



ICONO Y RED

Diagnosis Didáctica de una Propuesta Comunicativa

Icons and Social Networks: Didactic Diagnosis of Communication Proposals

MANUEL VIÑAS LIMONCHI¹, HÉCTOR J. OLIVA CANTÍN¹

¹ Universidad San Jorge, España

PALABRAS CLAVE

*Comunicación
Diseño
Redes Sociales
Didáctica
Metodologías activas
Creatividad*

RESUMEN

La presente investigación sitúa la praxis artística y del diseño en el ámbito académico, analizando con fines diagnósticos las competencias creativas del alumno en materia de comunicación a través del relato que entraña la creación de un post formulado como mecanismo iniciador de un proyecto publicitario. La metodología comporta una revisión de sistemáticas de innovación docente aplicables a una actividad práctica perteneciente a una asignatura propia de los grados de Comunicación. Los resultados previstos sugieren la pertinencia didáctica que supone dinamizar ciertas capacidades creativas del alumno mediante intervenciones de diseño en el contexto comunicativo particular de las redes sociales.

Recibido: 07/ 01 / 2024
Aceptado: 02/ 03 / 2024

1. Introducción

“Podríamos decir que una obra de arte necesita de cuatro elementos fundamentales para ser famosa: lo que se dice, quién lo dice, cómo se dice y dónde se dice”. En la era digital, la reflexión de Bonazzoli y Robecchi (2014) atraviesa los dominios más ancestrales del arte para asumir preceptos propios de la comunicación publicitaria, procurando, asimismo, el establecimiento de mecanismos didácticos destinados al análisis de competencias y resultados formativos atribuibles al alumno. De este modo, la investigación en curso acoge la praxis artística y del diseño para emplazarla en el espacio académico, con el propósito de evaluar con fines diagnósticos las competencias, principalmente, creativas y comunicativas del alumno a través del relato en redes sociales que admite la creación de un *post*, materializado, a la postre, como una propuesta publicitaria.

En este preámbulo, y habida cuenta de las disciplinas del conocimiento involucradas en el estudio, se considera pertinente recordar el testimonio de Bruno Munari acerca de las particularidades expresivas y discursivas que detentan el arte y el diseño, especialmente, cuando intermedian procesos comunicativos. Así, para uno de los más prestigiosos eruditos de la expresión artística y del diseño en sus divisiones industrial y gráfica...

El diseño es un proceso de creación visual con un propósito. A diferencia de la pintura y de la escultura, que son la realización de las visiones personales y los sueños del artista, el diseño descubre exigencias prácticas. Una unidad de diseño gráfico se debe colocar a los ojos del público y transportar un mensaje prefijado. Todo diseño, incluso el más novedoso, sigue modelos, códigos, formas y géneros ya existentes. Estos modelos constituyen toda la red de nuestro lenguaje visual, el cual está en continua evolución y expansión. (Munari, 2016, p. 36)

Una separación de atribuciones entre arte y diseño a la que no se debe imputar una disyunción forzosa de finalidades, dado que ambas disciplinas conviven en las fases identitarias del proyecto comunicativo, asumiendo, principalmente, el diseño —editorial, industrial o arquitectónico— los recursos expresivos y plásticos que le cede el amplio y universal repositorio de bienes representativos de la historia del arte. No en vano, como manifiesta el propio Munari (2016, p. 36), “se puede decir que un diseñador es un artista debido a que trabaja en un mundo creativo con ideas, imágenes y medios que lo implican así, pero con un objetivo diferente, comunicar”.

Esta ecuación comunicativa, al servicio, en la presente investigación, de la retórica y la expresividad gráfica del proyecto publicitario, agrega a la variable artística y a la propia del diseño una más, que se instala en los dominios digitales propios de las redes sociales, allí donde se canaliza el mensaje, instando, como dicta la teoría de la comunicación, a que la recepción del mensaje sea verdaderamente activa y que, en aras de un análisis más preciso de este, como dicta María C. Alvarado, “el receptor pase a ser cada vez más investigado dada su importancia vital para la eficacia de la actividad y su actitud, al mismo tiempo, contradictoriamente más crítica y positiva hacia la publicidad” (Pacheco, coord., 2008, p. 25).

1.1. La praxis publicitaria como paradigma de análisis didáctico

El profesional adscrito al ámbito de la comunicación adquiere, circunstancialmente, la grata posibilidad de narrar en medios periodísticos o publicitar en una interesante campaña ese producto material tan cercano —o alcanzado— a lo largo de su vida, ese objeto de diseño (de deseo) que ha iconificado, diferenciándolo de otros semejantes. Asume ese doble rol que, amén de su papel de consumidor, le convierte, técnicamente, en un constructor de engranajes estratégicos versados en mecanismos ancestrales —pero enormemente válidos en la comercialización de la marca— como la USP (*Unique Selling Proposition*), pudiendo maniobrar, a la vez, desde una posición natural de “*lovemark*”, pertinente con su personalidad, que favorece las diligencias críticas y técnicas que aplica de manera categórica a las fases y a la consiguiente resolución del proyecto comunicativo. En el primer papel, aplicando diligencias propias de la USP, se centraría, como sugiere Jorge Fernández (2014, p. 51), en “buscar un atributo, ventaja o propiedad que contenga el producto que sea diferenciador con respecto a la competencia y comunicarlo”, previendo, en palabras de Rosser Reeves (1997, p. 49), que “el consumidor tiende a recordar tan solo una cosa de un anuncio: un solo argumento de ventas, un solo concepto sobresaliente”. Mientras que, en el segundo desempeño, asume esa condición enunciada por Stephen Bayley (1993) por la que “en el actual mercado de masas todo consumidor puede ser un crítico

de diseño, lo cual le da el poder de influir sobre su entorno. Cuanto más exigente sea, tantos más fabricantes tendrán que producir mercancías que respondan a las demandas del mercado”.

