

Velásquez, B. Calle, M. & Remolina, N. (2006). Teorías Neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Tabula Rasa*, 5, pp. 229-245.

Zapata Curo, Carlos C. (2013). Neuromarketing. *Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez*, p. 4. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/146239773/Neuromarketing-Carlos>

Abstract: The use of augmented reality as a playful pedagogical tool allows us to optimize the processes of meaningful learning, from a stimulation linked to aspects linked to emotions and sensory stimulation. The spectacularity of this technology surprises even the digital natives, whose brains produce chemicals that provoke without difficulty the act of learning. Based on the cognitive development of the brain and the new Information and Communication Technologies (ICTs), educators are forced to experiment with a new didactic that revolves around the need of mobile as an ally of learning. The avatar, the superposition of information in virtual layers 2 and 3D about our real environment, simulation or immersive recreation, constitute the least common multiple of our relationship with augmented reality and the scale of realities according to Milgram.

Keywords: Augmented reality - neuroscience - education - pedagogy - TICs.

Resumo: O uso da realidade aumentada como ferramenta pedagógica lúdica permite otimizar os processos de aprendizagem significativa, a

partir de um estímulo vinculado a aspectos ligados às emoções e à estimulação sensorial. A espetacularidade dessa tecnologia surpreende até os nativos digitais, cujos cérebros produzem substâncias químicas que causam o ato de aprender sem muita dificuldade. Com base no desenvolvimento cognitivo do cérebro e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os educadores são obrigados a vivenciar uma nova didática que gira em torno da necessidade do celular como aliado à aprendizagem. O avatar, a sobreposição de informações em camadas virtuais 2 e 3D em nosso ambiente real, a simulação ou recreação imersiva, constituem o múltiplo menos comum de nossa relação com a realidade aumentada e a escala de realidades de acordo com Milgram.

Palavras chave: realidade aumentada - neurociência - educação - pedagogia - TICs

(*) **Carlos Enrique Fernández García.** Magíster en Educación y Comunicador peruano experto en tecnologías emergentes y realidad aumentada aplicadas al periodismo, comunicación organizacional y diseño profesional. Se desempeña actualmente como encargado de la Oficina de Comunicación e Imagen Institucional de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y docente en la carrera de Comunicación Audiovisual y Medios Digitales de la Universidad Privada del Norte. También es consultor tecnológico del Virtual 360 y la Red Educativa Mundial REDEM Perú. En su calidad de ponente participó en veinte congresos internacionales. Editor pionero de publicaciones interactivas y con realidad aumentada en su país.

El aprendizaje del proyecto y la dinámica grupal

María Belén Franco (*)

Actas de Diseño (2022, julio),
Vol. 40, pp. 92-96. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: diciembre 2019
Versión final: julio 2022

Resumen: Durante el aprendizaje del proceso de diseño, se trabaja tanto de manera individual como grupal. El trabajo en grupo enriquece el aprendizaje y, en la práctica, los integrantes suelen dividir tareas y asumir roles. En el primer nivel de la carrera de grado, esa división del trabajo se percibe perjudicial por devenir en una fragmentación del contenido para el estudiante, futuro diseñador. El presente ensayo aborda la implementación de una dinámica durante el aprendizaje del proyecto en un taller con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de los beneficios del trabajo en conjunto durante el proceso de diseño.

Palabras clave: Diseño - pedagogía del diseño - trabajo en grupo - aprendizaje significativo - didáctica

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 95]

Introducción

Durante el aprendizaje del proceso de diseño, se trabaja tanto de manera individual como grupal. El trabajo en grupo enriquece el aprendizaje, y en la práctica los integrantes suelen dividir tareas y asumir roles. En el primer nivel de la carrera de grado, esa división del trabajo se

percibe perjudicial por devenir en una fragmentación del contenido para el estudiante, futuro diseñador. A partir de esa inquietud, en 2017 se diseñó e implementó una nueva dinámica de taller, que funcionó como bisagra entre la etapa de investigación y la de conceptualización y diseño de producto.

