proyecto de Extensión “Diseñar Solidario, Aportes del Diseño de Comunicación Visual a la Economía Social y Solidaria como factor estratégico de fortalecimiento y participación”.

Holds a Degree in Applied Design from the UDE, School of Design and Communication 2004. She is currently starting her Master's Degree thesis in Education at UDE. She is a professor responsible for the Interdisciplinary Product Seminar and the Design and Visual Communication Workshop 5. Courses recognized as an Integral Training Space (LDCV – UdelaR). From 2016 to date, she is the coordinator of the Signage System Design Extension Project for the Industrial Landscape of Fray Bentos. In 2015 she participated as a professor of the Extension Project “Designing Solidarity, Contributions of Visual Communication Design to the Social and Solidarity Economy as a strategic factor of strengthening and participation”.

ba_leibner@yahoo.com

RESUMEN

DESDE EL SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE PRODUCTOS (SIP), HEMOS DESARROLLADO, EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, UNA FORMA DE TRABAJO QUE INCLUYE UN SISTEMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE CODISEÑO ENTRE ESTUDIANTES MATRICULADOS Y EMPRENDEDORES INVITADOS DE UNIDADES ECONÓMICAS VULNERABLES. ESTE DESARROLLO COMENZÓ COMO UNA RESPUESTA A LA NECESIDAD DE ABORDAR LAS TRES FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DESDE EL TRABAJO EN AULA DENTRO DE UN NIVEL DE GRADO. EL CONTEXTO DE ESTA LABOR CORRESPONDE A LA BÚSQUEDA DEL EQUIPO DOCENTE POR TRASCENDER LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDO DISCIPLINAR, PARA ATENDER LA FORMACIÓN DE UNA ACTITUD CRÍTICA Y REFLEXIVA EN PROFESIONALES COMPROMETIDOS CON LA REALIDAD SOCIOCULTURAL EN LA QUE SE ENCUENTRAN INMERSOS. LA INTENCIÓN FUE ENCONTRAR MECANISMOS QUE PERMITIERAN OPERAR EN LA GENERACIÓN DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SIMULTÁNEAMENTE TRABAJAR EN VÍNCULO CON EL MEDIO, COMO DOS FASES DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES. DESDE 2014 A LA FECHA, EL PROGRAMA ANALÍTICO DE LA UNIDAD CURRICULAR SE HA INTERPRETADO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DOCENTES CADA VEZ MÁS ACTIVAS.

ABSTRACT

IN THE INTERDISCIPLINARY PRODUCTS SEMINAR (SIP, FOR ITS ACRONYM IN SPANISH), WE HAVE DEVELOPED, IN RECENT YEARS, A WORK METHOD THAT INCLUDES AN INTEGRATIVE SYSTEM OF EDUCATION THROUGH EXPERIENCES OF CO-DESIGN BETWEEN STUDENTS AND GUEST ENTREPRENEURS OF VULNERABLE ECONOMIC UNITS. THIS DEVELOPMENT BEGAN AS A RESPONSE TO THE NEED TO ADDRESS THE THREE FUNCTIONS OF UNIVERSITY EDUCATION FROM THE CLASSROOM WORK WITHIN A FINAL PROJECT LEVEL. THE CONTEXT OF THIS EXPERIENCE WAS A SEARCH BY THE ACADEMIC TEAM FOR A WAY TO TRANSCEND THE TRANSFERENCE OF DISCIPLINARY CONTENT TO ATTEND THE DEVELOPMENT OF A CRITICAL AND REFLECTIVE ATTITUDE IN PROFESSIONALS COMMITTED WITH THE SOCIO-CULTURAL REALITY IN WHICH THEY ARE IMMERSSED. THE INTENTION WAS TO WORK IN TWO PHASES OF LEARNING OF THE STUDENTS: FINDING MECHANISMS THAT WOULD OPERATE IN THE GENERATION OF A SIGNIFICANT LEARNING EXPERIENCE AND SIMULTANEOUSLY WORKING CONNECTED WITH THE REAL WORLD. SINCE 2014 UNTIL TODAY, THE ANALYTICAL PROGRAM OF THE CURRICULAR UNIT HAS BEEN IMPLEMENTED THROUGH INCREASINGLY ACTIVE PROFESSIONAL INTERNSHIPS.

