

Artículo de Investigación

# Laboratorio de investigación/acción para la educación en sostenibilidad social desde el activismo gráfico

## Research/action laboratory for education in social sustainability from graphic activism

Leire Fernández Iñurritegui<sup>1</sup>: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

[leire.fernandez@ehu.eus](mailto:leire.fernandez@ehu.eus)

Eduardo Herrera Fernández: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

[eduardo.herrera@ehu.eus](mailto:eduardo.herrera@ehu.eus)

Fecha de Recepción: 25/04/2024

Fecha de Aceptación: 18/12/2024

Fecha de Publicación: 24/02/2025

### Cómo citar el artículo:

Fernández Iñurritegui, L. y Herrera Fernández, E. (2025). Laboratorio de investigación/acción para la educación en sostenibilidad social desde el activismo gráfico [Research/action laboratory for education in social sustainability from graphic activism]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1773>

### Resumen:

**Introducción:** Campus Bizia Lab es un programa educativo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) basado en el modelo IKD i3, que integra el aprendizaje (Ikaskuntza), la investigación (Ikerketa) y la sostenibilidad (Iraunkortasuna). El objetivo del programa es resolver retos de sostenibilidad social en la vida cotidiana del alumnado dentro del propio campus de la UPV/EHU. **Metodología:** Los proyectos dentro de Campus Bizia Lab se impulsan mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje activas, transdisciplinares, cooperativas y basadas en la investigación. Estos proyectos se materializan a través de Trabajos Finales de Grado (TFG) que abordan el reto de "Educación para la Transformación Social - Igualdad en la diversidad". **Resultados:** Los TFG desarrollados en los Grados de Creación y Diseño, y Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, de la UPV/EHU, se enfocan en el protagonismo del diseño gráfico para generar funciones emocionales que ayuden a crear nuevas estructuras de comprensión y superen barreras hacia la transformación

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Leire Fernández Iñurritegui. Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (España).

colectiva. **Discusión y Conclusiones:** Estos proyectos evidencian cómo el diseño gráfico puede jugar un papel fundamental en la transformación social, contribuyendo a un enfoque de igualdad en la diversidad y promoviendo un cambio positivo dentro de la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Sostenibilidad social; ODS; Diversidad; Diseño Gráfico; Activismo gráfico; Investigación en Diseño; Metodologías Activas; Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

#### **Abstract:**

**Introduction:** Campus Bizia Lab is an educational program from the University of the Basque Country (UPV/EHU) based on the IKD i3 model, which integrates learning (Ikaskuntza), research (Ikerketa), and sustainability (Iraunkortasuna). The program aims to address social sustainability challenges in the daily life of students within the UPV/EHU campus.

**Methodology:** The projects within Campus Bizia Lab are driven by active, transdisciplinary, cooperative, and research-based teaching and learning strategies. These projects are realized through Bachelor's Final Projects (TFG) that address the challenge of "Education for Social Transformation - Equality in Diversity".

**Results:** The TFGs developed in the Degrees of Creation and Design, and Audiovisual Communication and Advertising and Public Relations at UPV/EHU focus on the role of graphic design to generate emotional functions that help create new structures of understanding and overcome barriers to collective transformation.

**Discussion and Conclusions:** These projects demonstrate how graphic design can play a key role in social transformation, contributing to an approach of equality in diversity and promoting positive change within the educational community.

**Keywords:** Social sustainability; SDGs; Diversity; Graphic Design; Graphic Activism; Design Research; Active Methodologies; Challenge-Based Education (CBE).

## **1. Introducción**

Las universidades tienen asignado un papel fundamental que cumplir a la hora de afrontar los mayores retos del planeta y alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU). La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) es consciente de que el protagonismo de la universidad no debe fundamentarse solo en la creación y transmisión de conocimientos. Una universidad, en la actualidad, requiere cumplir también una labor de promoción y difusión de valores éticos y sociales. Esto implica el compromiso de libertad, tolerancia y profundo respeto a la dignidad humana. Por lo tanto, podemos afirmar que la universidad debe asumir también una labor activista, comprometida con la transformación de realidades que afectan a cuestiones fundamentales de la sostenibilidad social, como es la solidaridad, la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad, etc. Dentro de esta concepción, en la UPV/EHU se vienen desarrollando diferentes programas institucionales con el fin de activar equipos docentes para liderar la inserción curricular de los retos para la sostenibilidad en las diferentes titulaciones. De esta manera, se pretenden fomentar metodologías activas e innovadoras, así como desarrollar competencias complejas, necesarias para actuar de forma ética y eficaz en el mundo actual. A su vez, se aspira a superar la innovación docente aislada y puntual para dar paso a una innovación estratégica.

El programa Campus Bizia Lab (CBL), el Campus como Laboratorio, es una iniciativa derivada del Proyecto *Erasmus University Educators for Sustainable Development*, dentro del cual participa la UPV/EHU. Este programa se constituye en relación con las líneas prioritarias del modelo educativo propio de la UPV/EHU, denominado *Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa* (IKD). Se trata de un modelo cooperativo e inclusivo que se centra en que los estudiantes sean dueños

de sus propios procesos de aprendizaje y se formen de una manera integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad. Este modelo se ha adaptado a las directrices pedagógicas actuales, siendo el resultado la modalidad IKD i3. Esta designación describe un modo simbólico de expresar la capacidad multiplicadora de la combinación entre aprendizaje (*Ikaskuntza*), investigación (*Ikerketa*) y sostenibilidad (*Iraunkortasuna*). El objetivo es multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad. Es decir, un crecimiento exponencial de cada uno de los términos que posibilite procesos y productos inéditos. Desde la UPV/EHU se considera que la capacidad de aprender, multiplicada por la de investigar, no es suficiente si no se ponen en el punto de mira los grandes retos del planeta para el desarrollo sostenible. Por lo tanto, esta idea debe estar en las mentes y en las acciones de todas las personas que participan en la comunidad universitaria. El objetivo es que, desde el entorno de enseñanza-aprendizaje de la UPV/EHU, se promueva la reflexión crítica y una visión integral de los escenarios futuros, así como otras competencias necesarias para generar un cambio en el pensamiento y en la práctica real para la sostenibilidad. En definitiva, a través de CBL se pretenden desencadenar trabajos que impliquen procesos de investigación/acción que potencien el aprendizaje experiencial. Unos trabajos encaminados hacia el desarrollo de una práctica de alto impacto entre el alumnado, a través de un aprendizaje colaborativo e interdisciplinar y basados en retos relativos a la sostenibilidad social, propios de nuestro campus universitario.