De este modo, considerados ambos roles, como manifiesta María Martín...

Somos agentes y pacientes de la información o, dicho de otra manera, emisores y receptores que manejamos los mismos códigos comunicativos de siempre: las imágenes y las palabras, que se van adaptando o cambiando de valor en función del lugar y del momento en que se producen, es decir, las coordenadas espacio temporales condicionan y contextualizan la información y la comunicación. (Pacheco, coord., 2008, p. 113)

Dirigiendo este solícito anhelo personal al núcleo donde reside la dimensión proyectual en el ámbito creativo publicitario, cobrando, igualmente, forma en este territorio la estructura de su discurso, Pedro Hellín (2007, p. 54) sostiene que “los mensajes publicitarios, como un tipo diferenciado del conjunto de mensajes de los medios, tienen una estructura autoritaria porque sus signos han sido seleccionados y combinados para llevar a sus receptores una sola interpretación, la que conviene al emisor”. Este enfoque intrínseco del relato persuasivo que asume la publicidad —y, por qué no, el esgrimido en los canales mediáticos del periodismo—, en el que se atisba una visión, a veces, sesgada de la realidad narrativa y gráfica que compone la información, demanda un análisis propedéutico del conjunto de aspectos formales que admite el mensaje emplazado en el escenario educativo, especialmente, dentro de la teoría y la praxis fijada en los programas formativos de los grados universitarios.

De este modo, Hellín categoriza la relevancia pedagógica de este modelo de discurso persuasivo estableciendo “tres tipos de prácticas: semiótica, ideológica y económica”. Ajenos en la presente investigación a procedimientos concernientes a la segmentación de públicos a través de instrumentos propagandísticos y mercantiles, identitarios de las citadas prácticas “ideológicas” y “económicas”, para operar en los términos de la primera, de la “semiótica”, el autor sostiene que “la utilización selectiva de determinados elementos provoca un aprendizaje [igualmente] selectivo en los consumidores. Los objetos son semantizados con el objetivo de que sean fácilmente reconocibles por los receptores” (Hellín, 2007, p. 56). En este sentido, una aproximación particular del equipo creativo a los mecanismos internos del modelo objeto de la intervención comunicativa se podría considerar como un interesante catalizador semántico y sintáctico —narrativo y gráfico— del proyecto.

1.2. Enunciando la actividad práctica: estructura y mecanismos de análisis

Adentrándose en la realidad proyectual de la presente investigación, para analizar el método y los factores, concretamente, la relación con la complementariedad que presentan el texto y la imagen en contenidos comunicativos, Abraham Moles y Joan Costa (2005) defienden que...

Una de las principales condiciones que exige el trabajo gráfico es conciliar, conjugar y explotar progresivamente esta capacidad de complementarse en tanto que “lenguajes” sustancialmente diferentes pero que, en manos del diseñador, constituyen la gramática del lenguaje gráfico y su aptitud creativa para combinar configuraciones comunicativas cuya fuerza expresiva deviene de la multiplicación del sentido que suponen las combinaciones de ambos lenguajes. (p. 78)

Una teoría que ratifica la persistencia del lenguaje bimedia, reforzada en las últimas décadas del siglo pasado por su heredero multimedia y, desde inicios de este, por la colectivización de las tecnologías digitales bajo el influjo de las redes sociales, determinando una secuencia instrumental, metodológica y discursiva copiosamente implementada en todas las áreas de la comunicación.

Precisando perfiles y propósitos profesionales, por ejemplo, Nick Mahon (2010) sostiene que “a los directores de arte les encanta el cartel porque les permite emplear todas sus habilidades para comunicar un mensaje mediante una imagen gráfica única y fácil de recordar”. Ahora bien, reconoce que “las imágenes estáticas que estamos acostumbrados a ver en carteles, vallas y transportes están siendo reemplazadas gradualmente por otras animadas digitalmente que desafían el concepto tradicional de la dirección de arte y lo empujan hacia nuevos territorios” (Mahon, 2010). Será en estos heterogéneos enclaves de la comunicación publicitaria, y alrededor de los planteamientos que conectan nodos textuales e iconográficos dentro de mecanismos de interacción digital *online*, donde se instaure la lógica que fundamenta el estudio de caso de la presente investigación. Un análisis madurado en el programa

académico de una materia de grado universitario vinculada al diseño editorial y publicitario, así como, técnicamente, a la dirección de arte en el ámbito de la comunicación; y concretado —como método de enseñanza-aprendizaje— a modo de ejercicio práctico, con un enfoque diagnóstico, de apreciación de las aptitudes del alumno, a la par que proyectual, o sea, de aproximación del estudiante al medio profesional a través de una propuesta de ejecución y alcance reales.

De este modo, procede ahora realizar una breve exposición del planteamiento de la actividad que permite el propósito de este estudio, con el fin de dilucidar su alcance didáctico en el marco de la disciplina del diseño y la dirección de arte y, por extensión, de aquellas que revelan desenlaces creativos apostados en la construcción del mensaje publicitario. Una prueba diagnóstica —dispuesta en tres fases— destinada a conocer e impulsar los conocimientos del alumno en materia de comunicación publicitaria, favoreciendo su introducción en el programa de la asignatura mediante la exploración de recursos gráficos y tipográficos propios de la gramática comunicativa, que posibilitan mostrar sus niveles de creatividad en la profusa área del diseño y de las redes sociales, concretamente, en Instagram. A continuación, el planteamiento de la actividad y sus correspondientes fases...