EMPODERARSE: PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El doctor L. Dee Fink establece que las tres definiciones más importantes que un cuerpo docente debe tomar sobre un curso son: determinar cuáles serán las metas del aprendizaje, las actividades de enseñanza y las formas de evaluación. Y explica que para detectar qué aprendizaje es significativo, el equipo docente debe preguntarse, ¿qué deberá necesitar el estudiante luego de años de haber transcurrido por el curso? Una vez definidas las metas, se debe pensar en actividades de enseñanza facilitadoras de ese aprendizaje (2008). Resulta destacable de esta propuesta que las metas de aprendizaje puedan definirse para cualquier enfoque curricular, ya sea por competencias, por objetivos o por contenidos. Lo cual posibilita repensar la práctica docente sin generar un cambio de paradigma o modelo existente.

El autor destaca que, si contamos con metas de aprendizaje significativo, debemos incorporar algún tipo de actividad al curso. Una actividad de aprendizaje puede ser analizar un texto, ver una película o construir un prototipo, etc. Para Raimundo Dinello (2007), “se aprende en la medida en que el individuo vive intensamente su experiencia y en ella encuentra los elementos para desprender las enseñanzas” (p. 80). Lo que nos lleva a plantear actividades que generen experiencias, donde los estudiantes sean protagonistas activos más que receptores pasivos. Según John Dewey (1953),

EMPOWERMENT: TEACHING-LEARNING PROCESS

Dr. L. Dee Fink establishes that the three most important definitions that faculty should take about a course are: To determine the learning goals, the teaching activities and the types of evaluation to use. And explains that to identify significant learning, the teaching team should ask the question: What will students need years after taking the course? Once the goals are defined, thought should be given to choose teaching activities that facilitate successful learning (2008).

The remarkable aspect from this proposal is that the learning goals can be defined for any curricular approach, either by competencies, by objectives or by content. This enables to rethink teaching practice without generating a change of paradigm or of the existing model.

The author points out that, if we have significant learning goals, we need to add some type of activity to the course. A learning activity can be to analyze a text, watch a movie, or build a prototype, etc. According to Raimundo Dinello (2007), “The individual learns to the extent that he/she lives his/her experiences intensely and finds in them, the elements to understand the teachings involved” (p. 80). Which leads us to plan activities that generate experiences, where students are active participants rather than passive recipients. According to John Dewey (1953), the measure of the value of an experience is found in the relationships that enable to construct, because the activity by itself is insufficient;



Alumnos durante una de las sesiones de trabajo integrado

la medida del valor de una experiencia se encuentra en las relaciones que permite construir, ya que solo la actividad no la constituye; debe acompañarse por un cambio interno, una reflexión (p. 146). Para Dinello, un sujeto que se vuelve actor en el proceso de aprendizaje y en la elaboración de ideas, lleva el análisis a otro nivel, donde la construcción de conocimiento es una facultad intrapsíquica individual y tendrá como eje, para su evolución, procesos de múltiples interrelaciones (Dinello, 2007, p. 312).

Estas experiencias, por tanto, deberán tener cierto grado de complejidad para ser capaces de generar distintos tipos de relaciones. Por ejemplo, las experiencias grupales, las creativas y las lúdicas serán más valiosas, porque como explica Dinello, la participación de actores heterogéneos favorece el aprendizaje de todos. El hecho de compartir situaciones lúdicas y de expresión creativas desarrolla sentimientos de convivencia y de mutuo respeto y despierta actitudes de solidaridad (Dinello, 2007, p. 312).

Hasta el momento hemos considerado plantear experiencias a los estudiantes en modalidades grupales, como forma de buscar disposiciones heterogéneas y atendiendo la reflexión de Dinello, incluyendo en ellas un componente lúdico (ver tabla 1). Debemos reconocer que el impulso lúdico del sujeto como protagonista y su participación en el hecho de compartir situaciones lúdicas y de expresión creativa con otros, desarrolla sentimientos de convivencia y de mutuo respeto y despierta actitudes de solidaridad (Dinello, 2007, p. 312).

it must be accompanied by an internal change, a reflection (p. 146). For Dinello, a subject that becomes an actor in the learning process and in the development of ideas, leads the analysis to another level, where the construction of knowledge is an individual intrapsychic ability that will be centered, for its evolution, in processes of multiple interrelations (Dinello, 2007, p. 312).

These experiences, therefore, must have a certain degree of complexity to be able to generate different types of relationships. For example, group experiences, creative and recreational activities, will be more valuable, because as Dinello explains, the participation of heterogeneous actors promotes the learning of all. The fact of sharing playful situations and creative expression develops feelings of coexistence and mutual respect and promotes solidarity attitudes (Dinello, 2007, p. 312).

So far we have considered the modality of group experiences, as a way to find heterogeneous provisions and attending to Dinello's reflection, including a playful component (see table 1). We must recognize that the playful momentum of the subject as the protagonist, and his participation in sharing playful situations and creative expression with others, develops feelings of coexistence and mutual respect and attitudes of solidarity (Dinello, 2007, p. 312).