El presente ensayo aborda una dinámica específica aplicada durante el aprendizaje del proyecto en un taller, con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de los beneficios del trabajo en conjunto durante el proceso de diseño, rompiendo ideas preconcebidas como absolutas y únicas, para comprender que es posible quebrar el imaginario estático de la cultura material que habitamos.

El taller como dispositivo pedagógico

Desde su origen histórico a la actualidad, el taller ha sido un espacio de trabajo que implica acción y aprendizaje: el aprendiz es guiado, a partir del hacer, por quien enseña, mediante la elaboración de proyectos. Esta definición es aplicable a los talleres pedagógicos también. En estos espacios el docente se presenta como un asesor de los estudiantes y la riqueza del aprendizaje está en los intercambios que tienen lugar en el taller en sí, en tanto dispositivo pedagógico.

Al interior del taller los conocimientos son construidos por todos los miembros y no existe una transmisión de totalidades, en referencia a una cosificación del contenido. Muy por el contrario, el conocimiento se presenta como una entidad mutante cuya riqueza radica en la apropiación y redefinición del mismo por parte de cada uno de los sujetos actuantes. “El éxito del aprendizaje depende de la activación y aplicación del conocimiento relevante, lo que permite un diálogo permanente entre los nuevos conocimientos y los saberes del sujeto que aprende” (Inostroza de Celis, 1996, p. 35). Se requiere desde el taller la construcción y reconstrucción constante de la teoría y de la práctica, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, a fin de asimilar los nuevos conocimientos y experiencias.

Desde el constructivismo, el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico y social donde la información es interpretada y reinterpretada por cada persona en un plano mental. Esto permite construir nuevos modelos de interpretación, en términos de De Bono (2003) y, al ponerlos en juego, socializarlos en el espacio de aprendizaje. En el dispositivo de taller, para este caso en particular, dichos modelos individuales se ven enriquecidos y permiten nuevamente ser redefinidos: es un trabajo de construcción constante. Desde esta perspectiva, es necesario afirmar que el pensamiento proyectual requiere como ámbito de desarrollo, como dispositivo pedagógico, del taller. Es en este espacio donde se supera la noción del estudiante como un ser meramente receptivo de información transmitida por el docente. Este modelo requiere su participación, dejando de lado la transmisión-recepción, para dar lugar a procesos de elaboración personal. Esta construcción no es meramente individual y autónoma, sino que implica la intervención del docente como mediador y partícipe del encuentro entre el estudiante y el conocimiento.

Ander-Egg (1999) identifica en el taller, un aprender haciendo que requiere de la participación de todos los sujetos involucrados en este espacio de manera cooperativa. El modo de trabajo de taller se abre a lo interdisciplinario, según el autor, aunque consideramos más adecuado el concepto de transdisciplinariedad, en referencia a la

articulación y vinculación de diversas disciplinas para la resolución de problemas y trabajo conjunto, haciendo alusión a la transversalidad en oposición a la partición o recorte de saberes, fomentando visiones holísticas e integrales.

Para la enseñanza del diseño, Bonsiepe y Fernández (2008) esbozan un cambio de foco del enseñar al aprender, cambiando el rol del profesor, siendo este quien establece un marco para aprender, en el que el estudiante trabaja con mayor libertad y toma decisiones que marcan su camino proyectual.

La construcción que se hace del taller delimita de algún modo las prácticas e intercambios que tendrán lugar en su interior. Es así como el docente planifica y guía, pero son los actores del dispositivo quienes interactúan y generan situaciones esperadas, espontáneas e inesperadas también. En ese devenir del taller interviene todo el equipo docente, formado por el profesor asistente de taller y los ayudantes alumnos y egresados, junto a los estudiantes que suelen ser, en un pequeño porcentaje, recursantes. Es interesante y relevante marcar estas particularidades de la población para identificar los variados y nutridos bagajes culturales que aporta cada individuo al taller. En el caso de estudio de la carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se acentúa la diversidad de experiencias y conocimientos que componen el bagaje de sus integrantes debido a que Córdoba es una ciudad del interior del país que nuclea estudiantes no solo de toda la Argentina, sino también de Latinoamérica, en especial de Colombia, Perú y Bolivia.