En coherencia con el programa CBL, se ha impulsado el proyecto titulado “Igualdad en la diversidad. Activismo gráfico en la UPV/EHU para la transformación social”. En este proyecto se ha establecido un grupo de trabajo entre profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes de diferentes Áreas de Conocimiento: Diseño Gráfico, Ciencias de la Comunicación y Publicidad. El proceso de investigación/acción desarrollado ha consistido en activar un proyecto educativo que sirva para aplicar y relacionar la educación universitaria con respecto a espacios de reflexión y concienciación sobre diferentes cuestiones relativas a la sostenibilidad social, en general, y a la “igualdad en la diversidad”, en particular. Precisamente, este documento pretende exponer, a modo de estudio de caso, el planteamiento, la experiencia y los resultados de este proyecto enfocado a la resolución de retos y problemas de desigualdad social detectados en el propio campus de la UPV/EHU. El texto recoge los resultados cualitativos sobre la experiencia y el aprendizaje del alumnado concreto de Diseño Gráfico que ha participado en el proyecto con el desarrollo de sus Trabajos Finales de Grado (TFG).

### **1.1. Diseño gráfico y sostenibilidad social**

El Diseño Gráfico es una disciplina implantada en la universidad española desde hace más de cuarenta años, formando parte actualmente en los planes de estudio de diferentes Grados impartidos dentro de las Facultades de Bellas Artes. En la actualidad, se trata de una disciplina que supone solucionar problemas a los que se enfrenta la sociedad, e influir de forma diligente en los procesos de comunicación que dan forma a la cultura (Buitraigo *et al.*, 2023). Esto requiere un gran compromiso con respecto a la sociedad, lo que conlleva la necesidad de desarrollar competencias transversales complejas en los futuros diseñadores y diseñadoras. Aún así, en la formación actual del alumnado en Diseño Gráfico tenemos que reconocer que una gran parte de las instituciones educativas establecen objetivos preocupados, esencialmente, con los aspectos más comerciales de los mensajes de comunicación visual. En muchas ocasiones, estos objetivos circunscriben las acciones y los objetivos educativos sobre banales cuestiones de promoción económica. Esto se debe a que el diseño gráfico es un campo que se ha sostenido desde una base comunicativa-visual, en constante evolución, “impulsada por las tecnologías y la vigente cultura del consumo mediante el uso estratégico de mensajes visuales, los cuales son dirigidos a mercados definidos con propósitos casi siempre

comerciales” (Morales y González, 2021, p. 232). En este sentido, en el nombre del diseño gráfico, se producen multitud de productos (carteles, marcas gráficas, cubiertas de libros, envases, etc.) determinados, por un lado, por la tecnología y, por otro lado, por los discursos publicitarios de carácter comercial. El diseño gráfico es considerado también, en muchas ocasiones, como una disciplina que busca el embellecimiento estético de los mensajes gráficos como un fin en sí mismo. Estas consideraciones del diseño no tienen en cuenta su valor real. Esto es, “el rol social que los profesionales del diseño deben cumplir cuando están a cargo del diseño de mensajes que tienen la finalidad de persuadir y educar a la población” (Rozenbaum, 2022, p. 203). El diseño es una disciplina en sí misma, que va más allá de su relación con los avances tecnológicos, con el dominio de herramientas digitales (Buitraigo *et al.*, 2023) y con los espacios de promoción económica.

El diseño siempre ha cumplido un papel elemental como generador de cambio. Interpreta las transformaciones sociales, económicas, científicas, tecnológicas, culturales, o ecológicas, (Rawsthorn, 2021) para asegurar que afecten de manera positiva. El diseño se concibe como una disciplina responsable de mejorar la calidad de vida de las personas y fortalecer los procesos que ayuden a resignificar la cotidianidad (Orozco-Álvarez, 2020). Dentro de las características humanistas que determinan a esta disciplina, está su objetivo fundamental de producir comunicaciones visuales dirigidas al conocimiento, las actitudes y el comportamiento de las personas. Desde este objetivo, el diseño declara su voluntad de vínculo, sensibilidad y conciencia crítica sobre factores influyentes en nuestro entorno social. Y con ello se puede establecer que, ineludiblemente, todas sus actuaciones entrañan la creación de productos sociales. Las personas suponen el foco de atención en la labor del diseño gráfico, atendiendo a la existencia actual de dichas personas y a una realidad anhelada. Las acciones realizadas desde el diseño gráfico se pueden entender, por tanto, como “las acciones sociales que forman parte de estructuras culturales, potencialmente plenas de significados apropiados, y que asumen (o ayudan a reconocer) la responsabilidad social del proceso de diseño y comunicación del mensaje gráfico” (Ledesma *et al.*, 2022, p. 219). De acuerdo con esto, podemos considerar las posibilidades discursivas del diseño gráfico desde la dimensión de su función social. A su vez, podemos asumir el impacto social y cultural de la carga simbólica que pueden producir. Como expresa Rozenbaum (2022, p. 202), los mensajes del diseño gráfico “no son obras de arte, tienen una finalidad comunicativa, generan posturas y opiniones. La imagen diseñada transmite significados y se convierte en una representación social de la época en la que fue creada”. En este sentido, el diseño no solo es un generador de reflexiones y de pensamiento, sino de acciones.

## ***1.2. Diseño activista para el compromiso social***

En este contexto, en el que el rol del diseño gráfico se ha ampliado a espacios donde no hay necesariamente demandas de tipo técnico, operativo y/o comercial, se permite acceder a oportunidades y propuestas proyectuales que demandan un enfoque metódico para abordar problemas sociales contemporáneos (Londoño-Muñoz y Meza-Rivera, 2023). Es por ello necesario formar profesionales capaces de enfrentarse a ciertos desafíos educativos que les permitan explorar su creatividad y enfrentarse a escenarios de incertidumbre, cambios sociales, culturales o tecnológicos (Cueva y Vásquez, 2022). El futuro diseñador y diseñadora debe desarrollar competencias para ser socialmente responsable. Pero no sólo con respecto a los productos gráficos que generan, sino también en cuanto a su actitud hacia el entorno. En este sentido, es preciso “formar diseñadores comprometidos socialmente que actúen y busquen cambiar actitudes sociales anómalas” (Guzmán y Valdéz, 2017, p. 29).

Dentro del proyecto CBL, los TFG que se han tutorizado se plantean de modo experimental. Se aborda un terreno investigador específico perteneciente a la cultura visual, que quiere demostrar su capacidad de creación de conocimiento intelectual desde el cual vehicular los estudios visuales y la creación plástica siempre al servicio de causas solidarias relativas a la sostenibilidad. El reto, en este contexto, se aborda desde un planteamiento de diseño activista. Es decir, desde un «activismo visual», entendido como diseño visual socialmente responsable. La idea de activismo nos remite a una práctica específica del diseño gráfico que pretende transformar una situación social. Desde esta premisa la imagen cumple el propósito de concienciar, activar y conmover a los usuarios de dicha imagen. Por diseño activista debe entenderse cuando “acompañamos a causas justas con diseño, cuando damos visibilidad a la investigación en diseño activista, o cuando creamos nuevas iniciativas hacia la acción social proyectando futuros alternativos” (Pelta y Salgado, 2023, p. 2). En consecuencia, un diseño que se distancia de las corrientes comerciales dominantes. En síntesis, el activismo gráfico es una actividad que induce, persuade y reclama la participación activa de la sociedad con propuestas gráficas innovadoras sobre temas sociales. Y tiene como propósito lograr la concienciación ciudadana, generando un cambio social a través de la acción. El diseño activista, por su carácter experiencial, se convierte en una forma de investigación a través de la acción. En este contexto, el proyecto “Igualdad en la diversidad” propone una investigación/acción sobre las posibilidades activistas del diseño gráfico, como una metodología que puede favorecer el necesario cambio de la educación actual del diseño gráfico. Y con ello, abrir conocimientos y desarrollar las competencias transversales que favorezcan, sobre todo, el compromiso social del alumnado.