Fase 1.1. POST_Conceptualización/brainstorming

1. Elección del objeto de diseño que el alumno considera más próximo a su estilo, aficiones, etc. Ese producto-ícono que “lidera” sus ideales materiales y, en cierto modo, emocionales. Por ejemplo, puede ser un *lovemark* de firmas como Vans “Off the Wall” y “venerar” las Old Skool negras. En tal caso, para esta práctica el alumno elegiría dicho modelo de zapatillas, adornadas con el famoso trazo *jazz stripe*, genuina seña de identidad corporativa de la marca, que fue diseñada por Paul Van Doren.
2. Posicionamiento en el entorno de las redes sociales. Instagram (*dónde se dice*) es el canal elegido para la difusión del producto, el medio que albergará las reseñas que el alumno haga sobre dicho objeto.
3. En este espacio virtual, a modo de *post*, el alumno incluirá los siguientes módulos informativos:
 - a. Una imagen del objeto (p. ej., las citadas Vans Old Skool) que muestre sus cualidades materiales de la manera más resolutive, aquellas que lo exhiben en su estricta realidad física.
 - b. Tres conceptos que definan el objeto (*lo que se dice*). Estos conceptos intervendrían a modo de *hashtag*, eludiendo la inclusión de nombres propios que citen a personajes, instituciones, etc.
 - c. Un personaje famoso —real o ficticio— que personifique el objeto y haga las veces de prescriptor publicitario (*quién lo dice*).
 - d. Un *claim* que aporte un evidente valor persuasivo al producto (*cómo se dice*), evitando que coincida con otro ya asignado y difundido por la marca en cuestión.
 - e. El lugar físico más apropiado para publicitarlo. Ese espacio donde el alumno lo colocaría para darle una mayor visibilidad, conjugando criterios de *retail marketing* y reforzándolo, asimismo, con el parámetro *dónde se dice*, determinado en la presente práctica en el contexto digital de las redes sociales, concretamente, en Instagram.

Fase 1.2. POST_Desarrollo/difusión RRSS

1. Teniendo en cuenta el objeto que ejemplifica la presente práctica, el *post* —complementado con la instantánea del producto— podría contener la siguiente secuencia: “Skater-Vanguardia-Diseño | Sadie Sink (Max Mayfield) | Vans Old Skool: Surfeando la ciudad, acariciando el asfalto | Entrada Instituto Hawkins”. Una sucesión de expresiones contenedora de *lo que se dice*, *quién lo dice*, *cómo se dice* y *dónde se dice*.
2. Previendo que algunos alumnos no dispondrán de cuenta en Instagram, se genera una plantilla en Microsoft Forms como soporte para la inclusión de los datos propios del *post*.

Fase 2. AD_Desarrollo/difusión cartel

1. Con el material y el argumento determinados en la primera fase se plantea una nueva intervención proyectual de diseño, instalada, igualmente, en el marco creativo publicitario. En esta segunda parte de la práctica el alumno gestionará toda la información que contiene el *post* (imagen, conceptos, *claim*, personaje y lugar) para crear el boceto de un cartel destinado a una acción promocional del producto.
2. En aras de mantener la “espontaneidad”, especialmente, temporal, que denota el conjunto de la intervención, la técnica y los instrumentos aplicables al desarrollo de esta pieza gráfica serán totalmente libres. No en vano, suscribiendo las teorías de Alan Pipes (2008) sobre el diseño de concepto, cabría señalar que “frecuentemente, la plasmación de un boceto simple para expresar un concepto puede, a su vez, sugerir nuevas ideas conceptuales” (p. 113); constatando, como indica John Lansdown (1986), que “el dibujo no es solo un medio de expresión. No utilizamos los dibujos solo para comunicar nuestras ideas a los demás. Los diseñadores necesitan dibujar con el fin de exteriorizar sus pensamientos y hacerlos concretos”. Y esta concreción, producto de la labor de conceptualización realizada en la primera fase, es la que establece el propósito de este boceto conceptual, iniciador del proyecto elaborado en la etapa actual.
3. A nivel compositivo, dicho cartel acogerá una representación gráfica del producto, junto con la particular del personaje que lo representa (*quién lo dice*) y con el lugar físico elegido para publicitarlo (*dónde se dice*).
4. Como sustento informativo de la campaña, el alumno incluirá los términos que empleó para definir el producto (*lo que se dice*) y —operando como silogismo persuasivo— el *claim* determinado (*cómo se dice*).
5. Una vez creado mediante procedimientos e instrumentos de dibujo clásicos, predecesores proyectuales —que deben ser— del resultado digital, el alumno adjunta el boceto al repositorio creado en Microsoft Forms, transversal, funcionalmente, al global de la actividad.

Fase 3. Exposición/feedback proyecto

Como epílogo de la actividad, la actual fase acogería la exposición del proyecto en el aula a cargo de cada alumno, recibiendo el *feedback* de sus compañeros, simultáneamente y por escrito, a través de la plantilla publicada en Microsoft Forms.

1.3. Rúbrica evaluativa de la actividad: consignando las etiquetas descriptivas

El análisis y la pertinente valoración global de la actividad comprende el establecimiento de una rúbrica de corrección cuyos ítems evalúan diversos parámetros de necesaria aplicación cualitativa y consiguientes resultados cuantitativos. Sucintamente...

1. Fotografía del objeto: cualidades descriptivas y calidad gráfica.
2. Conceptos descriptivos del objeto: singularidad conceptual, correspondencia semántica-objeto y gramática.
3. Designación del personaje: consonancia personaje-objeto y transcendencia prescriptiva en la difusión.
4. *Claim*: impacto enunciado-*target*, construcción y estructura gramatical del texto.
5. Emplazamiento publicitario del objeto: singularidad espacial, correspondencia espacio-objeto y espacio-*target*.
6. Persuasión: adecuación del mensaje a los preceptos publicitarios.
7. Lenguaje visual: selección y ajuste de los recursos tipográficos e iconográficos.
8. Técnica: aplicación de las herramientas creativas y resultados gráficos.
9. Creatividad: originalidad de la propuesta en su contenido argumental, así como en el proceso y en los recursos gráficos empleados.