RESEARCH AND LINK WITH THE ENVIRONMENT

From that standpoint, we decided to tackle real cases in the classroom –in replacement of a fictional assignment– in which, the process of trial and error, is planned by teachers. The experience of these practices, that link students with the community, becomes

INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO

A partir de allí, decidimos abordar desde el aula casos reales en sustitución de un ejercicio ficcional, donde el ensayo y el error son programados por los docentes. La experiencia de estas prácticas, que vinculan a los estudiantes con la comunidad, se vuelve reflexiva por excelencia, donde el pensar se concibe como un esfuerzo intencional en el descubrimiento de las conexiones específicas entre lo que hacemos y las consecuencias resultantes. Al acercarse al estudiante a su campo profesional, se enriquecen aún más las consideraciones de Dewey respecto de la cualidad de la experiencia. La vinculación con el medio admite abordar modos concretos de intervención, permite el aporte de soluciones específicas, la transferencia y capacitación de conocimientos concretos. A su vez, debemos reconocer que dentro del área proyectual el conocimiento surge en el ejercicio de la práctica, porque en concordancia con lo que explica Javier Fernández Castro (2007), la práctica contiene y asocia de manera indisoluble aspectos teóricos y operativos, como fases o dimensiones de una misma lógica investigativa. Por lo tanto, deberíamos considerar que proponer un objetivo de diseño, dentro de la metodología proyectual, es plantearnos un objetivo de investigación y viceversa.

Abordar explícitamente los objetivos de diseño, como objetivos de investigación para casos reales en un curso de grado, brinda el relevo de situaciones de contexto, el registro y análisis de atributos identitarios y discursivos, y el estudio de condiciones de producción por fuera de la idealización o la tranquilidad de una simulación.

La unión de estas dos dimensiones –la investigación y la vinculación con el medio– habilitan una educación donde se trabaja en soluciones proyectuales integrales. Desde un punto de vista pedagógico, la formación se enriquece al resultar más estimulante, se visualizan más claramente las diferencias que surgen entre el método de trabajo y su aplicación.

Es importante para asegurar la factibilidad de la propuesta, que el caso de estudio sea conveniente al programa de la unidad curricular, tenga la complejidad adecuada (ni muy fácil de resolver ni inaccesible para el nivel de la asignatura) y se ajuste al cronograma del curso, acompasando los tiempos curriculares a los del comitente. Debemos ser conscientes de que estamos partiendo de una necesidad que es, por un lado, de la academia –que quiere explorar un determinado tema con los estudiantes– y, por otro, de la comunidad –que se presta a ser un caso de trabajo. Nuestro objetivo en tal sentido es lograr un equilibrio entre ambas necesidades y que ambas partes perciban el mutuo beneficio.

UNIDADES ECONÓMICAS VULNERABLES

Una vez tomada la decisión de trabajar en vinculación con el medio se deberá definir qué problemática abordar y con qué comunidad e instituciones nos vincularemos. En SIP, escogimos trabajar con Unidades Económicas Vulnerables, caracterizadas por tener un esfuerzo y modo de producción que los diferencia del modelo capitalista tradicional. Emprendimientos con distintos grados de precariedad, de naturaleza diversa, que combinan necesidades, voluntad emprendedora y falta de recursos (principalmente financieros y de formación).

highly reflective, where thinking is conceived as an intentional effort in the discovery of the specific connections between what we do and its resulting outcomes. By bringing the student closer to his or her professional field, Dewey's considerations become even richer with respect to the quality of the experience. The link with the environment enables to address specific modes of intervention contributing with specific solutions, transfer and specific skills training. At the same time, we must recognize that within the design area, knowledge arises in the exercise of practice, because in accordance with what Javier Fernández Castro (2007) explains, practice contains and inextricably associates theoretical and operational aspects, as phases or dimensions of the same research logic. Therefore, we should consider that proposing a design goal, within the design methodology, is equivalent to proposing a research objective and vice versa.

Explicitly addressing design objectives, as research objectives for real cases in a final degree course, gives relevance to the study of the context, keeping records and analyzing discursive and identity attributes, and the study of production conditions over the idealization or the tranquility of simulation.

The union of these two dimensions –research and links with the environment– enable an education where comprehensive solutions are created. From a pedagogical point of view, training is enriched when it is more stimulating, and differences between the working method and its application are displayed more clearly.

To ensure the feasibility of the proposal, it is important that the case study is appropriate to the agenda of the curricular unit, has the adequate complexity (not too easy to solve or inaccessible to the level of the class) and fits the course timetable, accompanying curricular and stakeholder's time.