### ***1.3. Igualdad en la diversidad***

La “Igualdad en la diversidad” es un concepto clave en el proyecto, centrándose en promover una sociedad equitativa, inclusiva y justa, donde todos los individuos tengan acceso a oportunidades y derechos básicos. Una sociedad que abre espacios incluyentes y que reconoce en la diversidad una fuente de riqueza y crecimiento. Para alcanzar una sostenibilidad social plena, todos los estamentos públicos deben promover la igualdad y la inclusión hacia la diversidad. En este sentido, la universidad debe encontrar, tanto en sus obligaciones educativas como investigadoras, elementos catalizadores para nutrir la transición hacia la sostenibilidad y la justicia social. Para ello requiere recursos que activen formas de participación ética dentro de diferentes ámbitos profesionales. En definitiva, es imprescindible reorientar los modelos educativos e investigadores de la universidad para conseguir la alineación hacia la sostenibilidad que se necesita.

El proyecto “Igualdad en la diversidad” atiende al RETO 7 “Educación para la Transformación Social”, establecido por el programa CBL. Se encuentra alineado esencialmente con los dos primeros planes sectoriales de la hoja de ruta que la UPV/EHU ha establecido en su propia EHUagenda 2030 para contribuir a los ODS: “Campus Igualdad” y “Campus Inclusión”. El reto está, al mismo tiempo, vinculado a la meta 4.7. de los ODS, que se refiere a la adquisición de conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible mediante la educación (derechos humanos, igualdad de género, valoración de la diversidad cultural, etc.). Concretamente, se abordan los ODS “5. Igualdad de género” y “10. Reducción de las desigualdades”, para crear proyectos gráficos que conciencien, sensibilicen y movilicen a la comunidad universitaria ante dichos problemas sociales.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivos

El proyecto CBL “Igualdad en la diversidad” tiene como objetivo principal incorporar en los TFG la competencia transversal de compromiso social. Este compromiso está recogido en el catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU (Uranga *et al.*, 2019) como una de las aptitudes comunes a todas las titulaciones y hace referencia a la acción empática y responsable del alumnado ante los desafíos sociales. Asimismo, la hipótesis de esta investigación es que la metodología activa de Aprendizaje Basado en Retos (ABR), enfocada a problemas sociales, y abordada a través del diseño activista, puede favorecer el desarrollo de dicha competencia en el alumnado, aumentando su interés y motivación. Se presupone que afrontar desafíos de diseño activista, en entornos de aprendizaje activo e interdisciplinar, puede promover experiencias que desarrollen actitudes de empatía, interés y solidaridad con respecto al entorno social.

Para estudiar si el Aprendizaje Basado en Retos sociales, afrontado desde un enfoque activista, favorece realmente la adquisición de la competencia transversal de compromiso social y aumenta el interés y la motivación del alumnado, se ha seguido un enfoque metodológico de planificación, acción, observación, análisis/evaluación, reflexión y replanteamiento. Desde un seguimiento interno del desarrollo pedagógico del proyecto, el profesorado ha actuado como investigador de su propia práctica docente. Para ello, se ha recurrido a la metodología de estudio exploratorio de carácter descriptivo. Con ella se busca mostrar evidencias acerca de cómo al insertar desafíos de diseño activista aumentan el interés, el compromiso y la responsabilidad en el alumnado por aquello que sucede en su entorno social. La información procede de una investigación, principalmente observacional, en la que se han recogido datos utilizando instrumentos cualitativos. Los datos provienen, por un lado, de los resultados del trabajo individual y colectivo desarrollado a lo largo de cada fase de los TFG, recogidos a través de instrumentos no interactivos (investigación documental, mapas mentales, bocetos, prototipos y dossiers). Por otro lado, de las percepciones del alumnado, atendidos por medio de instrumentos interactivos (observación de los participantes, reuniones, entrevistas informales individuales/conjuntas, presentaciones y diálogos/debates). Las tareas grupales e individuales programadas y realizadas a lo largo de toda la experiencia formativa en CBL han sido claves en este proceso. Las entrevistas individuales y grupales han sido muy importantes a la hora de recoger las reflexiones/percepciones del propio alumnado respecto a la motivación, el interés y el compromiso social. La investigación de la realidad educativa, tal y como es percibida por el alumnado, es una valiosa fuente de información para comprender y mejorar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el análisis de la visión personal del alumnado sobre el desarrollo de competencias está plenamente justificado (Gil-Molina *et al.*, 2024).

### 2.2. Metodología activa de Aprendizaje Basado en Retos sociales

La naturaleza compleja de los retos de sostenibilidad implica la necesidad de proporcionar al alumnado experiencias y entornos de aprendizaje interdisciplinar basados en el aprendizaje activo y reflexivo (Cruz-Iglesias *et al.*, 2022). Es por ello que el proyecto CBL “Igualdad en la diversidad” propone un marco educativo fundamentado en procesos de enseñanza-aprendizaje experiencial, con la aplicación de metodologías activas que faciliten un proceso de aprendizaje. Un marco educativo en el que el alumnado debe trabajar en equipo, discutir, argumentar y evaluar de manera constante lo que aprende. La metodología activa de ABR que se propone, pretende direccionar la investigación, innovación y formación, hacia retos globales. Plantea mecanismos retadores y desafiantes, en tanto que le supone al alumnado el

acercamiento a un problema real, complejo y relevante al que tiene que dar solución (López-Fraile *et al.*, 2021).