2. Objetivos: del aprendizaje diagnóstico a la creación proyectual

El objetivo general de la investigación reside en la detección y el análisis de una serie de competencias transversales que puede albergar un alumno matriculado en alguno de los grados universitarios pertenecientes al área de la comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RRPP), siendo aplicables al desarrollo preambular de un proyecto de naturaleza publicitaria. Dichas competencias se vinculan a destrezas que conciernen a su capacidad de análisis y síntesis narrativa, así como al empleo de las TIC y, significativamente, a la generación de propuestas de un marcado cariz creativo. Un propósito que se sustenta en la realización de una actividad práctica cuya resolución por parte del alumno entraña avanzar en el conocimiento de sus competencias, siendo válida para el docente en cometidos de enseñanza-aprendizaje aplicados al avance programático de la asignatura.

Asimismo, se establece una terna de objetivos específicos que comprenden las siguientes categorías y propósitos:

1. A nivel gramatical e iconográfico, analizar el comportamiento de las unidades de texto e imagen en el escenario de las redes sociales, adaptables, reiterando el testimonio de M. Martín, “a las coordenadas espacio temporales que condicionan y contextualizan la información y la comunicación” (Pacheco, coord., 2008, p. 113).
2. A nivel metodológico, considerar la contribución de sistemáticas activas, como la *flipped classroom*, asistiendo y haciendo más atractiva la secuencia de impartición de las sesiones formativas fruto de la implicación directa del alumno, quien contrae roles profesionales específicos de la disciplina publicitaria.
3. A nivel de innovación, proponer alternativas colaborativas a las recurrentes aplicaciones de inteligencia artificial, persiguiendo la resolución instantánea de procesos creativos de orden comunicativo y hechura gráfica, en aras de potenciar las capacidades naturales del alumno que se sustentan en su capacidad de examinar y disponer el proceso creativo que da forma al proyecto, en este caso, de carácter comunicativo.

3. Metodología

3.1. Accediendo al objeto y al método de estudio

Admitiendo el protocolo de monitorización que propone Víctor Puig (2015) como “metodología de trabajo en Reputación”, consistente en detectar “qué se está diciendo en Internet de nosotros, quién lo está diciendo y dónde lo está diciendo” (p. 241), pero contextualizado en la fase inicial acordada en la creación de contenidos y no en su búsqueda, en la presente investigación se empleará un protocolo de análisis que permita establecer un modelo de estudio de carácter didáctico, válido en el marco comunicativo y concordante con la praxis académica aplicada a un ejercicio correspondiente a una materia incluida en las titulaciones de comunicación. Las —incompletas— uves dobles del periodismo anglosajón aludidas por Puig (qué, quién y dónde) encajarían práctica y nominalmente con las formuladas por Bonazzoli y Robecchi (qué, quién, cómo y dónde), pero emplazadas en distintas fases de una intervención comunicativa.

En este sentido, retomando el testimonio de Puig para adaptarlo a la lógica procedimental y, con ello, al argumento de esta investigación, cabe decir que “cometerá un error aquel que crea que por ubicar unas cuantas palabras clave en una herramienta está monitorizando bien” (p. 245), de igual modo que será desacertada una elección errónea de las expresiones que —como metadatos— prescriben el cuerpo del mensaje que compone un *post* publicado en cualquier red social. Ahora bien, en ambos casos se advierte esa función que nace en el hipertexto, alusiva, como indica Mariano Cebrián (2005), “tanto a la manera de escribir con el pensamiento puesto ya en las vinculaciones de las palabras, como en el modo de almacenarlas con una organización adecuada y enriquecida por la asociación con otros términos y las opciones para su búsqueda” (p. 111). Solo así se consigue crear un patrón verdaderamente representativo del mensaje, un eje de comunicación que, desde el pertinente maridaje de elementos iconográficos y de texto, logre “encontrar el valor más significativo del producto o de la marca que se relacione con la motivación más fuerte del consumidor” (Labarta, 2014, p. 80).

Algunos de esos preceptos son revisados en el estudio de caso que atiende esta investigación, apostado, como se ha referido, en el programa académico de una materia de grado universitario asociada al diseño editorial y publicitario, así como a la dirección de arte en el ámbito de la

comunicación. Una actividad didáctica concretada con un enfoque diagnóstico, de revelación de las aptitudes creativas del alumno, a la par que proyectual, de aproximación del estudiante a la realidad profesionalizante que recae en una intervención decretada en una red social como Instagram.

Con todo, la contribución metodológica del alumno a la evolución de la práctica, acreditada a través de los aportes conceptuales y gráficos que realiza para la cumplimentación de los ítems solicitados, ya sea en la configuración del *post* generador de la campaña promocional de un producto, como en su traslación a formato cartel, asume rutinas equivalentes a la sistemática del *flipped classroom*, admitiendo criterios distintivos de la metodología activa que le convierten en el artífice cardinal de su propio aprendizaje. Un matiz procedimental fundamentado en el desempeño que asume el alumno como integrante del equipo creativo encargado del desarrollo de contenidos, comandando el progreso de la intervención publicitaria y con ello la fijación de los recursos, canales y métodos que comporta, por un lado, su cumplimiento —en materia de competencias— como actividad diagnóstica particular de una asignatura de grado y, por otro lado, como praxis comunicativa profesional que se extiende desde la secuencia de expresiones que validarían el *brief*, hasta la materialización del consiguiente estándar publicitario (*post* y cartel), presentado al “cliente” en el epílogo de la intervención didáctica mediante una exposición en el aula equivalente a la que realiza el equipo de cuentas de la agencia.

