

Abstract: There is always a question when selecting obligatory films for the subject. The author asked himself if only great works of cinema history have to be chosen or it is possible to select those movies that can't be found in handbooks but could be chosen with the heart .

Key words: Introduction - audiovisual - student - movie - psychosis - vertigo - cinema - godfather - De Niro.

Resumo: Na escolha de filmes para o assunto obrigatório, há sempre uma pergunta. “Eu escolho só as grandes obras da história do cinema ou lhes damos essas que talvez não estão no

manual, mas escolha com o coração e não se cansa de reverlas jamais?

Palavras chave: introdução – audiovisual – estudante – filme – psicose – vertigem – cinema – filmes – o poderoso Chefão - De Niro.

(*) **Matías Riccardi.** Diseñador de Imagen y Sonido (Universidad de Buenos Aires). Es docente de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual en la Facultad de Diseño y Comunicación. Ha realizado diversos seminarios de Experimentación y realización cinematográfica.

Motivación en el aula universitaria

Aníbal Bur (*)

Fecha de recepción: julio 2010
Fecha de aceptación: septiembre 2010
Versión final: noviembre 2010

Resumen: El término “motivación” se utiliza frecuentemente cuando se intenta explicar el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos en el aula universitaria, así como también para evaluar la actuación de los profesores en dicho ámbito. Para comprender mejor los parámetros de acción motivacional en el aula universitaria, se desarrollará el Modelo TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo).

Palabras claves: motivación - didáctica - estrategias de enseñanza - trabajo grupal – aprendizaje cooperativo - planificación – evaluación – Modelo TARGET.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 107]

Las estrategias de enseñanza son definidas por Anijovich y Mora (2009) como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando, qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. En este sentido, se considera que la motivación de los alumnos es uno de los criterios que el docente debería tener en cuenta en la elección de las estrategias de enseñanza.

La motivación es un parámetro que se utiliza con mucha frecuencia cuando se intenta explicar el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos en el aula universitaria, así como para evaluar la actuación de los profesores en este escenario (Huerta, 2001). El problema es que, en muchas ocasiones, el concepto de motivación es utilizado de una manera ambigua.

En términos generales, la motivación es un proceso psicológico que supone la activación de procesos cognitivos y emocionales, los cuales dirigen y orientan la acción de manera deliberada o intencional. En cuanto a la motivación en el aula universitaria, podemos señalar que es muy importante en el acto didáctico porque puede permitir un mayor rendimiento del estudiante a partir de la aplicación de una estrategia de enseñanza adecuada.

La motivación en el aula universitaria es un proceso

relacionado con la interacción entre tres variables: el sujeto que aprende, las tareas que se le proponen y el contexto en el que aprende. En este escrito se abordará particularmente el sujeto que aprende y, en especial, su patrón motivacional.

El patrón motivacional es un conjunto de características que inciden en el tipo y grado de motivación que el estudiante evidencia hacia las tareas de aprendizaje. Para comprender mejor dicho patrón, podemos considerar dos orientaciones motivacionales: una orientación a la acción o al proceso de aprendizaje y una orientación al resultado (De la Fuente Arias, 2002). La primera implica una motivación intrínseca que se fundamenta en el impulso del estudiante a realizar una tarea solamente por el placer que le provoca su ejecución sin que medien recompensas. En cambio, la segunda supone una motivación extrínseca que lleva al estudiante a realizar la tarea por la presión que ejerce sobre él la calificación, los resultados o los beneficios concretos. Generalmente, ambas motivaciones se dan simultáneamente en el estudiante aunque alguna de ellas puede prevalecer sobre la otra. Por supuesto, es esperable orientar la motivación hacia el proceso de aprendizaje, sin embargo, Alonso Tapia (2005) señala que el sistema educativo promueve una orientación a los resultados, a una motivación extrínseca y al logro de metas de ejecución donde el estímulo principal es el miedo al fracaso.

El contexto de aprendizaje lo constituyen tanto el profesor como el grupo clase. Claxton (1987) señala que si un profesor no sabe en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo o de obstaculizarlo. Este autor señala que para facilitar el aprendizaje de los estudiantes hay que ayudarlos a “aprender a aprender”. Para ello, entre otras cosas, el profesor debe estimular a los estudiantes a discutir lo que les interesa, a que experimenten y evalúen sus propias soluciones a los problemas. Además, debe darles tiempo y permitir que los alumnos amplíen sus capacidades creativas.