Con el fin de promover la investigación social, junto a la metodología de ABR, se han planteado procesos de la técnica proyectual *Design Thinking*, como base para un desarrollo innovador y social del diseño. Los procesos de *Design Thinking* se presentan como un “laboratorio de innovación social”, ideal para trabajar la competencia de compromiso social, desarrollando también el pensamiento crítico (Fernández y Herrera, 2022). Es una técnica que favorece un diseño centrado en el usuario, el pensamiento multidisciplinario y una mirada reflexiva, participativa, colaborativa y de experimentación de la realidad. A través de ella, la observación, la interpretación y la empatía son claves para detectar oportunidades y resolver problemas en forma más efectiva y cercana a las necesidades reales de las personas. Una técnica que puede “favorecer la construcción de nuevas realidades sociales y la manifestación de las singularidades múltiples de los seres humanos” (Guillén-Guerrero *et al.*, 2023, p. 148). Las acciones programadas para el proyecto se fundamentan en la estructura de cinco fases del *Design Thinking* que consisten en entender, definir, energizar, idear y filtrar (Masferrer, 2024). O lo que es lo mismo, empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar:

- 1) **Empatizar:** comprender el problema, empatizar con las personas a las que les afectan los problemas del reto, entender al usuario, lanzar hipótesis, observar e indagar sobre las necesidades reales de las vidas involucradas, poniendo en el centro a las personas.
- 2) **Definir:** reflexionar en grupo sobre lo descubierto, creando un pliego de condiciones en el que se definan los objetivos, los ámbitos de investigación, tiempos, recursos, etc.
- 3) **Idear:** investigar, experimentar y conceptualizar a través de diversos recursos de investigación visual y de representación (bocetado). Aplicar técnicas de creatividad desarrolladas en equipo para buscar nuevas ideas, fomentando un pensamiento divergente.
- 4) **Prototipar:** realizar propuestas gráficas más definidas, formalizando las ideas para valorar en equipo las diferentes propuestas creadas.
- 5) **Evaluar:** solicitar opiniones de los usuarios, probando y evaluando el resultado del proyecto en sus soportes definitivos.

En los TFG de diseño gráfico trabajados, la aplicación del *Design Thinking* debe permitir concentrarse en el diseño de mensajes visuales sobre el reto de “Igualdad en la diversidad” a partir de las experiencias, deseos, reivindicaciones, críticas, conocimientos, ideales, prejuicios, miedos, etc., de las personas. Y de esta manera, conseguir llegar a innovar en todos los aspectos de la producción gráfica de mensajes para la sensibilización sobre la diversidad.

### 2.2.1. Planteamiento de los retos

El reto global “Igualdad en la diversidad” ha consistido en realizar diferentes TFG orientados a la sensibilización de la comunidad universitaria de la UPV/EHU, que permitan establecer aproximaciones y diálogos sensibles con el trasfondo de aspectos sociales de solidaridad, diversidad, inclusión, igualdad de género e interculturalidad. Con estos trabajos se pretende actuar a modo de percutores sensibles que ayudan a la toma de conciencia para la transformación social en favor de la “Igualdad en la diversidad”. A través de diversos retos sociales que surgen desde nuestro campus universitario, se propone estimular el desarrollo de nuevas estructuras de comprensión a partir de la imagen. Para ello se quieren poner en evidencia diferentes situaciones emocionales, mediante el intercambio social de la carga simbólica que pueden transmitir los proyectos. Este intercambio social se realizará a través de la difusión pública sobre diversos soportes de comunicación visual de uso en el entorno universitario: exposición itinerante, carteles, carpetas, agendas, calendarios, camisetas, bolsas,

tótems, etc. Dentro de este reto global se establecen cuatro retos, más concretos, para que el alumnado pueda elegir y adscribirse a uno de ellos. De esta forma cada uno de los retos puede ser acometido por dos estudiantes de diferentes disciplinas. Los cuatro retos determinados son:

**Reto 7.1. Visibilizar a las mujeres (ODS 5):** organizaciones como la ONU y la OMS han desempeñado un papel importante para que las condiciones, derechos y características particulares de la mujer sean valoradas y respetadas. En la labor por desarrollar una cultura de sostenibilidad, basada en la igualdad y equidad entre mujeres y hombres, se han establecido listados de fechas conmemorativas que inciden de manera especial en la vida de las mujeres. Estas efemérides muestran un panorama acerca de los días que se dedican para celebrar lo conseguido o para recordar lo que falta por alcanzar. En este sentido, este reto concreto plantea proyectar un soporte gráfico para tener presente estas fechas en el contexto universitario de la UPV/EHU. Y de esta manera posibilitar que motiven a desarrollar acciones para mejorar la situación de las mujeres, en equidad, democracia y respeto a los derechos humanos.

**Reto 7.2. Promocionar la formación en autodefensa femenina (ODS 5):** las agresiones contra las mujeres son una de las violaciones de los derechos humanos más habitual. Es por ello, de vital importancia, fomentar iniciativas de autodefensa básica para su uso cotidiano, como una estrategia viable para las mujeres, para prevenir o impedir cualquier tipo de agresión machista. Un enfoque efectivo debe incluir educación, prevención y activismo en múltiples niveles de la ecología social. En este sentido, se hacen necesarias estrategias y herramientas para ayudar a responder a las agresiones en términos de riesgo, respuesta, recuperación y prevención. La UPV/EHU es consciente de la situación y, por eso, el Servicio de Deportes del Campus de Bizkaia oferta formación en autodefensa femenina. Este reto plantea contribuir, desde el diseño activista, a la promoción de esta actividad entre la comunidad universitaria.

**Reto 7.3. Concienciar sobre los gestos “micromachistas” (ODS 5):** estos gestos son actitudes, comentarios y prejuicios que se manifiestan en lo cotidiano, contribuyendo a la desigualdad. Con ellos se coloca a la mujer en una posición de desigualdad con respecto al hombre en ámbitos sociales, laborales, jurídicos, familiares o educativos. Son controles y abusos de poder, en ocasiones normalizados, que algunas personas, normalmente varones, ejecutan de forma continua. El carácter micro e implícito es el que hace de los “micromachismos” unos comportamientos de dominación masculina menos perceptibles y normalizados dentro de una sociedad patriarcal. Por tanto, este reto plantea hacer perceptibles estos comportamientos, considerándolos como violencia de género.

**Reto 7.4. Reivindicar la inclusión de la diversidad (ODS 10):** las instituciones públicas tienen la obligación de garantizar, proteger y promover el derecho a la libertad de expresión en condiciones de igualdad. Participar de ideas plurales y diversas en el debate público no sólo es un imperativo jurídico derivado de la obligación de inclusión, sino que es la garantía de protección de los principios de pluralismo y diversidad. Para concienciar sobre los aspectos básicos de inclusión y diversidad, este reto plantea desarrollar una campaña gráfica y participativa. Dirigida a la comunidad universitaria de la UPV/EHU, se pretende concienciar sobre el derecho de expresar, difundir, buscar, recibir y compartir información e ideas sin miedo ni injerencias ilegítimas. Unos derechos que son esenciales para nuestra educación, desarrollarnos como personas, ayudar a nuestras comunidades y disfrutar de los derechos humanos.

Estos cuatro retos se dirigen a la comunidad universitaria (estudiantes, profesorado, personal de administración y servicios, etc.) de la UPV/EHU, la cual se define como público objetivo. La definición, inclusión y comprensión del público/receptor es fundamental para abordar

estos retos, ya que es “evidente que la única manera que se tiene de persuadir y afectar al comportamiento de parte de la población es conociéndola y generando un discurso visual que le permita identificarse” (Rozenbaum, 2022, p. 204). Así, la creación de imágenes activistas sobre aquellas situaciones complejas establecidas en los retos debe funcionar a modo de “detonantes” para activar, de forma sensible, la conciencia en los miembros de esta comunidad universitaria, de su papel de agentes para la transformación social de situaciones de conflicto e injusticia.