We must be aware that we are starting from a need that is, on the one hand, of the academy –which wants to explore a certain topic with the students– and, on the other, of the community –which lends itself to being a work case. Our objective in this sense is to achieve a balance between both needs and that both parties perceive the mutual benefit.

VULNERABLE ECONOMIC UNITS

Once the decision to work in connection with the environment is taken, the team must define what problem to address and with what community and institutions to establish a link. In SIP, we chose to work with Vulnerable Economic Units, characterized by a mode of production that differences them from the traditional capitalist model. New developments with varying degrees of insecurity, of diverse nature, which combine: needs, entrepreneurial spirit, and lack of resources (mainly financial and training).

In the words of Pedro Senar (2009): "The productive units of vulnerable sectors are in constant tension between the needs of autonomy and competitiveness, as forms that govern the organization and the integration of its externalities to the capital market".

In the attempt to enable these products to coexist in the logic of the capitalist market, we must address, the object, as well as its presentation, communication, distribution and promotion. In this order of ideas, the intervention of Visual Communication Design becomes relevant.

From the orbit of the student, this issue puts the hegemonic discourse in crisis, increasing the capacity of criticism. It enables us to appreciate the exchange and sharing of opinions, understanding the broader context and listening to another's reality. In addition, it makes us understand ourselves as consumers and

La búsqueda de una intervención responsable se abordó en SIP bajo un modelo de codiseño, donde la creatividad de los diseñadores se une a la de personas que tienen otros perfiles y trabajan juntas en el proceso de elaboración del diseño.

En palabras de Pedro Senar (2009): “Las unidades productivas de sectores vulnerables se encuentran en tensión constante entre las necesidades de autonomía y de competitividad, como formas que rigen la organización y la integración de sus externalidades al mercado de capitales”. En el intento de hacer convivir estos productos en las lógicas del mercado capitalista debemos atender no solo el objeto sino su presentación, comunicación, distribución y promoción. En este orden de ideas, se vuelve relevante la intervención del Diseño de Comunicación Visual.

Desde la órbita del estudiante, este tema pone en crisis el discurso hegemónico, aumentando la capacidad de crítica. Permite valorar el intercambio, poder opinar, entender un contexto más amplio y escuchar otra realidad. Además, nos hace entendernos como consumidores y replantearnos decisiones que damos por “naturales”. A su vez, la experiencia permitirá cambiar el modo de pensar de los estudiantes sobre sí mismos y sobre los otros, al ponderar la importancia radical de la intervención responsable, como dice Paulina Becerra, 2011, p.62:

“Que el diseñador no debe presentarse como un actor jerárquicamente superior al resto, sino que debe concebirse a sí mismo bajo un criterio de simetría respecto del grupo de trabajo. Esta postura implica principalmente el respeto por el conocimiento acumulado por los integrantes de la organización: la cultura, los recursos, los saberes, las formas de producción, los modos de organización etc. Como consecuencia, las características del proyecto deberán ser definidas de acuerdo con las expectativas del grupo en su conjunto, y no desde las ambiciones profesionales”.

La búsqueda de una intervención responsable se abordó en SIP bajo un modelo de codiseño, donde la creatividad de los diseñadores se une a la de personas que tienen otros perfiles y trabajan juntas en el proceso de elaboración del diseño. Esta decisión coloca otra capa de complejidad a la experiencia, volviendo a las metas de aprendizaje expansivas y más vinculantes. Siguiendo el modelo desarrollado en Diseño & creatividad IV, en su presentación “Conceptos práctica profesional co-diseño + diseño participativo” (2012), el codiseño requiere habilidades interpersonales, empatía y paciencia. Implica reconocer y respetar al otro en sus diferencias y, de esta manera, nos permite problematizar desde relaciones horizontales en proceso de coentender, coenmarcar, coconceptualizar. Vivir la experiencia juntos, coexperimentar, co-monitorear, cosentir y solucionar en una lógica participativa al cocrear, codiseñar, coproducir, coservir.

The search for a responsible intervention was addressed in SIP under a model of co-design, where the creativity of the designers, joins people with other profiles, working together in the developing process of the design.

rethink decisions that we take for granted as "natural". In turn, the experience will change the way students think about themselves and others, in weighing the radical importance of a responsible intervention, in the words of Paulina Becerra, 2011, p.62:

"The designer should not be presented as an actor hierarchically superior to the rest, but must consider himself under a criterion of symmetry with respect to the working group. This position involves mainly respect for the knowledge accumulated by the members of the organization: the culture, resources, knowledge, forms of production, modes of organization, etc. As a result, the characteristics of the project shall be defined in accordance with the expectations of the group as a whole, and not from professional ambitions".