3.2. Metodologías activas: innovación didáctica, solución profesional

De entrada, aunque la actividad propuesta no constituye, como tal, un ejercicio canónico de innovación desarrollado *ad hoc* para integrarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, sí que alberga características propias de ciertas metodologías de innovación docente. Dentro de las áreas en las que se desarrolla el ejercicio —adscritas, temáticamente, a la comunicación persuasiva e, instrumentalmente, al diseño— las dinámicas de trabajo demandan la aplicación de conocimientos técnicos fundamentados en las prácticas de innovación docente transpuestas al proceso formativo desde ámbitos particulares de la esfera profesional. Trabajar de manera autónoma en la documentación, investigación y análisis del caso propuesto para, posteriormente, plantear una solución que sea valorada de forma conjunta por un tándem formado por agencia-cliente, infiere la tónica habitual en cualquier proyecto profesional de carácter comunicativo y, por ende, creativo en su forma y estratégico en su consumación.

Orientados por el docente y emulando los desempeños de la dirección —y el departamento— de arte, los estudiantes dan curso, de manera autónoma, a los contenidos que van a nutrir la propuesta creativa de acuerdo con las premisas establecidas, así como a los hallazgos alcanzados, que son participados y evaluados según el criterio del grueso del grupo. De este modo, técnicas propias del *flipped learning*, *flipped classroom* o aprendizaje inverso cobran especial protagonismo en una actividad en la que buena parte del proceso de aprendizaje, documentación y ejecución del producto valorado se traslada fuera del aula, reservando el espacio y el tiempo de la clase para el desarrollo de actividades relacionadas con el análisis, la evaluación o el pensamiento crítico de una forma en la que la interacción entre los estudiantes y entre estos y el docente se produce bidireccionalmente, de manera mucho más intensa y enriquecedora que en otros modelos didácticos (Prieto-Martín, 2017, pp. 27-28).

En cualquier caso, aunque es una dinámica contemplada en los citados procesos creativos entre agencia y cliente en los que el propósito de la actividad pretende introducir al alumno, las bondades instructivas de este modelo no persiguen exclusivamente iniciar a futuros profesionales en el ejercicio habitual de su campo, invitando, de la misma forma, a los estudiantes a experimentar intensamente en el proceso formativo pues “les permite aprender e interactuar más y mejor con sus compañeros y con el profesor, de manera que se sienten partícipes y aprendices activos” (Santiago et al., 2017, p. 32).

Habitualmente, la *flipped classroom* admite la entrada del aprendizaje colaborativo, ya sea, fruto de la integración del Aprendizaje Basado en Proyectos o, como en este caso, porque la naturaleza de la actividad implique un “tráfico” de conocimiento y coevaluación entre los estudiantes en alguna de sus partes (Santiago et al., 2017, p. 23).

Y es que, solo mediante la colaboración entre individuos, se puede explicar el éxito de nuestra especie. No en vano, los grupos humanos obtienen mejores soluciones y respuestas ante los problemas, si estos se abordan de forma conjunta, ya que los hallazgos se verán enriquecidos por la combinación heterogénea de las experiencias, conocimientos y capacidades de cada miembro que compone el colectivo (Van den Bossche, 2006, p. 62). De este modo, enfrentarse desde la individualidad al problema

planteado solo supone una maniobra preparatoria para lo que realmente constituye el punto clave del proceso: aprender de la asistencia ajena y enseñar a través de la contribución propia según las experiencias de todo el grupo. Esta dinámica aporta beneficios en aquellos supuestos en los que se producen desacuerdos, disensiones o posturas divergentes, teniendo en cuenta que una situación de conflicto supone una catarsis en el proceso cognitivo que, tras alcanzar el consenso, puede suscitar la asunción de nuevos puntos de vista e ideas, difícilmente alcanzables por un individuo que no ha sido sometido a cuestión o se ha enfrentado a una situación disruptiva respecto a sus planteamientos iniciales (Van den Bossche, 2006, pp. 111-112).

En el contexto experimental de la presente intervención didáctica, independientemente de que el grueso del trabajo de investigación y ejecución preliminar se desarrolle de forma individual, el eje cardinal se fija en la exposición, compartición y coevaluación de los resultados obtenidos, primero, para dirimir el propósito esencial de todo producto comunicativo que afecta a la conducta del consumidor y, segundo, para enriquecer el proceso de aprendizaje mediante la experiencia y el conocimiento compartido por el colectivo que integra el grupo. Por otra parte, el hecho de aplicar este tipo de metodologías y sus variantes a actividades relacionadas con la creatividad, el diseño y la estrategia comunicativa, resulta plenamente enriquecedor ya que favorece el desarrollo competencial asignado a la reflexión, planificación, ejecución y evaluación del quehacer profesional con especial foco en la actividad creativa e intelectual (Ferreiro y Calderón, 2006, p. 66).

No obstante, llegados a este punto, convendría plantear ciertos matices metodológicos. En primer lugar, aunque una práctica de aprendizaje colaborativo requiere que las actividades a desarrollar determinen una configuración grupal de no más de cuatro integrantes, en este caso, el universo de alumnos participantes (43 estudiantes, divididos en dos clases/grupos) no entraña que el propósito y el proceso de aprendizaje colaborativo se diluya o se contradiga en modo alguno. Es más, la profusa diversidad de puntos de vista enriquece el resultado final y perfecciona la mecánica de enseñanza-aprendizaje mediante la experiencia propia y ajena, ya que disponer de un mayor número de *inputs* genera también un amplio y heterogéneo *feedback*. De igual modo, la metodología propuesta resultaría eficaz en el caso de atomizar la actividad en grupos más pequeños, siendo adaptable a diferentes contextos sin variación aparente de la mecánica y del proceso. Acometer individualmente el desarrollo del ejercicio en labores de investigación y de diseño experimental del producto no impide que los roles en la fase final de coevaluación, pese a alternarse entre emisor-receptor/evaluador-evaluado, estén totalmente claros y delimitados, con sus tareas bien diferenciadas en el desempeño de cada una de sus funciones, considerándose un aspecto fundamental en este tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje (Echeita, 2012, p. 28).