### 2.2.2. Participantes

En torno al proyecto CBL se ha creado un equipo de trabajo formado por doce miembros: dos profesores de Diseño Gráfico del Dpto. de Dibujo de la Facultad de BBAA, una profesora de Comunicación Audiovisual del Dpto. de Comunicación Audiovisual y Publicidad, una trabajadora de Administración y Servicios de la Facultad de BBAA, cuatro alumnas del Grado en Creación y Diseño de la Facultad de Bellas Artes y cuatro alumnas del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de CCSS y de Comunicación.

### 2.2.3. Proceso metodológico

A continuación, se muestra una síntesis del proceso completo que conlleva el enfoque metodológico de la investigación (planificación, acción, observación, análisis/evaluación, reflexión). En una fase previa a la acción, se trabaja la planificación del estudio:

- **Revisión bibliográfica.** Análisis de la literatura (ABR, competencias, diseño activista, etc.).
- **Definición de competencias y selección de la metodología activa.** Enunciación de las competencias a desarrollar a través los TFG y los resultados de aprendizaje deseados.
- **Planificación de la docencia y organización del entorno de aprendizaje.** Organización del programa formativo, estableciendo los retos concretos y definiendo el escenario/contexto.
- **Planificación de la investigación.** Programación del estudio, elaborando y preparando los instrumentos para la recogida, observación y evaluación de la información.

Posteriormente, la acción, observación, análisis/evaluación y reflexión se han trabajado en el progreso de la práctica de la experiencia a través del *Design Thinking*:

En una primera fase grupal de documentación, análisis y comprensión del problema, empieza la práctica proyectual con el fin de entender bien los retos desde la empatía:

- **Asignación de los retos.** Presentación del proyecto CBL. Planteamiento de los desafíos. Elección y asignación de retos/grupos de trabajo. Aclaración de las dinámicas grupales.
- **Documentación y recogida de información.** Documentación desde diversas fuentes (noticias en periódicos, estadísticas, bibliografía, estudios técnicos, entrevistas, encuestas, normativas, etc.), de aquellas informaciones que influirán en la solución del reto seleccionado.
- **Análisis de la información y su comprensión.** «Incubación» del problema. Revisión de la información. Análisis de las situaciones. Definición de palabras e ideas clave que se desprenden del reto, a modo de lista de designios a los que referirse.
- **Reflexiones y críticas de la documentación desde la empatía.** Lanzamiento de hipótesis. Razonamiento crítico. Puestas en común. Debates. Entrevistas. Comprensión de los problemas, entendiendo las necesidades reales de las personas protagonistas.

En una segunda fase grupal se define y planifica el proyecto:

- **Definición y enmarcado del problema.** Puesta en común de toda la información recopilada. Reflexión en grupo sobre lo descubierto. Consenso y definición del problema.
- **Establecimiento de los objetivos comunicativos.** Determinación de los condicionantes y requisitos más importantes del proyecto. Definición del plan de trabajo a través de un cronograma: planificación temporal del procedimiento metodológico que plantea el Design Thinking, el trabajo de investigación a desarrollar, las herramientas, los recursos y los medios de trabajo a utilizar, así como la organización interna del grupo para el desarrollo del proyecto (reparto de tareas, cronograma de las horas no presenciales, reuniones, etc.).

Después, se desarrolla la tercera fase de ideación, donde tiene lugar la acción investigadora más individual. Esto supone la acción experimental, ejercitando y analizando el trabajo creativo, comunicativo, autónomo y responsable:

- **Investigación y documentación gráfica.** Generación de documentación individual sobre el problema, por medio de diversos recursos de investigación y de documentación visual.
- **Creación de mapas mentales.** Elaboración de un mapa mental del problema, utilizando las palabras clave definidas y las imágenes de la documentación visual. Este mapa mental creado de forma individual debe ser posteriormente completado, enriquecido, en equipo.
- **Creación de bocetos.** Creación de esbozos individuales a través de diversas técnicas de creatividad, tanto individuales como grupales. Puesta en común de ideas en grupo, analizando, comparando, consensuando mejoras, valorando puntos de interés, planteando críticas constructivas, etc. Descubrimiento de nuevos conocimientos, con el objetivo de encontrar soluciones significativas y con sentido.

En una cuarta fase se sintetizan las ideas seleccionadas para su desarrollo a través de la creación de diversos prototipos de los soportes proyectados:

- **Síntesis.** Selección, para su desarrollo, de aquellas propuestas que mejor satisfagan los objetivos del reto. También aquellas que propongan mayor innovación, tanto a nivel conceptual como formal. En esta fase, cada alumna tiene la responsabilidad compartida del éxito del grupo, asumiendo como propias las conclusiones o procedimientos consensuados.
- **Creación de prototipos.** Concreción de las propuestas individuales a través de diversos prototipos digitales. Combinación y redefinición de ideas. Al igual que en la fase anterior, este momento del proceso de diseño está acompañado de un constante análisis de las denotaciones y connotaciones de las diferentes propuestas gráficas.

Por último, en la quinta fase de evaluación y formalización, se corrige y concreta la visualización definitiva como modelo para su difusión:

- **Evaluación de prototipos.** Valoración de los prototipos desarrollados, considerando las opiniones y reacciones que surgen en diferentes personas.
- **Formalización.** Introducción individual de las mejoras pertinentes, generando la formalización definitiva de las propuestas, en base a la evaluación realizada.
- **Portafolio/Dossier y presentación final.** Preparación individual de un dossier, donde se muestren las propuestas gráficas definitivas de cada reto. Preparación, en grupo, de la presentación oral/visual de la experiencia de aprendizaje en el contexto de CBL.
- **Evaluación de los resultados gráficos y de aprendizaje.** Valoración crítica de los resultados obtenidos y reflexión final sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todas las fases de los retos, por medio de distintos cuestionarios de autovaloración individual y grupal, así como entrevistas con el profesorado, se recogen reflexiones sobre el funcionamiento del trabajo grupal, sobre la adquisición de las competencias transversales (compromiso social), sobre la integración de los valores de los ODS, así como sobre las propias emociones y actitudes (la motivación, el interés) en el trabajo.

### 3. Resultados

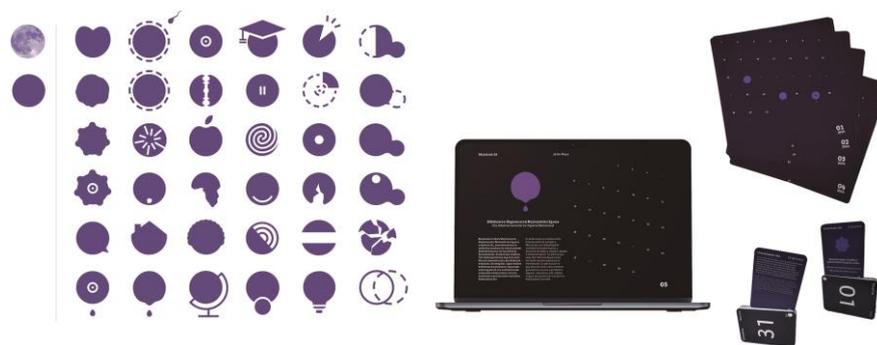
A modo de resultados del estudio se presentan, por un lado, las soluciones de diseño gráfico aportadas desde los TFG como respuesta ante los retos planteados en el proyecto CBL. Por otro lado, se muestran los resultados de la investigación, recogiendo las observaciones de los profesores/investigadores y las percepciones de las alumnas sobre la experiencia.