The search for a responsible intervention was addressed in SIP under a model of co-design, where the creativity of the designers, joins people with other profiles, working together in the developing process of the design. This decision incorporates another layer of complexity to the experience, coming back to expansive and more binding learning goals. Following the model developed in Design & creativity IV, in its presentation "concepts professional practice co-design + participatory design" (2012): Co-design requires interpersonal skills, empathy and patience. Involves recognizing and respecting others in their differences and, in this way, enables us to: problematize from horizontal relations in the process of co-understanding, co-framing, co-conceptualizing. Live the experience together, co-experimenting, co-monitoring, co-feeling and create solutions in a participatory logic by co-creating, co-designing, co-producing, co-serving.

Under this model, teams of entrepreneurs and students succeed in the development of interpersonal skills and broader relationships. You learn to work with diversity of contexts, age groups and prior knowledge. This enables to, in addition, address the integration of values and feelings; linking people and relating different areas of life.

GO OR COME, FORMAL AND NON-FORMAL

Anna Meroni (2016) defines "community-centered design", as one that works with people and real problems (p. 11) –and whether causal or casual; experiences such as these tend to evolve under models of field work, where students and teachers move from the educational center to the territory in search of the collective which the connection will be developed. And under this modality, the university has found a way to go beyond the academic field and include the community in its practices. Under praiseworthy speeches justifying this progress on the territory as a respect and appreciation for the values of the case study, we lose sight

➡
Alumnos durante una de las sesiones de trabajo integrado



Bajo este modelo, equipos integrados por emprendedores y estudiantes logran el desarrollo de habilidades interpersonales y de relacionamiento más amplias. Se aprende a trabajar con diversidad de contextos, de edades y de conocimientos previos. Esto permite, además, abordar la integración de valores y de sentimientos, vincular personas y relacionar ámbitos de la vida.

IR O VENIR, FORMAL Y NO FORMAL

Anna Meroni (2016) define al diseño centrado en la comunidad, como aquel que trabaja con gente y problemas reales (p. 11). Y ya sea casual o causal, experiencias como estas suelen desenvolverse bajo modelos de trabajo de campo, donde estudiantes y docentes se trasladan del centro educativo al territorio en busca del colectivo con el cual se desarrollará el vínculo. Y bajo esta modalidad, se ha encontrado una manera para que la universidad trascienda el ámbito académico e incluya a la comunidad en sus prácticas. Bajo loables discursos que justifican este avance sobre el territorio como un respeto y reconocimiento a los valores del caso de estudio, se pierde de vista el hecho de que la institución, en definitiva, continúa manteniendo sus puertas cerradas a estos actores. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos modelos incluyen una etapa de abordaje en el territorio, pero mantienen otras -que se convierten, por tanto, en excluyentes- dentro de la institución para aquellos que pertenecen al sistema educativo en su modalidad de docente o estudiante.

Al proponer que los emprendedores se integren al curso de SIP en todas las etapas del proyecto como invitados, estamos proponiendo experiencias de educación no formal dentro del propio sistema.

El amplio y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares, situados al margen del sistema de enseñanza reglada se lo denomina -desde mediados del siglo XX- educación no formal (Trilla Bernet, 2013, p. 37). La autora reconoce que la educación no-formal también posee objetivos específicos de aprendizaje y se presenta como un proceso educativo (Trilla Bernet, 2013, p. 41). Sin embargo, desde un criterio estructural la educación no formal se distingue, por su exclusión del sistema educativo reglado. Entendiendo al sistema educativo como una estructura de diferentes niveles y jerarquías que va desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, orientado a la provisión de títulos académicos. En tal sentido, la distinción entre formal y no-formal es administrativa y legal, donde lo no formal es lo queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado (Trilla Bernet, 2013, p. 42-43).

of the fact that the institution, in the final analysis, continues to maintain its doors closed to these actors. The teaching-learning processes in these models, include a stage of approach to the territory, but keeps others -which are, therefore, excluding- within the institution for those who belong to the educational system in the form of teacher or student.

By proposing that entrepreneurs are integrated into the SIP course in all stages of the project as guests, we are proposing experiences of non-formal education within the system itself.

The wide and heterogeneous range of non-school educational processes, outside of the formal education system is called -from the mid-20th century- non-formal education (Thresher Bernet, 2013, p. 37). The author acknowledges that non-formal education also has specific learning objectives and is presented as an educational process (Thresher Bernet, 2013, p. 41). However, from a structural approach, non-formal education is distinguished by its exclusion from the regulated education system. Understanding the educational system as a structure of different levels and hierarchies that goes from pre-school to university studies, aimed at the provision of academic titles. In this regard, the distinction between formal and non-formal education is administrative and legal, where non-formal instances is what falls outside the organizational structure of the regulated education system. (Thresher Bernet, 2013, p. 42-43).