Algunas precisiones sobre lo grupal como dispositivo para el aprendizaje

El acto pedagógico es un proceso dialéctico en el que participa quien aprende, quien enseña y un contenido. Dialéctico porque uno, cualquiera de los tres mencionados, trabaja como mediador entre los otros dos actores. Este rol es cambiante, no le pertenece a ninguna de las tres partes, sino que va alternándose entre ellas. Es este entrecruzamiento entre actores y componentes materiales lo que caracteriza al acto pedagógico, teniendo por fin, el de lograr un proyecto común (Souto de Asch, 1993, pp. 42-43). La didáctica grupal focaliza el ámbito grupal y estudia las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en ese nivel, complementándolo con otros. Souto de Asch (1993) estructura dichos niveles de la siguiente manera:

- *Nivel grupal*, se corresponde con el grupo clase e involucra a todos los actores participantes de ese espacio y tiempo mediado por un conocimiento.
- *Nivel de grupo*, constituido por un dispositivo grupal. Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común (tarea), se crean las condiciones para que un agrupamiento se constituya en un grupo, conformando un dispositivo grupal.
- *Nivel individual*, actores que se desenvuelven en el nivel grupal, trabajando de manera personal, asumiendo roles.

Ana María Fernández (1989) entiende a los grupos como nudos, espacios, procesos; no como una totalidad sino entendiendo que al interior de ese dispositivo, cada acción y acontecimiento lleva inscripciones múltiples. En síntesis, se postula el inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él. Este posicionamiento está anclado en Sartre, quien también entiende al grupo como lo inacabado, como algo en curso, como devenir (Sartre, 1979). Entenderemos entonces al grupo como un conjunto de personas (dos o más), en un espacio determinado y tiempo común, que tienen un fin, objetivo o cuyo agrupamiento tiene una razón de ser. Este grupo en sí no es estático ni conocido en su totalidad, sino que es un devenir: hay acción y movimiento en su cotidianeidad. El grupo es activo, se transforma, muta tal como sus integrantes lo hacen y las relaciones que entre ellos se establecen también. Existen relaciones entre los integrantes al interior del dispositivo grupal, relaciones del dispositivo para con sus congéneres y para con el entorno que los contiene.

Claro está que los grupos académicos tienen por fin lograr determinados aprendizajes individuales y el dispositivo grupal se presenta como una herramienta didáctica para tal fin. Las características peculiares de dichos grupos serán los objetivos, las técnicas y medios, los contenidos, la evaluación, el rol del coordinador y las configuraciones subyacentes (Souto de Asch, 1993, p. 55).

En el grupo se integran los tres procesos mencionados. El grupo es el facilitador del aprendizaje individual al compartir diferentes dinámicas de trabajo y actividades, es facilitador en lo referido a contenido, pero también en lo referido a aprendizajes sensibles y de experiencias. Lo grupal permite un proceso de cambio conjunto. Puede bien concebirse al grupo como un sistema abierto para comprender su estructuración, ya que se inscribe en un contexto determinado y accionan en el mismo, tal como se mencionara anteriormente, las múltiples relaciones que atraviesan al dispositivo grupal, tanto en lo intrínseco como en lo extrínseco, siendo ello la realidad institucional; es decir, el espacio de formación organizado en función de saberes (nivel, carrera, facultad, universidad). En esta didáctica de lo grupal, el rol del docente se presenta como indispensable en su carácter de guía, coordinador, facilitador, mediador entre estudiante y conocimiento. Es el docente quien, desde su propuesta de enseñanza, incorpora prácticas que operan desde lo grupal y facilitan el desarrollo de la grupalidad a partir de la creación de dispositivos grupales adecuados. Desde esta perspectiva el nivel de aprendizaje individual queda contemplado dentro del nivel de aprendizaje grupal. Al referirnos a grupalidad, lo hacemos entendiendo que no por constituirse un grupo se dan las situaciones esperadas. Hay grupalidad cuando el grupo coordina, trabaja coherentemente como engranajes en un sistema donde todas las partes participan y generan trabajo, movimiento, logrando en un momento futuro el alcance del fin propuesto.