#### 3.1. Resultados gráficos

Los cuatro proyectos gráficos, desarrollados en el campus universitario de la UPV/EHU, pretenden sensibilizar sobre la necesidad de una transformación social solidaria. Algo imprescindible, en primer lugar, para llegar a la equidad. Es decir, el tratamiento igualitario de todas las personas, respetando y teniendo en cuenta sus diferencias y cualidades. En segundo lugar, la inclusión, eliminando todo tipo de discriminación por razones de género, raza, lugar de nacimiento, cultura, religión, etc. Con cada una de las propuestas gráficas se abre el desafío de hacer preguntas y encontrar respuestas a través de la imagen, en torno al significado y al contenido profundo de las situaciones de transformación social para la “Igualdad en la diversidad”.

##### 3.1.1. Creación de un calendario relacionado con los días reivindicativos de la mujer

Para hacer visibles las fechas más significativas dedicadas a las mujeres (reto 7.1.), este proyecto gráfico propone diferentes soportes y sistemas de calendarios para resaltar dichas fechas. El objetivo es concienciar a nuestra comunidad universitaria de que todos los días debemos cuidar, respetar y reivindicar la labor de todas las mujeres, si queremos de verdad vivir en un mundo más justo, donde prevalezca la igualdad. A través de un sistema pictográfico se señalan las fechas más significativas dedicadas a las mujeres, estableciendo un sistema gráfico coordinado basado en el simbolismo de la luna. La luna es un símbolo compartido en nuestra sociedad, que a través de tiempos inmemoriales ha representado a la mujer en todo el mundo. La luna tarda en torno a veintiocho días en dar una vuelta completa a la tierra, por lo que está asociada con los ciclos femeninos y la maternidad. El color violeta de los diferentes pictogramas representa uno de los emblemas de identidad visual de la lucha de las mujeres por la igualdad y contra la discriminación. Un color asociado con el feminismo, que se remonta a comienzos del siglo XX, con las primeras manifestaciones en favor del derecho a voto para las mujeres. Su significado se basa en los componentes para obtener este color y que tradicionalmente han estado asociados al sexo biológico masculino (azul) y al femenino (rosa). En definitiva, una metáfora cromática de la igualdad de género.



**Fuente:** Elaboración de María Borruell Fernández (2023).

### 3.1.2. Didáctica gráfica para promocionar iniciativas de autodefensa para las mujeres

Este proyecto aborda el reto 7.2., con el objetivo de proyectar un diseño activista para ayudar a la promoción de la formación en autodefensa femenina. Una formación que, desde hace años, es ofertada por la UPV/EHU entre la comunidad universitaria. A través de la imagen gráfica se muestran técnicas básicas, estrategias y movimientos de autodefensa personal para superar a un supuesto agresor, sin importar la fortaleza física de cada mujer, y sin necesidad de usar armas. El objetivo primordial del uso de estas técnicas de defensa personal es evitar que las mujeres sean agredidas y no el vencer a nadie. Para visualizar estas técnicas, este proyecto aborda el proceso de comunicación gráfica como “una transferencia simbólica de conocimientos” a través del empleo de los procedimientos gráficos de síntesis de la imagen. El objetivo es ayudar a las mujeres a entender movimientos básicos y reacciones de autodefensa. En definitiva, el uso de la imagen como preparación para la acción, aprendiendo, reteniendo, descubriendo y actuando a través de imágenes claras y convincentes por medio de la esquematización y la presentación de conocimientos. La propuesta es que estas imágenes se difundan en soportes y medios de uso del alumnado en el campus, como calendarios, carpetas, cuadernos, app, paraguas, camisetas, etc.



**Fuente:** Elaboración de Miren Igone Aberasturi Ibarretxe (2023).

### 3.1.3. Activismo gráfico para la concienciación sobre los “micromachismos”

Con este proyecto se afronta el Reto 7.3., desde el que se pretende ayudar a la concienciación y eliminación de la violencia de género ejercida mediante los “micromachismos” (una forma de violencia invisible). Para ello, se plantea una serie de intervenciones gráficas dentro de los espacios públicos de la EHU/UPV que puedan ser integradas en la rutina de los miembros del campus. Se visualizará este tipo de violencia a través de la presentación de diferentes situaciones de dualidad “dominante-dominado”. La parte dominante será representada a través de la emisión de frases de carácter “micromachista” por parte de un emisor invisible: “Sonríe que estás más guapa”, “¿Vas a ir tu sola de noche?”, “¿Qué te pasa, tienes la regla? No se te puede decir nada”, “Vosotras lo tenéis más fácil, enseñáis un poco de carne y lo tenéis hecho”, etc. La parte del dominado se personificará mediante siluetas de la figura de una alumna universitaria, a tamaño real. Estas siluetas se han desarrollado teniendo en cuenta el

espacio universitario específico donde van a ir situadas y surgen representando la presencia cotidiana de una alumna cualquiera. De esta manera se presenta una serie de “micromachismos” que pueden acometerse en sus vivencias y contexto: transporte, pasillos, zonas de paseo, cafetería, biblioteca, aulas, aparcamientos, comedor, etc. Para reforzar el concepto de la invisibilidad se emplea como metáfora el código QR. Este código se aplica a modo de patrón gráfico para configurar, con una textura visual, la superficie de las siluetas femeninas. Un código QR es un módulo gráfico a través del cual puede accederse a una determinada información codificada dentro de un cuadrado. Mediante un dispositivo móvil, donde se ha instalado con anterioridad una aplicación de escaneo, nos lleva a un lugar en Internet. A través de la lectura de estos QR, insertados en las siluetas, se podrá acceder a la emoción o pensamiento de la receptora para poder empatizar.



**Fuente:** Elaboración de Laura López Torres (2023).

### 3.1.4. Campaña gráfica participativa para la reivindicación de la inclusión de la diversidad

Ante el reto 7.4., planteado para promover la solidaridad con la diversidad y la inclusión efectiva de todos los individuos, se ha proyectado una campaña gráfica que pretende sensibilizar y concienciar a la comunidad universitaria para promover el derecho fundamental de la libertad de expresión, imprescindible para el diálogo, la crítica, la concertación, etc. Y con ello, la integración y convivencia enriquecida entre ideas plurales. La premisa de este proyecto está referida al principio fundamental de que “tenemos algo que decir” sobre la inclusión y la diversidad. En los diferentes soportes gráficos en los que aparece este principio, la letra “O” se convierte en el centro y gran protagonista. En el interior de esta letra se cede un espacio para que los miembros de la comunidad universitaria intervengan aportando sus propios mensajes. La vocal “O” es la letra en euskera para expresar cercanía. Tiene como punto de partida el plural cercano, elemento gramatical del euskera que aporta inclusión, englobando al receptor y al emisor en un mismo grupo. El plural cercano o plural diverso se construye tomando la primera vocal del plural y cambiándola por una “O”. Así se modifica su significado: *emakumeak / emakumeok* (mujeres / nosotras las mujeres); *homosexualak / homosexualok* (homosexuales / nosotros los homosexuales); *etorkinak / etorkinok* (inmigrantes / nosotras las personas inmigrantes), etc.