Para comprender mejor los parámetros de la acción motivacional en el aula, Epstein (1989) propuso el Modelo TARGET que, posteriormente, fue sistematizado por Pintrich y Schunk (1996). El mismo, permite analizar parámetros de la actividad académica que son controlables por el docente y que promueven la aparición de la motivación en los estudiantes.

El acrónimo *target* (en inglés, meta) resume el nombre de los seis parámetros para la acción motivacional (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo). Seguidamente, se describirán cada uno de ellos:

Tarea

Esta dimensión se refiere a la selección y presentación de las tareas que el profesor propone realizar para alcanzar los objetivos curriculares. Ames (1992) ha estudiado los aspectos relevantes de este parámetro con el objeto de promover la motivación por el aprendizaje. De sus investigaciones surgen tres consideraciones importantes:

- El esquema clásico unidimensional en el que se propone una única tarea a toda la clase para el estudio de un problema concreto, debería ser reemplazado por un esquema en el que se propone la posibilidad de realizar diferentes tareas, todas ellas encaminadas a los mismos objetivos. Esto facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje debido a la percepción de autonomía por parte de los estudiantes.
- Las tareas de dificultad intermedia que implican un reto moderado a los estudiantes son las que más favorecen la motivación por el aprendizaje.
- Si el profesor se limita a proponer tareas desde el punto de vista del resultado final sin definir los diferentes pasos que permiten alcanzarlo, puede provocar frustración entre los estudiantes menos capacitados para realizarla. Si en cambio, el profesor hace lo contrario, es decir, presenta las tareas refiriéndose al producto final y, a la vez, explica el proceso mediante el cual éste se consigue, facilita la reflexión sobre el proceso y, por ende, la motivación por el aprendizaje.

Autoridad

Es necesario manejar la autoridad en la clase para que redunde en un mejor desarrollo de la motivación por el aprendizaje. Pintrich y Schunk (1996), definen tres perfiles típicos que caracterizan el modo que tienen los profesores de abordar el tema de la autoridad:

- Los profesores autoritarios: centrados en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos.

- Los profesores permisivos: preocupados únicamente por generar un ambiente distendido evitando influir de modo alguno sobre sus alumnos.

- Profesores democráticos o colaboradores: consiguen un grado razonable de control pero de un modo indirecto, presentándose como facilitadores de la realización de las tareas, a la vez que promoviendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones con respecto a las mismas, así como su asunción de la responsabilidad para llevarlas a cabo.

Es evidente que los profesores descritos en tercer lugar son los que mejor facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje, dado que son los que trabajan a la vez la percepción de autonomía y responsabilidad sin abandonar al alumno a su suerte, es decir, modelando también el proceso de realización de la actividad académica.

Entonces cabe preguntarse ¿cómo debe hacer el docente para resultar colaborador o democrático en el aula?: Ames (1992) sugiere ayudar a los estudiantes a participar en la toma de decisiones, proponer situaciones en las que realmente el alumno tenga que elegir, dar oportunidad para el desarrollo de la independencia y la responsabilidad y apoyar el desarrollo de capacidades de autorregulación.

La gestión y el control del aula son dos aspectos diferentes que debe conocer y manejar el profesor para poder realizar su función docente de manera efectiva. Fontana (2000) hace una distinción clara entre estos dos términos. Señala que gestión se relaciona con los aspectos administrativos generales de la organización del aula: programaciones, tareas, métodos y tipo de instrucción. En cambio, el control se relaciona con la forma de guiar el comportamiento de los alumnos dentro del aula. Por lo tanto, el control hace referencia al tipo de disciplina que utilizan los profesores en su aula. En este sentido, puede ocurrir que el profesor sea autoritario o, por el contrario, no tenga autoridad o no pueda imponer autoridad. En este sentido, es necesario encontrar un equilibrio para que el docente pueda llevar a cabo su función con los medios y métodos adecuados que permiten gestionar eficazmente la enseñanza.

A partir de esta distinción entre control y gestión del aula, podemos señalar que el control implica una disciplina basada en las características evolutivas de los alumnos, pero con normas explícitas y límites claros que implican diferenciar qué conductas pueden tener los alumnos en el aula y cuáles no son aceptadas. Al respecto, Fontana (ibid) menciona diferentes normas para el gobierno de la clase que tienen que ver con la puntualidad, con ciertas estrategias del profesor (evitar comparaciones, distribución equitativa de la atención por parte del docente, mantenimiento de las promesas, delegación de tareas, etc.), con formas de planificar la lección, y con las estructuras de autoridad y de apoyo dentro del establecimiento educativo (asesoramiento, orientación, cualidades del profesor y control de la clase).