In this way, SIP as a space of formal education enables an alternative access to the university level for those who have been for various reasons -excluded from the educational system. The direct link, such as transfer and specific feedback from offering advice and the generation of services proposed by the Seminar, builds a space where a link is generated between formal education and the environment and simultaneously from non-formal education the work consists in the generation of social connection that becomes even more important to address situations of social exclusion and vulnerability.

De esta manera, SIP como espacio de educación formal posibilita un acceso alternativo al ámbito universitario a quienes han sido –por distintos motivos– excluidos del sistema educativo. La vinculación directa, como transferencia y retroalimentación concreta desde el asesoramiento y la generación de servicios, propuesta por el seminario construye un espacio en donde simultáneamente desde la educación formal se genera vinculación con el medio; y desde la educación no formal se trabaja la generación de filiación social que cobra una mayor importancia al abordar situaciones de exclusión y vulnerabilidad social.

SIP (SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE PRODUCTOS)

El Seminario Interdisciplinario de Productos es una unidad curricular dentro del área proyectual de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República.

Se encuentra ubicada en el tercer año, posee seis créditos con 60 horas aula y 90 horas totales distribuidas en siete jornadas. La nómina de estudiantes ha ido creciendo, actualmente ronda los 60 inscritos. Desde el 2015, hemos incorporado emprendedores invitados. Hoy estamos trabajando con 19 emprendedores y 65 estudiantes.

L. Dee Fink reconoce seis tipos de aprendizaje: el conocimiento fundamental –comprensión y retención de información e ideas de otros–; la aplicación de habilidades, de pensamiento crítico, de pensamiento creativo, de pensamiento práctico, de manejo proyectual; el aprender a aprender –hacerse un mejor estudiante, investigar un tema, ser sujetos auto-dirigidos–; la integración –sentimientos, intereses, valores–; el desarrollo de nuevos –conectar ideas, vincular personas, relacionar ámbitos de la vida–; y la dimensión humana –aprender sobre uno mismo, aprender sobre otros (2015). Estos tipos de aprendizajes son interactivos y se estimulan entre sí. De los seis tipos de aprendizaje definidos por este modelo, los dos primeros son propios de nuestra disciplina, el tercero ha empezado a manejarse gracias a un efecto de derrame desde las corrientes pedagógicas de los últimos años a nuestro campo. Pero los últimos tres son categorías que muchas veces están presentes en nuestras prácticas, pero sin una reflexión o una intención explícita del programa. A su vez, toda reflexión y cambio dentro de las metas de aprendizaje debe incluir una reflexión sobre las formas de evaluación de ese aprendizaje, para generar así un modelo coherente (ver tabla 1).

Subdividir el proceso de enseñanza en módulos, permite al estudiante visualizar metas accesibles, delimitando las necesidades concretas a corto plazo. La correlación de los módulos permite vincular las etapas en un proceso más amplio y complejo.

De los soportes de entrega, la carpeta junto con un certificado de asistencia se le da al emprendedor una vez finalizado el seminario. Este material contiene el desarrollo del proceso de diseño, convirtiéndose en un mecanismo de análisis del emprendimiento y su productos, así como un manual de acciones proyectuales que permiten la aplicación concreta de los resultados alcanzados.

SIP (INTERDISCIPLINARY PRODUCTS SEMINAR)

The Interdisciplinary Products Seminar is a curricular unit within the planning area of the Bachelor's degree in Visual Communication Design from the School of Architecture, Design and Urban Planning at the Universidad de la República.

It takes place in the third year, has six credits with 60 classroom hours and 90 total hours distributed in seven workdays. The list of students has continually grown, currently counts with around 60 enrolled. Since 2015, we have incorporated entrepreneur guests. Today we are working with 19 entrepreneurs and 65 students.

L. Dee Fink recognizes six types of learning: the fundamental knowledge: understanding and retention of information and ideas of others. The application: of skills, critical thinking, creative thinking, of practical thinking and design management. Learning to learn: become a better student, research a topic, being a self-directed learner. Integration: feelings, interests, values. The development of something new: connecting ideas, linking people, relating areas of life. And the human dimension: learning about yourself, learning about others (2015). These types of learning are interactive and encourage each other. Of the six types of learning defined by this model, the first two are proper of our discipline, the third has begun to be incorporated thanks to a spill over effect from the pedagogical flows of recent years to our field. But the last three are categories that are often present in our practices but without a reflection or an explicit intention of the program. At the same time, every reflection and change within the learning goals should include a reflection on the forms of assessment of the learning, to generate a consistent model (see table 1).