**Fuente:** Elaboración de Izaro Irastorza Vicente (2023).

### 3.2. Resultados de la investigación

Uno de los principales resultados de la investigación es que las alumnas de diseño gráfico consideran que han avanzado significativamente en la competencia de compromiso social, respondiendo ante el desafío propuesto en el proyecto CBL mediante una acción empática y responsable. Principalmente, han tenido la impresión de que el planteamiento de los retos sociales, abordados desde un enfoque activista, les ha podido ayudar a tomar plena consciencia del papel social del diseño gráfico. Esto les ha aportado una mayor consideración reflexiva sobre la importancia de la responsabilidad social y profesional de la disciplina. También les ha ayudado a interiorizar que la práctica profesional debe estar basada, entre otras cuestiones, en sólidos principios éticos, en el compromiso y en la responsabilidad social. Además, están convencidas de que el activismo gráfico puede influir positivamente en la opinión pública, mejorando la comprensión y conciencia acerca del contexto social en el que vivimos. Por consiguiente, consideran que el activismo gráfico faculta a los diseñadores y diseñadoras a trabajar con el objetivo de provocar reflexiones críticas sobre la sociedad.

También han expresado que difícilmente podrían haber progresado tanto en la competencia de compromiso social en la que han trabajado si esto se hubiera realizado a través de unas tutorías individuales de TFG. En este sentido, las estudiantes han manifestado que inicialmente experimentaron cierta inseguridad al participar en un contexto distinto a las tutorías habituales, trabajando en un equipo multidisciplinario junto a alumnas de otra carrera, y enfrentándose a desafíos compartidos. Sin embargo, al concluir la experiencia, han reconocido que la práctica resultó sumamente enriquecedora. La mayoría de las alumnas han señalado que su comprensión de los problemas se ha desarrollado principalmente a través del trabajo colaborativo e interdisciplinar, involucrando recursos como las puestas en común y debates. Asimismo, las estudiantes han manifestado que la adquisición de nuevos conocimientos, para encontrar soluciones significativas y contextualizadas, no provino únicamente de su trabajo individual, sino principalmente de la interacción y el intercambio con sus compañeras de otras disciplinas. Reconocen que, aunque trabajar en grupo ha resultado más difícil que ocuparse de forma individual, la dinámica grupal les ha ayudado a establecer el marco de conocimiento deseado, integrando y conectando las nuevas informaciones de manera más significativa.

Por otra parte, han reconocido que en cuarto curso del Grado en Creación y Diseño ya se habían comenzado a sentir desmotivadas ante las propuestas docentes basadas en la contribución a los ODS. Pero, tras dedicarse a este proyecto de CBL “Igualdad en la diversidad” desde el activismo gráfico, han experimentado un cambio en su actitud. Han manifestado mayor empatía al reconocer la cercanía con los problemas abordados durante el proceso, así como un compromiso más activo con los diferentes retos. La contextualización de la enseñanza a través de un desafío sobre un tema real, en un contexto real y cercano, ha sido fundamental como factor de motivación. En este sentido, resulta evidente que el tema ha generado en ellas una actitud positiva hacia el aprendizaje con comprensión. Ya desde la fase de documentación, en la mayoría de los casos, la información recopilada sobre el problema a través de las noticias en periódicos, estudios, entrevistas, etc., ha supuesto un gran factor de estimulación, que les ha ayudado en el aprendizaje. Informarse sobre estos asuntos sociales de igualdad y diversidad ha fomentado actitudes colaborativas e interés por otros miembros de la comunidad. Algunas de ellas, además, se han sincerado argumentando que ellas mismas han sufrido alguna vez algunas de las discriminaciones, desigualdades, miedos, etc., que se desprendían de los retos en los que estaban trabajando. Este hecho ha ayudado a comprender mejor las necesidades naturales de las personas implicadas en el problema y promover soluciones innovadoras. También han expresado que esta experiencia les ha llevado a reflexionar y a crecer como individuos, en términos emocionales y sensoriales. Incluso para

algunas, la experiencia ha supuesto un cuestionamiento profundo de sus propias acciones, al percatarse de que, de manera inadvertida, podían haber contribuido a la tensión de problemáticas sociales como la desigualdad o la violencia. Por ejemplo, a través de los “micromachismos”. Han sido más conscientes de cómo el problema a veces está presente en la sociedad, y en nuestro interior, sin ser conscientes de ello.

Las estudiantes de diseño han valorado positivamente los temas sociales abordados por su relevancia no comercial y su impacto a nivel personal al desafiar la conciencia individual. Han manifestado que resulta más estimulante tener que diseñar con un propósito social debido a que no implica un enfoque comercial. Asimismo, destacan que dicho proceso les ha generado un “conflicto interno” al confrontar la realidad con sus conocimientos previos, ya que han podido apreciar los problemas reales planteados por el reto como indicadores de muchas de las contrariedades a las que se pueden enfrentar en la profesión de diseño gráfico. De alguna manera, este enfrentamiento a problemas reales les ha ayudado de manera específica a concienciarse para ayudar a una “destrivialización” de la imagen pública del diseño. Estos TFG han cambiado en ellas la consideración previa de esta disciplina universitaria asociada en muchas ocasiones a un fin puramente comercial. Una de las participantes expresó que esta vivencia le ha llevado a reflexionar sobre aquellos y aquellas profesionales del diseño que carecen de fundamentos éticos, que no consideran el contexto ni al usuario. Una carencia por la que se desaprovecha la oportunidad de crear diseños con conciencia social y capacidad transformadora. En este sentido, consideran por unanimidad que incorporar temas sociales en la formación del diseño, abordados desde el activismo, es fundamental para desarrollar la competencia de responsabilidad social.