Reconocimiento

Independientemente de cómo se evalúe el progreso de los alumnos, cuestión a la que nos referiremos más ade-

lante, durante el desarrollo habitual de las actividades dentro del aula, el profesor se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de los alumnos. El mecanismo habitual mediante el cual se produce este hecho es el uso de elogios en la clase. No hace falta insistir en que el elogio dado por una figura relevante tiene un alto poder reforzador. Tanto Ames (1992) como Pintrich y Schunck (1996) analizan este tema en relación con la motivación por el aprendizaje y dan una serie de recomendaciones que pueden ser resumidas del siguiente modo:

- Con respecto al qué elogiar, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo en que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje. Para ello hay que tener en cuenta dos cosas. No basta con decir al alumno que se esfuerce y elogiarlo por ello si a la vez no se le señala el modo de realizar la tarea. Al alumno que dice que no continúa con la tarea porque no sabe, no basta que el docente le recomiende que se esfuerce un poco más; además, tendrá que darle indicaciones que le ayuden a avanzar en la tarea. Por otro lado, es difícil valorar el progreso si no se lo evalúa adecuadamente y no se le señalan las vías a través de las cuales puede progresar.
- En relación al cómo elogiar, los datos empíricos parecen apuntar hacia el hecho de que la motivación por el aprendizaje se ve facilitada cuando tanto el elogio como la evaluación se hacen en forma privada. Es decir, el elogio en público favorece la aparición de las comparaciones entre alumnos dentro del aula, aspecto éste que promueve un esquema motivacional relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje. Lo contrario ocurre cuando la información elogiosa se da de manera personal y privada a cada alumno.
- Hay ocasiones en la actividad académica en las cuales es recomendable utilizar sabiamente el premio y la recompensa. El uso de un refuerzo que no genere sensación de control externo es muy adecuado para tareas que provocan poco interés en los alumnos o para conseguir que los estudiantes obtengan sensaciones de competencia desde una práctica reforzante y accesible (Huerta, 2001).

Grupos

El cuarto parámetro de intervención motivacional que se incluye dentro del modelo que se expone, hace referencia al desarrollo de tareas mediante el trabajo en grupos. El hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros tiene evidentes ventajas motivacionales. No sólo facilita el desarrollo del patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento, sino que tiene efectos muy positivos en aquellos alumnos que ya han desarrollado un patrón motivacional de miedo al fracaso. El formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumenta las probabilidades de aprendizaje de estos sujetos y permite mejorar sus expectativas en el futuro. Además, en caso de cometer errores, la responsabilidad queda diluida y aumenta la probabilidad de que surjan aprendizajes que permitan mejorar el desempeño.

Sin embargo, estas ventajas motivacionales no se dan por el simple hecho de proponer las tareas para que

sean realizadas en grupos de trabajo. Por otro lado, el proponer las tareas de este modo puede provocar inconvenientes en otros aspectos. Por ejemplo, en muchos casos algunos de los integrantes del grupo no participa de la tarea. Además, no siempre es eficaz el trabajo grupal; el docente debe evaluar su pertinencia.

Evaluación

Cuando se hizo referencia al parámetro “reconocimiento” se anticipó que el modo de evaluar el rendimiento de los alumnos cumple un papel fundamental en la aparición y el fortalecimiento de patrones motivacionales. Ames (1992), Pintrich y Schunk (1996) y Alonso Tapia (1992a), entre otros, ponen de manifiesto tres dimensiones relevantes que tienen consecuencias motivacionales: la dimensión norma-criterio, la dimensión proceso-producto y la dimensión pública-privada. Seguidamente, se analizarán las mismas:

- Primera dimensión (norma-criterio): Es conveniente que el docente utilice criterios de logro en lugar de normas estrictas cuando evalúa el rendimiento de los alumnos. Esto permite que todos los alumnos ajusten su aprendizaje a tales criterios y facilita la percepción de que el rendimiento se relaciona con la acumulación de un conjunto de aprendizajes; es decir, la adquisición por parte de los alumnos de un conjunto de habilidades incrementales que alcanzan mediante el esfuerzo.
- Segunda dimensión (proceso-producto): El hecho de realizar la evaluación centrándola en el producto final, sin dar información sobre el proceso, hace que el alumno se centre en su nivel de ejecución y no en el proceso seguido. En el caso de no lograrlo, le obligará a buscar excusas para preservar su autoestima o, por el contrario, paralizarse por el miedo al fracaso. En cambio, una información sistemática sobre el proceso, que no tiene que obviar necesariamente la información relativa al producto, centrará la atención del alumno en el desarrollo de pautas de mejora o control de su actuación en la línea de la motivación por el aprendizaje. Este aspecto se mejora, además, cuando se da oportunidad al alumno de repetir la tarea mediante un examen de recuperación o la revisión de un trabajo (Lurçat, 1997). En este caso, aparece más evidente el componente de esfuerzo, frente al de la habilidad, como causa a considerar para el incremento del rendimiento en el segundo intento (Alonso Tapia, 1992b).
- Tercera dimensión (pública-privada): La evaluación pública o privada, ya se ha mencionado cuando se trató el tema del reconocimiento. El hecho de hacer públicos los resultados de una evaluación facilita las comparaciones entre los compañeros y ello promueve un clima de competencia y el fomento de la atribución del éxito solamente a la habilidad. Por el contrario, cuando se informa a los alumnos privadamente de su rendimiento, si además se hace en relación a criterios y dando información sobre el proceso, se centra su atención en el trabajo personal y en el modo de superar los posibles errores, es decir en su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, podemos señalar que el parámetro de la evaluación del rendimiento es uno de los que más incidencia tiene en la formación de patrones motivacio-

nales en los alumnos. El uso de las formas clásicas de evaluación (referidas a normas, centradas en el producto y de carácter público) potencia el desarrollo de la motivación por el lucimiento en el caso de los alumnos con altos niveles de rendimiento, y del miedo al fracaso en los alumnos con bajo rendimiento. Por el contrario, realizar la evaluación referida a criterios, centrada en el proceso y con carácter privado, facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

Tiempo

Este último parámetro es quizás el que menos se ha estudiado. Al respecto, Alonso Tapia (1991) considera que un ritmo acelerado de realización de las tareas en clase suele correlacionarse negativamente con el rendimiento de esos alumnos. Además, recalca la relevancia de manejar de una manera tolerante los tiempos medios para la resolución de las tareas que se proponen, sobre todo en el caso de los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de hacer asignaciones de tiempo especiales para este tipo de alumnos sin que esto afecte el ritmo de la clase. Cabe señalar que este tipo de ajustes es más fácil de implementar dentro de una estructura multidimensional de la actividad, tal como se señaló al exponer el primer parámetro del modelo.

La conexión motivacional del parámetro "tiempo" viene dada por su relación con la aparición de procesos ansiógenos. Cuando los alumnos saben que tienen un tiempo límite tienden a ponerse nerviosos. La capacidad de asimilar la tensión que se produce en estas situaciones es algo que facilita un esquema de motivación positiva (búsqueda frente a evitación). Parece que el manejo de la ansiedad distingue claramente a los alumnos motivados por la búsqueda del éxito de los que padecen miedo al fracaso (Alonso Tapia, 1992c). Para el primer tipo de alumnos, los que buscan el éxito, se convierte en ansiedad facilitadora del rendimiento, mientras que para los segundos, se manifiesta como ansiedad inhibitoria.

En síntesis, las estrategias de enseñanza que implemente el docente en el aula universitaria, deberían promover el protagonismo activo de sus alumnos en la construcción de su propio aprendizaje para lograr una mayor motivación a través de un trabajo cooperativo. Es decir, el trabajo en el aula debería organizarse para que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, producto de la interacción y cooperación entre los alumnos (Johnson y otros, 1999; Alonso Álvarez y otros, 2002). Además, el docente debería crear las condiciones adecuadas en el aula con el objeto que se potencien la autonomía y el compromiso con la tarea para que actúen como factores motivacionales en el aprendizaje de los alumnos (Huertas, 2001).

Referencias bibliográficas

- Alonso Álvarez, E.; Ajelet, J.; Albericio, J.; Aragués, A. y Bassedas, E. (2002). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Alonso, M. C. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis*

sis y diagnóstico en estudiantes universitarios. Madrid: Universidad Complutense.

- Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1992 a): *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso Tapia, J. (1992 b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid. Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992c): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structure, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84 (3), pp. 261-271.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- De la Fuente Arias, J. (2002). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta*. Escritos de psicología, 6, 72-84.
- Epstein, J. (1989). "Family structures and student motivation: A developmental perspective". En Ames, C. y Ames, R. (eds.), *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, Vol. 3.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Huerta, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires. Aique.
- Johnson, D. W; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lurçat, L. (1997). *El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican*. Barcelona: Gedisa.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *The role of goals and goal orientation. Motivation in Education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.