El contexto

El plan de estudio de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC, data del año 1990 y se organiza en 3 Ciclos y 5 Niveles en total. El Ciclo Básico comprende 7 asignaturas y entre ellas se encuentra Introducción al Diseño Industrial, cátedra A y B, las cuales se dictan en diferentes turnos (mañana y tarde).

La propuesta pedagógica vigente en Introducción al Diseño Industrial A, organiza los contenidos en dos bloques correspondientes a ambos cuatrimestres. El primer bloque de contenido dictado en el primer cuatrimestre es de instrumentación y se trabaja de manera introductoria los contenidos y herramientas. En el segundo cuatrimestre se aplican los contenidos incorporados en el primero, etapa de implementación. Con ello se incrementa la profundidad de desarrollo de los trabajos prácticos, junto con una incipiente autonomía por parte de los estudiantes. En el ciclo lectivo 2017, al igual que el año anterior, la etapa de implementación se desarrolló a partir de un Trabajo Práctico continuo de Diseño de Calzado. Dicho trabajo práctico se realizó en grupos de dos integrantes y comprendió cuatro etapas consecutivas, delimitadas por entregas de avances y evaluaciones. Las etapas prácticas que lo componen son las siguientes:

- Autopsia de un calzado (análisis / investigación)
- Definición de usuario (investigación / definición)
- Conceptualización y diseño (diseño y desarrollo)
- Fabricación (prototipado)

En uno de los cuatro talleres que conforman la cátedra, en el cual me desempeñé como Profesora Asistente, entre la etapa de investigación y definición de usuario y la de conceptualización y diseño, suelo implementar esquemas que tienen por fin el de romper los esquemas preconcebidos de los estudiantes en relación al producto en cuestión. Cada año los esquemas se van actualizando y se modifican las dinámicas, según la percepción que se tenga del grupo de trabajo. En algunas ocasiones, cuando la cátedra toma la decisión de redistribuir a los alumnos en el segundo cuatrimestre con el fin de que aprendan desde diferentes metodologías y socialicen con nuevos compañeros, estos esquemas tienen también la función de romper el hielo de manera un tanto lúdica. Para el caso actual presentado, la intención fue la de deconstruir la idea convencional de calzado y, desde allí, reconstruirla.

La Dinámica

Una vez desarrollada la etapa de “Autopsia de calzado urbano”, en la que los equipos desarrollan un desarme analítico de un calzado tipo urbano y en el desarme infieren e investigan partes, funciones, denominaciones, modos de unión, etc. y los organizan en sistemas y subsistemas; se realizó el lanzamiento de la etapa de “Conceptualización y Diseño”. A continuación, en el taller, se implementó un esquema grupal cuya primera parte se debía trabajar individualmente en un tiempo de 15 minutos.

Primero se asignó un rol a cada uno de los integrantes del grupo, siendo estos rol 1 y rol 2. A continuación, se indicó a los 1 que listarán en una hoja A3, cinco características para un usuario denominado *Pregonero*; y a los 2 lo mismo pero para una *Frenóloga*. La intención era que desde el desconocimiento y las conjeturas posibles pudiesen cualificar esos usuarios con total libertad. Seguidamente se les pidió que, como característica n°6, le asignaran un color, como n°7 un número, siguiendo un símbolo, una planta y una emoción.

Este listado de características tentativas apuntaba al trabajo de diseño y conceptualización a partir de palabras claves, como muchas veces se trabaja en la etapa proyectual del proceso de diseño.

Una vez definidas las 10 características, entre risas, dudas e incertidumbre nerviosa, la siguiente consigna les solicitaba que plegaran la hoja a la mitad y sobre el borde plegado dibujaran medio calzado que respondiera a esas características definidas. La consigna buscaba, intencionalmente, no condicionar demasiado el cómo hacerlo.