Otra cuestión asociada al aprendizaje cooperativo que se integra en esta etapa última del proyecto, es la correspondiente al desarrollo y la adquisición de habilidades sociales, especialmente, las comunicativas, en un contexto de interacción *in praesentia* (Echeita, 2012, pp. 29-30). Y no solo porque en un ámbito comunicacional-persuasivo, como el que corresponde al ejercicio, los aspectos comunicativos deban ser su carta de naturaleza, sino porque la propia dinámica de interacción “cara a cara” que se atribuye a la actividad ayuda a que los alumnos comuniquen de la mejor forma posible sus observaciones, propuestas y conclusiones, fomentando que gestionen el indispensable *feedback* en un doble cometido de emisor-receptor durante la evaluación. La tarea de exponer los términos de la observación concurre con la de contribuir a la resolución aportada por otro participante, dando respuesta al mismo problema desde la experiencia personal ante el estímulo externo pulsado.

En este mismo orden, que el desempeño de documentación y ejecución del proyecto sea desarrollado individualmente y contemple la valoración del docente, no impide que, gracias a la inclusión, en última instancia, de un espacio de deliberación donde el contenido particular es compartido y evaluado por el grupo de forma cooperativa, se pueda considerar que el ejercicio, en parte, aplica una metodología de aprendizaje cooperativo, pues...

El propósito fundamental de los grupos cooperativos es hacer de sus miembros individuos más fuertes por derecho propio. La mayoría de las evaluaciones comienzan, por tanto, cuando el profesor evalúa el aprendizaje de los miembros de un grupo de forma individual. Los grupos son necesarios para la evaluación de muchos resultados individuales. (Johnson & Johnson, 2004, p. 69)

Así pues, la herramienta primordial empleada para lograr tan provechosa interacción entre los participantes no es otra que la coevaluación, tanto para obtener resultados favorables en la valoración del contenido y del avance procedimental del ejercicio como para alcanzar un retorno eficaz en el desarrollo de competencias comunicativas. A este respecto, Johnson y Johnson (2004, p. 136) aluden a las bondades de aplicar mecánicas colectivas también a la evaluación en el desempeño de la actividad individual. Procurar que cada estudiante otorgue un *feedback* sobre el trabajo realizado por el resto del grupo, independientemente del quehacer evaluador del docente, aporta beneficios notables al proceso de aprendizaje y a la mejora en la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo. De igual modo, resulta motivante y enriquecedor para la experiencia del alumnado percibir la influencia de los compañeros como un factor inspirador y decididamente positivo.

Tras evaluar el trabajo individual, la labor del docente es igualmente esencial en este punto del proceso, procurando que las interacciones y contribuciones de cada estudiante aporten positivamente a la experiencia personal y a la colectiva. Su papel mediador en este tipo de actividades colaborativas consigue, no solo que la dinámica se desarrolle en los parámetros esperados, sino también que puedan evitarse eventuales problemas surgidos en actividades grupales, tales como el desapego o la escasa implicación de algunos alumnos hacia la actividad, las faltas de respeto, copia de ideas, etc. Es lo que Zariquiey (2016, pp. 51-53) entiende como el fomento de una “interacción promotora” entre los estudiantes, favoreciendo dinámicas opuestas a los problemas mencionados, para que redunden en el apoyo mutuo, la confianza y el intercambio constante de ideas y opiniones entre los participantes.

Por otro lado, la honda vinculación del ejercicio con la asunción de competencias digitales supone contemplar las metodologías que rigen la introducción de este tipo de herramientas en procedimientos de innovación docente, resultando particularmente importantes aquellos conocimientos y destrezas relacionados con los *social media*, un ámbito cada vez más presente tanto en el desarrollo social, cultural y emocional de los estudiantes como en su integración dentro las prácticas y herramientas de enseñanza-aprendizaje (Marín-Díaz, y Cabero-Almenara, 2019, pp. 26-28). No obstante, en este caso, el planteamiento y el cariz del ejercicio buscan evitar ciertas omisiones en la secuencia correcta de aprendizaje, como pueda ser sustituir la —imprescindible— herramienta tradicional por la digital, por el mero hecho de hacerlo, o que el uso de esta tecnología adquiera una apariencia innovadora sin realmente serlo (Sola-Fernández, 2016, p. 46). De este modo, la mecánica de la actividad sometida a estudio insta al estudiante —en su faceta estratégica y creativa— a combinar herramientas de diversa índole, partiendo del acceso a protocolos documentales *online*, hasta la utilización de Microsoft Forms como soporte de salvaguarda de la información y de contribución al discurso, pasando por el empleo de herramientas ofimáticas destinadas a labores de redacción. Asimismo, asistiendo a las TIC, se introducen rutinas de carácter analógico, concretamente, de dibujo e ilustración —a elección del alumnado, en función de sus capacidades y preferencias—, ordenando con ello la lógica procedimental que controla íntegramente la ejecución técnica del proceso creativo en una intervención comunicativa como la presente.

En este sentido, un empeño clave —y profesionalizante— del ejercicio es concienciar a los alumnos sobre la repercusión, en materia de análisis global del proyecto, que adquiere la planificación, la estrategia y la propia creatividad como aspectos diferenciales sobre el “*amateurismo* autodidacta”, el intrusismo laboral o el uso indiscriminado de aplicaciones de inteligencia artificial, “sustitutos”, en numerosas ocasiones, de profesionales instruidos en la teoría y la praxis de la comunicación a través de sistemáticas como las enunciadas en esta metodología.