Subdividing the teaching process into modules enables the student to visualize accessible goals, defining the specific needs in the short term. The correlation of modules links the stages in a broader and more complex process.

Once the Seminar is completed, the entrepreneurs receive a folder and a certificate of attendance. The folder contains the development of the design process as a backup and analysis mechanism of the enterprise and its products, as well as a manual of project actions that enable the concrete application of the achieved results.

Tabla 1: Actividades por módulo en función de las metas de aprendizaje / Table 1: Activities per module in relation to the learning goals

| MÓDULO | ACTIVIDAD / EXPERIENCIA | EVALUACIÓN / SOPORTE | META DE APRENDIZAJE | TIPO DE APRENDIZAJE |
|---|---|--|--|--|
| HORIZONTAL A TODOS LOS MÓDULOS | Trabajo grupal de codiseño, integrado por estudiantes y emprendedores . | Autoevaluación de la experiencia y su participación. | Analizar en profundidad las características proyectuales implicadas en un trabajo de vinculación con el medio a partir del codiseño. | Desarrollos nuevos y dimensión humana. |
| | ABP2: desarrollar una estrategia de comunicación para fortalecer la comercialización en espacios efímeros tangibles e intangibles. | Realización de carpeta, que será entregada al emprendedor como insumo del transcurso por el SIP. | Aplicar y familiarizarse con distintas metodologías estructuradas para la realización de un proyecto. | Conocimiento fundamental, de aplicación y aprender a aprender. |
| | | Diálogo reflexivo. | Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador, en proyectos que favorezcan el incentivo y el fortalecimiento de estructuras económicas vulnerables. | Dimensión humana. |
| ORGANIZACIÓN EN MÓDULOS | Módulo 0: Aprestamiento Módulo 1: Diagnóstico Módulo 2: Espacios efímeros tangibles Módulo 3: Espacios efímeros intangibles | Evaluación a través de la entrega de una bitácora (portafolio de aprendizaje). | Articular los distintos enfoques metodológicos en la generación de un único proyecto. | Desarrollos nuevos. |
| MÓDULO 0 PRIMERA PARTE SOLO CON ESTUDIANTES | Introducción expositiva. | Debate. | Conocer las características del codiseño. | Conocimiento fundamental. |
| | Análisis grupal sobre conceptos de codiseño. | Diálogo reflexivo. | Aprender a trabajar en equipo. Analizar las características del codiseño. | Conocimiento fundamental. |
| | Listado: “Los defectos de un buen diseñador”. | Actividad lúdica. | Concebir el rol y la responsabilidad del diseñador. | Dimensión humana. |
| | Juego de roles: Codiseño versus cliente-diseñador. | Simulaciones, actividad lúdica. | Aprender a trabajar en forma horizontal. | Dimensión humana. |
| MÓDULO 0 SEGUNDA PARTE ESTUDIANTES Y EMPRENDEDORES | Presentación de cada integrante: nombre y qué esperan del seminario. | Diálogo reflexivo, actividad lúdica. | Valorar el intercambio, entender un contexto más amplio y escuchar otra realidad. | Dimensión humana. |
| | Reconocimiento de las características aptitudinales más destacadas en una persona. | Test de Colores - Harvard. | Analizar en profundidad las características propias en pos del trabajo en equipo. | Dimensión humana. |
| | Juego grupal: concuerda permite individualizar los tipos de aportes y reflexionar sobre nuestras zonas de confort (modelo de Ana Corbacho). | Diálogo reflexivo, actividad lúdica. | Aprender a trabajar en equipo, poder opinar, promover vínculos entre los integrante. | Dimensión humana. |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|---|
| MÓDULO 1 | Diagnóstico interno y externo del emprendimiento. A través de preguntas y respuestas: qué hace, dónde lo comercializa, etc. | Diálogo reflexivo, obtención de información e ideas. | Realizar recopilación de datos de fuentes primarias para la investigación proyectual. | Dimensión humana, de aplicación y desarrollos nuevos. |
| | Esquema de la realidad del emprendimiento y su contexto. | Actividad creativa. | Reconocer al emprendedor y emprendimiento como dos entidades distintas, entender la realidad del emprendimiento, su modelo productivo. | |
| | Crear un personaje que represente al emprendimiento y otro que represente al cliente. | Actividad lúdica y creativa. | Representar gráficamente sus principales características en una traslación del campo verbal al visual. | De aplicación. |
| MÓDULO 2 PRIMERA PARTE | Introducción expositiva: sobre puntos de ventas efímeros y equipamientos, diseño de displays y P.O.P. | - | Conocer conceptos referentes y herramientas de diseño necesarios para la comercialización de servicios y productos. | Conocimiento fundamental. |
| | ADN del emprendimiento personalidad y valores: se contemplarán los atributos (racionales) y valores (emocionales). | Actividad creativa, de síntesis. Esencia en 140 caracteres. | Sintetizar la información en una frase clara y concisa. | De aplicación y desarrollos nuevos. |
| | Definir colores, formas y texturas; productos. | <i>Moodboard.</i> | Adjudicar características visuales coherentes al emprendimiento. | De aplicación y desarrollos nuevos. |
| | foda+t. | Actividad de análisis. | Diagnosticar la situación concreta en función al análisis de la información. | De aplicación y desarrollos nuevos. |
| MÓDULO 2 SEGUNDA PARTE | Diseño de POP y stand para ferias que integre coherentemente aspectos de la imagen visual y comercial. | El proyecto, la capacidad crítica, a través de la entrega de maqueta 30x30x30 y prototipo de pequeño display de venta. | Integrar coherentemente aspectos de la imagen visual y comercial, en espacios efímeros y puntos de venta de terceros. | Conocimiento fundamental y de aplicación. |
| MÓDULO 3 PRIMERA PARTE | Presentación expositiva: <ul style="list-style-type: none"> Síntesis de fundamentos y conceptos claves. Nuevo paradigma de la comunicación -I, We, They-. Ecosistema de medios digitales. Medios propios, medios pagos, medios ganados. Social Media Marketing (SMM). Definición, objetivos y principales redes sociales. Orientación para crear un Plan SMM. | | Entender el ecosistema de medios digitales y el nuevo paradigma de comunicación. | Conocimiento fundamental. |
| MÓDULO 3 SEGUNDA PARTE | Definición de objetivos y ejes de comunicación, acciones y métricas para medir los resultados. | <ul style="list-style-type: none"> Análisis de la situación inicial: emprendimiento y competencia en redes sociales. Desarrollo de conclusiones. | Asociar el nuevo paradigma de comunicación a una estrategia de comunicación amplia. | De aplicación y desarrollos nuevos. |
| | Creación de un calendario editorial "mes tipo". | Coherencia del calendario en función de los ejes de comunicación definidos. | Desarrollar el nuevo paradigma de comunicación. | De aplicación y desarrollos nuevos. |
| | Creación de <i>templates</i> visuales. | Coherencia entre la estrategia y las piezas gráficas. | Integrar de forma coherente aspectos de la imagen visual y comercial, en espacios virtuales. | De aplicación y desarrollos nuevos. |