Los estudiantes comenzaron a dibujar y mientras lo hacían, las consignas continuaban. Primero se sugirió que incorporaran color, luego textura, alguna caladura, un dispositivo que brinde información relevante para el usuario, un sistema de acceso al calzado no convencional, etc. A los 5 minutos se detuvo la dinámica y se indicó que dieran vuelta su hoja quedando una cara blanca hacia arriba y que así la entregaran a su compañero, quien en 5 minutos debía leer las características y, sin ver el dibujo original, dibujar medio calzado que responda al listado leído. Una vez que los alumnos comenzaron a intervenir en el diseño del calzado de su compañero (sin verlo por supuesto) se adicionaron sugerencias, como se había hecho anteriormente, breves consignas disparadoras adicionales.

Cuando finalizó el tiempo, se indicó a los alumnos que desplegaran sus hojas. Los resultados eran diversos. Había calzados con cierre y cordones, calzados con dos taloneras, calzados con flores, calzados con espinas, etc. Esta primera etapa permitió jugar despegándose de morfologías típicas y adjudicando funciones secundarias irreales, trabajando en una instancia bien conceptual. En breves minutos y sin demasiada reflexión, se permitió que intervieran los alumnos desde lo espontáneo e intuitivo y se trabajaron aspectos dimensionales, de género, morfológicos, funcionales, económicos, estéticos, simbólicos, ergonómicos, identitarios, entre muchos más.

Una vez compartidos los resultados se hizo una breve puesta en común y se colgaron todos los trabajos. Inmediatamente se inició la segunda parte de la dinámica en la que se invitaba a ambos integrantes a trabajar de manera conjunta. Debían esbozar un calzado que sea el resultado de la simbiosis de los dos *medios* calzados anteriores, pero con una bajada a la realidad actual, trabajando un producto factible, distinto a lo que ofrece el mercado por cierto.

Como resultado final del esquiocío, el taller produjo una cantidad interesante de calzados fuera de serie, de diversas y novedosas tipologías, que respondían a una demanda espontánea y que fueron concebidos de manera lúdica. Esto guardaba relación con lo esperado desde

el comienzo, pero la parte más enriquecedora no fue el producto en sí, sino la empatía entre los integrantes del grupo y un literal trabajo en equipo, donde hubo negociaciones breves, distribución de tareas simples, pero trabajo a la par.

Cada lámina fue dibujada con trazos plurales. Al finalizar, fue posible rescatar estas acciones espontáneas y enriquecedoras de la práctica que en el quehacer del proyecto algunas veces se desdibujan. Entender que el diseño es y NO es un arte, una ciencia, un juego. Que, desde esa cuarta posición, tal como conceptualizara Doberti (2006), esta disciplina se presenta compleja, metódica, creativa y, por sobre todas las cosas, plural, donde el trabajo en equipo enriquece al proyecto, al producto y a sus integrantes.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bonsiepe, G. (1978). *Teoría y práctica del diseño industrial: elementos para una manualística crítica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- De Bono, E. (2003). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós Plural.
- Doberti, R. (2006). *La cuarta posición*. Recuperado de: https://www.academia.edu/16474028/La_Cuarta_Posici%C3%B3n
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, S., & Bonsiepe, G. (2008). *Historia del diseño en América Latina y el Caribe. Industrialización y comunicación visual para la autonomía*. San Pablo: Blücher.
- Inostroza de Celis, G. (1996). *Talleres Pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Sartre, J. (1979). *Crítica de la razón dialéctica*, I. Buenos Aires: Lozada.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Abstract: During the learning of the design process, we work both individually and as a group. Group work enriches learning and, in practice, members tend to divide tasks and assume roles. In the first level of the degree program, this division of work is perceived as harmful because it leads to a fragmentation of the content for the student, future designer. This essay addresses the implementation of a dynamic applied during the learning of the project in a workshop in order that students become aware of the benefits of working together during the design process.