4. Resultados: sondeando una propuesta

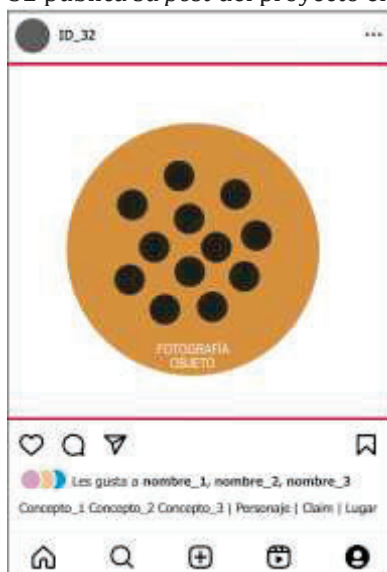
Examinada la metodología activa que contempla el desarrollo pautado y, a la vez, integrador de las fases del proyecto, cabe ahora ejemplificarlo, breve y gráficamente, con una de las evidencias planteadas. Por su consideración como diagnóstica e introductora de las sesiones de la asignatura, es importante constatar que los resultados que depara parten de un planteamiento que comprende la realización íntegra de un proyecto publicitario dentro de un espacio de tiempo reducido. Concretamente, las fases de ideación y desarrollo de la propuesta se ajustan al intervalo lectivo de dos sesiones de la asignatura, sumando una más, dedicada a la exposición del proyecto por parte de su autores, los alumnos. Todas, como se ha citado, representadas en las siguientes tablas y figuras, en las que se desglosan las aportaciones de un caso concreto y anonimizado, concretamente, del alumno ID 32.

Tabla 1. Fase 1.1. POST_Conceptualización (brainstorming).
Alumno ID 32 plantea las claves conceptuales de su proyecto.

ALUMNO ID 32: EXPONE SU PROYECTO OBJETO: GALLETAS CHIPS					
DESCRIPCIÓN OBJETO: CONCEPTO 1	DESCRIPCIÓN OBJETO: CONCEPTO 2	DESCRIPCIÓN OBJETO: CONCEPTO 3	PRESCRIPCIÓN OBJETO: PERSONAJE	ENUNCIACIÓN OBJETO: CLAIM	COLOCACIÓN OBJETO: LUGAR
Dulces	Deliciosas	Crujientes	Monstruo de las Galletas	Con un sabor monstruoso	Barrio Sésamo

Fuente: autoría propia, 2024.

Figura 1. Fase 1.2. POST_Desarrollo/difusión (RRSS).
Alumno ID 32 publica su *post* del proyecto en Instagram.



Fuente: autoría propia, 2024.

Figura 2. Fase 2. AD_Desarrollo/difusión (cartel).
Alumno ID 32 diseña el cartel del proyecto.



Fuente: autoría propia (interpretación del original del alumno ID 32), 2024.

Tabla 2. Fase 3. Exposición del proyecto.
Alumno ID 32 expone su proyecto y recibe el *feedback* de sus compañeros de grupo.

ALUMNO ID 32: EXPONE SU PROYECTO OBJETO: GALLETAS CHIPS				
ALUMNO ID(X): OPINA SOBRE PROYECTO DE ALUMNO ID 32	CONCEPTO Alumno ID que opina... Introduce un concepto que define el objeto (lo que se dice) elegido por tu compañero/a. Este concepto intervendría a modo de <i>hashtag</i> , eligiendo, en este caso, la inclusión de nombres propios (personajes, instituciones, etc.).	PERSONAJE Alumno ID que opina... Aporta el nombre de un personaje famoso —real o de ficción— que personifique el objeto y haga las veces de prescriptor publicitario (quien lo dice) en la campaña que propone tu compañero/a. En su caso, nombre artstico, inicial de nombre más apellido, o simplemente apellido si identifica claramente al personaje.	LUGAR Alumno ID que opina... Incluye el lugar fisco más apropiado para publicitar el producto elegido por tu compañero/a. Ese espacio donde colocarías el objeto para darle mayor visibilidad, aportando criterios de <i>retail marketing</i> y reforzando, asimismo, el parámetro dónde se dice, determinado aquí en el contexto comunicativo virtual, en Instagram.	INTERES Alumno ID que opina... A modo de <i>like</i> y teniendo en cuenta el planteamiento de la práctica, marca "me interesa" si consideras que el resultado de la propuesta que ha realizado tu compañero/a es de alcance profesional.
INPUTS EMITIDOS				
26	Niñez	Iniesta	Patio de colegio	Me interesa
19	Niñez	Pinocho	Patio del recreo	Me interesa
14	Nostalgia	-	Port Aventura (zona Barrio Sésamo)	Me interesa
7	Infantil, infancia, merienda	El Monstruo de las Galletas	Supermercado / Televisión	Me interesa
16	Chocolateadas	Ibai Llanos	Playa de Gandia	Me interesa
3	Infancia	Pucayo	Guardería	Me interesa
18	Almuerzo	Karlos Argu�ano	Marquesina a la salida de un colegio	Me interesa
20	Sabroso	-	Colegio	Me interesa
22	Merienda	Ibalon	Parque de atracciones	Me interesa
1	Dulce	Willy Wonka	Supermercado / Tiendas repostería	Me interesa
36	Casero	Bart Simpson	Springfield	Me interesa
29	Infancia	Snorlax (Pokémon)	Bosque	Me interesa
21	Clásicas	-	-	Me interesa
32	ID 32 (alumno expone)			

Fuente: autoría propia, 2024.

5. Conclusiones

La inercia de las TIC en el aula contribuye a dar respuesta a las necesidades de los nativos digitales, cuyo perímetro de desempeño social, cultural, de entretenimiento, etc. está decididamente mediatizado por este tipo de metodologías, constituyendo una vía de formación ambivalente, al plantearse como un fin, si se implementan como alfabetización digital que aporta las competencias específicas en dicho ámbito, y como un medio, al trabajarse como un vehículo de instrumentalización del proceso de creación y adquisición de conocimiento (González y Zariquiey, 2012, pp. 211-212). Particularmente, el acceso del alumno a las herramientas tecnológicas adquiere un significado decisivo en la actividad didáctica objeto de estudio, procurando, por un lado, la adquisición de competencias relacionadas con la construcción y difusión del mensaje en redes sociales (Tabla 1. Fase 1.1. POST_Conceptualizaci n, *brainstorming* / Figura 1. Fase 1.2. POST_Desarrollo/difusión RRSS) y, por otro lado, que los alumnos —tras asumir y componer el relato digital— interpongan las sistemáticas adecuadas para elaborar y depurar la exposición de los resultados y la consiguiente interacción entre los participantes (Tabla 2. Fase 3. Exposición proyecto).