REFERENCIAS / REFERENCES

- Becerra, P. (2011), "Diseño para la economía social y solidaria. Conciencia sustentable, responsabilidad profesional y compromiso político". En: Gallardo, V. y Scaglia, J. (Coord), *Diseñar la Inclusión, Incluir al Diseño: Aportes en torno al territorio de convergencia entre diseños y políticas sociales*. Argentina: Ediciones Azzurras.
- Dee Fink, L. (2015), "Seminario ¿desea que sus alumnos aprendan más? Diseño de cursos para aprendizaje significativo", febrero, Montevideo.
- Dee Fink, L. (2008), *Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para aprendizaje significativo*. Manuscrito no publicado.
- Dewey, J.(1953), *Democracia y Educación una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, s.a.
- Dinello, R. (2007), *Tratado de educación: propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo: Grupo Magró.
- Diseño & Creatividad IV, Diseño Industrial de la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Extraído el 3 de agosto de 2016 desde <http://dyc4.blogspot.com.uy/2012/08/conceptos-practica-profesional-2012.html>
- Fernández Castro, J. (2007), "Investigación proyectual, formar/producir/transferir". En: 6ta jornadas de investigación en arquitectura, Montevideo, Farq 23-27 extraído el 9 de abril de 2015 desde http://www.fadu.edu.uy/publicaciones/files/2012/05/6as_jornadas_inv.pdf
- Meroni, A. (2016), *Problemáticas emergentes del diseño, sentando las bases para la innovación social*. Montevideo: Colección Conferencias FADU.
- Senar, P. (2009), "Hacia un diseño disciplinar inclusivo: Roles sociales del diseño industrial en Argentina", *Otra Economía*, Volumen III, N° 4 semestre de 2009. www.riless.org/otraeconomia
- Trilla Bernet, J. (2013), "La educación no formal", *Educación no-formal: Lugar de conocimiento; selección de textos*. Montevideo: Dirección de Educación Ministerio de Educación y Cultura.