Keywords: Design - design pedagogy - group work - significant learning - didactic

Resumo: Durante a aprendizagem do processo de design, trabalhamos individualmente e em grupo. O trabalho em grupo enriquece a aprendizagem e, na prática, os membros tendem a dividir tarefas e assumir papéis. No primeiro nível do programa de graduação, esta divisão do trabalho é percebida como prejudicial porque se torna uma fragmentação do conteúdo para o aluno, futuro designer.

Este ensaio aborda a implementação de uma dinâmica específica aplicada durante a aprendizagem do projeto em uma oficina para que

os alunos tomem consciência dos benefícios de trabalharem juntos durante o processo de design.

Palavras chave: Design - pedagogia do design - trabalho de grupo - aprendizagem significativa - didático

(*) **María Belén Franco.** Magister en Docencia Universitaria, Diseñadora Industrial. Docente a cargo cátedra de Ética y Legislación Profesional, Centro Universitario San Francisco – UNVM. Profesora Adjunta cátedra de Legislación, FAUD – UNC; Profesora Asistente cátedra de Introducción al Diseño Industrial A y cátedra de Diseño II B, FAUD-UNC. Investigadora en Secyt y en Núcleo de estudios e investigaciones en Educación Superior del Mercosur.

Diseño de Información. Estrategias y metodologías para la organización de la información. Una propuesta de trabajo para su visualización en diez pasos.

Actas de Diseño (2022, julio),
Vol. 40, pp. 96-102. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: enero 2020
Versión final: julio 2022

Sebastián Alejandro Gallo (*)

Resumen: El objetivo de este artículo es exponer –en especial para su aplicación en el aula– una propuesta que se pueda utilizar como herramienta para el desarrollo de una infografía, partiendo de una serie de pasos como una metodología de pensamiento de diseño de un proyecto. Para ello, nos hemos centrado en el diseño de información y en las infografías como piezas de visualización. Esta propuesta no es exclusiva de este tipo de piezas sino que es aplicable a cualquier proyecto de diseño.

Palabras claves: Diseño de Interacción de Información - infografía - comunicación visual - partido conceptual - pensamiento de diseño

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 102]

El objetivo de este artículo es exponer –en especial para su aplicación en el aula– una propuesta metodológica que se pueda aplicar como herramienta para el desarrollo de una infografía y que sea aplicable a cualquier otra pieza de diseño de interacción de la información, a partir de una serie de pasos.

Cuando estamos en el aula frente a un curso, el gran desafío está en desarticular el proceso de diseño de una pieza en particular y, así, describir una secuencia lógica de pasos. Estos pasos –que separados no significan mucho para los alumnos– cuando se los mostramos encadenados, presentan una metodología concreta para abordar una problemática del diseño.

El objeto de estudio es la propia disciplina del diseño como método de resolución de problemas visuales, a través de estrategias comunicacionales, donde el usuario y el ambiente son el centro de la investigación. Para ello se propone una investigación empírica donde el relato visual crea experiencias interactivas que son recibidas por los sentidos del usuario desde interfaz física o virtual. Desde el diseño de interacción de información, y con la infografía como ejemplo de pieza comunicacional a desarrollar, se propone una metodología de diez pasos

en el proceso de diseño, para la resolución de un problema de comunicación visual centrado en el usuario y su ambiente.

¿Qué es el Diseño de Información (DI)?

Si observamos este número: 2227423780, seguramente no veremos más que una sucesión de números ordenados sin un sentido lógico. Pero, cuando a esos números se les agregan paréntesis – (2227) 423780–, advertimos que esa sucesión se convierte en un número telefónico. Este salto fue obra del diseñador, artista y director checo Sutnar, quien emigró hacia Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial y, por encargo de la compañía telefónica Bell, organizó la guía de teléfonos. Al agregar estos paréntesis a los números telefónicos lo que hizo fue, en cierto modo, empezar a pensar el diseño de una manera más funcional. Sutnar fue el primero:

En utilizar los paréntesis para separar los códigos de áreas y de países en los números de teléfono. Con esta sencilla pero altamente funcional acción de diseño