En este sentido, el uso de las TIC en la producción de mensajes destinados a las redes sociales insta a impulsar la adquisición de conocimientos no solo instrumentales, sino también teóricos, apostados en las competencias y en los resultados de aprendizaje atribuibles a los programas formativos de las titulaciones de comunicación. Por esta razón, la génesis de la actividad examinada emana, sustancialmente, del compromiso intelectual propinado por el alumno en la fase conceptual. Una etapa preambular e iniciadora de cualquier propuesta creativa en la que, a esta labor reflexiva y a las citadas herramientas tecnológicas, se suman rutinas de orden clásico, como puedan ser las —aquí empleadas— técnicas de ilustración analógicas, que operan como sustento primario de la metodología de producción del modelo comunicativo. De este modo, la creación y difusión de unidades de información empleando el lenguaje propio de los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio o televisión), junto con los más recientes protocolos multimedia causantes de la hipertextualidad, favorece la adquisición de

una serie de destrezas que habilitan la necesaria interacción que prescriben las más atávicas teorías de la comunicación.

Dirigiendo el discurso hacia esa realidad tecnológica —y especulativa— tan de moda que se arroga la inteligencia artificial, la “inteligencia orgánica”, encarnada aquí en las aportaciones que realizan los participantes en la actividad didáctica (Tabla 2. Fase 3. Exposición proyecto), genera una base de datos y, con ello, de conocimiento colectivo, acaparadora de unas propuestas que se sustentan en la experiencia académica y personal/social adquirida en la disciplina, más concretamente, en parcelas de esta, como la creatividad y, cómo no, en el plano estético-emocional particular del alumno, siendo que la elección inicial de ese objeto de diseño (de deseo) se convierte en la fuente natural de inspiración y de información para el desarrollo del proyecto. Esta práctica suscita, por tanto, una interesante dinámica que puede ayudar a atenuar las consecuencias negativas que presupone, en ciertas condiciones, el uso inadecuado de las tecnologías digitales, reivindicando la intervención —a veces, extraordinariamente introspectiva— de un profesional instruido en los hábitos procedimentales de la comunicación, no siempre —ni necesariamente— interpelados por la acción y los resultados que se derivan del uso de las herramientas digitales.

A modo de prospección futura, se puede concluir que la metodología y el relato planteados en esta actividad didáctica son susceptibles de ser replicados en otras circunstancias y materias del ámbito creativo, pudiendo implementarse, por ejemplo, en las fases de desarrollo de una pieza audiovisual, estableciendo sinergias entre asignaturas de igual o distinto rango de conocimiento. Como procedimiento, la evolución de esta experiencia formativa vislumbraría la incorporación de otros métodos de innovación docente, como el Aprendizaje y Servicio; agregando, en tal caso, la figura del cliente durante las etapas de entrega e interpretación del *brief*, así como en las de análisis conjunto de los preceptos conceptuales y en las subsiguientes fases de elaboración y difusión del producto.

6. Agradecimientos

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento, del Gobierno de Aragón (España) - Grupo de investigación S67-23D.

Referencias

- Bayley, S. (1993). *Guía Conran del Diseño*. Alianza Forma.
- Bonazzoli, F. & Robecchi, M. (2014). *De Mona Lisa a los Simpson. Por qué las grandes obras de arte se han convertido en iconos de nuestro tiempo*. Lunwerg.
- Cebrián, M. (2005). *Información multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones empresariales*. Pearson Prentice Hall.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. En Torrego, J.C. & Negro, A. (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Alianza Editorial.
- Fernández, J. D. (2014). *Mecanismos estratégicos en publicidad: De la USP a las lovemarks*. Advoock.
- Ferreiro, R. & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Publidisa.
- González, E. & Zariquiey, F. (2012). Las TIC y el Aprendizaje Cooperativo. En Torrego, J.C. & Negro, A. (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. (pp. 207-238). Alianza Editorial.
- Hellín, P. (2007). *Publicidad y valores posmodernos*. Visionnet-Siranda.
- Johnson, W. & Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. SM.
- Labarta, F. (2014). *Guía para crear mensajes y contenidos publicitarios. El briefing creativo*. Almuzara.
- Lansdown, J. (1986). *Computer-Aided Architectural Design Futures*. Butterworth-Heinemann.
- Mahon, N. (2010). *Dirección de Arte: Publicidad*. Gustavo Gili.
- Marín-Díaz, V. & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 25-33. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Moles, A. & Costa, J. (2005). *Publicidad y diseño. El nuevo reto de la comunicación*. Infinito
- Munari, B. (2016). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Gustavo Gili.
- Pacheco, M. (Coord.). (2008). *La publicidad en el contexto digital. Viejos retos y nuevas oportunidades*. Comunicación Social.
- Pipes, A. (1989). *El diseño tridimensional: del boceto a la pantalla*. Gustavo Gili.
- Prieto-Martín, A. (Coord.) (2017). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea.
- Puig, V. (2015). *Social Media: 250 consejos prácticos para diseñar tu estrategia en las redes sociales*. Ra-Ma.
- Reeves, R. (1997). *La realidad en la publicidad. Un acercamiento a la teoría de la USP*. Delvico Bates.
- Santiago, R., Díez, A., & Andía, L. (2017). *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. UOC.
- Sola-Fernández, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En Fernández-Navas, M. & Alcaraz-Salariche, N. (Coords.). *Innovación Educativa. Más allá de la ficción* (pp. 41-52). Pirámide.
- Van den Bossche, P. (2006). *Minds in teams. The influence of social and cognitive factors on team learning*. Piet Van den Bossche.
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. SM.