Abstract: The word "motivation" is frequently used when it is tried to explain learning and students results in the university classroom, as well as to evaluate professors performance in this scope. In order to understand better the parameters of motivational action in the university classroom, TARGET Model will be developed (Task, Authority, Recognition, Groups, Evaluation and Time).

Key words: Motivation - didactic - teaching strategies - team work - cooperative learning - planning - evaluation - TARGET Model.

Resumo: A "motivação" termo é usado frequentemente ao tentar explicar a aprendizagem e o desempenho dos alunos em sala de aula da universidade, bem como avaliar o desempenho

dos professores nesta área. Para entender melhor os parâmetros de acção motivacional em sala de aula da universidade, nós desenvolvemos um modelo TARGET (Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Grupos, Avaliação e Tempo).

Palavras chave: motivação - didática - estratégias de ensino - trabalho em grupo - aprendizagem cooperativa - planejamento - avaliação - Modelo TARGET.

(*) **Aníbal Bur.** Profesor Universitario (UMSA). Programa de Formación y Capacitación Docente (UP). Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento de Negocios en Diseño y Comunicación en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Programas ejecutivos: Coolhunting. Observatorio de tendencias. No hay que perder la capacidad de asombro

Fecha de recepción: julio 2010
Fecha de aceptación: septiembre 2010
Versión final: noviembre 2010

Marcia Veneziani (*)

Resumen: Es primordial la capacitación continua en los campos de la docencia y de la investigación de las carreras de la comunicación y del diseño para los profesionales que se desempeñan en éstas áreas. Se trata de rescatar en este caso en particular -el del Coolhunting- los conceptos clave de la innovación y de los ejes estratégicos que marcan tendencia.

Palabras claves: capacitación - comunicación - diseño - innovación - tendencias - conceptos - ejes estratégicos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 109]

...En un mundo en el que las cosas deliberadamente inestables son la materia prima para la construcción de identidades necesariamente inestables, hay que estar en alerta constante; pero sobre todo hay que proteger la propia flexibilidad y la velocidad de readaptación para seguir las cambiantes pautas del mundo "de afuera".

Zygmunt Bauman, Modernidad Líquida

Durante el mes de abril participé en calidad de asistente en uno de los Programas Ejecutivos, específicamente el de Coolhunting, que se dicta en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo

La experiencia fue decididamente interesante, no sólo por las herramientas que nos aportó a los especialistas del área de la comunicación, de la moda y del diseño, sino también porque implicó un desafío para aquellos que nos desempeñamos como docentes e investigadores en estas disciplinas, y para quienes desean desarrollar nuevos negocios o estén trabajando en la actividad como profesionales.

Los cursos de capacitación permiten verificar si realmente se está actualizado con los nuevos conceptos que marcan tendencia en las áreas mencionadas anteriormente.

En carreras tan innovadoras y de crecimiento tan marcado y sostenido en nuestro país como son las del diseño, comunicación y moda en general, los docentes debemos "estar a la altura de las circunstancias". Es decir, dado que las fuentes de información hoy son infinitas y que los ejes estratégicos en los cuales nos movemos van mutando continuamente, es imprescindible para los pro-

fesionales y para los que estamos comprometidos con la enseñanza en estas disciplinas, intercambiar nuevas miradas y así ampliar nuestros horizontes con el fin de estar siempre actualizados y de este modo compartir las experiencias con nuestros alumnos.

Creo firmemente que nunca se deja de aprender.

"No perder la capacidad de asombro" sería la premisa que nos permite volver a transformarnos cada tanto en alumnos, y desde esa perspectiva ampliar nuestros horizontes desde el llano para volcarlo luego tanto en nuestra cotidianeidad como docentes como así también en el ejercicio práctico de la profesión.

Les decimos a nuestros alumnos que tienen que desarrollar el pensamiento crítico. Pues bien, estas experiencias nos brindan esa posibilidad de escucha y a la vez de debate: confrontarnos con nosotros mismos y con nuestros pares para no quedarnos con lo "sabido" y de este modo ampliar los confines.

Los nuevos conceptos

La realidad en el mundo del diseño y la comunicación nos muestra -como mencionamos anteriormente- algunos ejes estratégicos que tienen que ver no sólo con la "intuición creativa", (afortunadamente revalorizada en los últimos tiempos) sino también con la vieja técnica de la observación.

La observación, esa maravillosa técnica metodológica que usaban los antiguos antropólogos hoy es nuevamente implementada por los nuevos "cazadores de tendencias" (quienes tienen la suerte de contar, no sólo con los