En síntesis, por medio del CBL, planteado como laboratorio de investigación, se ha demostrado que el planteamiento metodológico del Aprendizaje Basado en Retos sociales, abordado desde un enfoque activista, facilita la toma de conciencia de los futuros profesionales del diseño de su responsabilidad social, al diseñar las comunicaciones visuales de áreas tan sensibles como la violencia de género y la desigualdad social. El desafío real y cercano, junto al fomento de la participación activa e interdisciplinar, ha ayudado en esta experiencia a que hayan mostrado mayor implicación, trabajando de forma más significativa e intensa. Y esto, lógicamente, ha tenido su repercusión positiva en los resultados de aprendizaje

## 4. Discusión

La disciplina del diseño gráfico ha sido fundamental para la sociedad desde sus orígenes porque desempeña un papel social crucial, adaptándose a diversas necesidades comunicativas según el contexto. Se trata de una disciplina que aborda problemas de la colectividad, actuando como un medio inclusivo y versátil para generar soluciones efectivas. Tiene un papel fundamental en las comunidades, ya que su capacidad para mejorar la comunicación y fomentar cambios significativos lo convierten en un agente de transformación de realidades (Londoño-Muñoz y Meza-Rivera, 2023). Dicho de otro modo, en un agente de transformación social. El diseño se origina en la comunidad y debe ser entendido como una herramienta para el cambio y la mejora de la sociedad. La práctica consciente del diseño debe integrar, consecuentemente, la responsabilidad ética y social y la conciencia del impacto de las acciones en el entorno en la formación de los futuros diseñadores y diseñadoras (Jiménez *et al.*, 2020). Incorporar la competencia de compromiso social en la formación de los estudiantes de diseño gráfico les permite entender su papel en el mundo. Y con ello, poder proponer aportes conscientes que respondan a las necesidades reales de su entorno social y natural. Esta conciencia es sumamente importante, porque las decisiones que tomen influirán de manera significativa en las realidades locales, nacionales y globales, generando impactos positivos o negativos en esos contextos (Ledesma *et al.*, 2022).

Históricamente, la enseñanza del diseño gráfico ha seguido un modelo lineal y operativo, sin considerar un enfoque que integre las diversas competencias transversales necesarias para su actuación como agente social. En la actualidad, el diseño ha evolucionado enfrentándose a complejidades que requieren información diversa y anticipación a nuevos desafíos sociales. Es por ello que resulta apremiante analizar la interacción entre el diseño gráfico y el entorno académico, la pedagogía y los planes de estudios. Es fundamental investigar la organización profesional del diseño gráfico para “clarificar los perfiles, responsabilidades, competencias y aptitudes del diseñador gráfico en contextos académicos y laborales” (Buitraigo *et al.*, 2023, p. 133). De acuerdo con Weil y Mayfield (2020), es fundamental re-construir currículums centrados en competencias críticas, competencias sociales, emergentes y permanentes, que superen los contenidos de formación técnico-operativa. Esto exige una formación que trascienda la disciplina, fomentando análisis, crítica e innovación desde un enfoque más abierto. Y de esta manera, permitir acercarse más a las realidades del campo profesional.

Los y las profesionales en el campo del diseño gráfico requieren de habilidades para manejar una diversidad de signos y símbolos con el objetivo de restablecer realidades, y a su vez, estar capacitados para explorar nuevas oportunidades de acción basadas en conocimientos interdisciplinarios (García, 2020). Esta capacidad no se limita a seguir procedimientos absolutos, sino que implica estar abiertos a la innovación, la incertidumbre y la flexibilidad laboral. Para adaptarse a entornos analógicos y digitales, es fundamental que los diseñadores y diseñadoras trabajen de manera inter o multidisciplinaria, fomentando así la colaboración y la integración de diversos enfoques en su labor profesional (Massaguer y Tejada, 2021). Esta situación brinda la oportunidad de “construir una disciplina más conceptual, integradora e inclusiva, sin tratar de imitar a ninguna otra” (Cezzar, 2020, p. 225). Los programas docentes deben adaptarse a las nuevas demandas profesionales, integrando enfoques multifacéticos que preparen a los estudiantes para abordar problemas complejos y fomentar la innovación en sus soluciones (Morales y González, 2021). De acuerdo con Rodríguez y Montiel (2020), los diseñadores y diseñadoras en la actualidad, requieren el desarrollo de habilidades ingeniosas apoyadas en una inteligencia múltiple, trascendiendo la mera intuición o creatividad innata, lo que implica una práctica interdisciplinaria. Es evidente que todas las disciplinas abordan problemas, pero los problemas sociales son intrincados y, por ello, necesitan un esfuerzo conjunto de diversas áreas del conocimiento. Es crucial que los y las profesionales colaboren entre sí para encontrar soluciones efectivas (Ledesma *et al.*, 2022). La educación en diseño gráfico que adopta este enfoque promueve la colaboración y el diálogo entre diversas disciplinas. Esto permite integrar aspectos teóricos y metodológicos, enriqueciendo así la formación y la capacidad de abordar desafíos complejos de manera conjunta. En este sentido, desde las universidades se debe promover la investigación para la formación intelectual de los diseñadores y diseñadoras, abordando las limitaciones técnicas y operativas, impulsando proyectos multidisciplinarios e integrados. De esta manera se fortalecerán las habilidades y competencias comunicativas y sociales.

El diseño gráfico es una disciplina joven, relacionada con la práctica, y que aún tiene áreas poco investigadas. Estamos conformes con Martín y Ortiz de Guinea (2018) cuando afirman que la información disponible en bases de datos bibliográficas sobre el diseño gráfico y su formación es escasa. El ámbito de la producción científica en diseño gráfico está en desarrollo, dado que la profesión aún busca su reconocimiento y la definición de su marco teórico. Por ejemplo, en el contexto educativo, se han observado carencias en las habilidades teóricas y metodológicas en los proyectos de diseño, escasez de proyectos integrados y una falta de interés en la investigación que fomente la creación de nuevo conocimiento (Jiménez *et al.*, 2020). Es fundamental incrementar los recursos y estudios para fortalecer la educación y práctica en este campo (González-Mardones, 2020). Es crucial estimular la investigación en diseño gráfico para mejorar el contexto educativo y la práctica profesional del diseño gráfico,

con el desarrollo de nuevas ideas y la ampliación de conocimientos en el área. En el campo de las metodologías docentes, y en concreto en la docencia de diseño gráfico, hay mucho por descubrir, por innovar, por ensayar y por supuesto por escribir. Se necesita seguir trabajando en esta línea de innovación docente y generar lugares de debate. Conforme a lo dispuesto, con sus luces y sombras, este estudio de caso del primer proyecto CBL en el que se ha trabajado pretende contribuir a la escasa literatura en torno a la innovación educativa en la disciplina del diseño gráfico, que aún no refleja en detalle el significado social tan relevante que desprende. Se espera que en el futuro surjan trabajos relacionados que puedan abrir nuevos horizontes con renovadas aportaciones y hallazgos de referencia. En un contexto en evolución con limitada experiencia documentada, la publicación de estudios de casos bien elaborados es esencial para construir un conocimiento más robusto y fiable. A pesar de los progresos realizados, aún se requieren enfoques más integradores para implementar efectivamente los ODS en la educación superior (Sáez de Cámara *et al.*, 2021).

Por último, es importante señalar las limitaciones de este estudio. Como ya se ha mencionado, se trata de un estudio de caso y, por tanto, describe un proceso específico y localizado en un espacio tiempo y un grupo de alumnado reducido. Para profundizar en los enfoques integrados para la sostenibilidad universitaria, es clave aumentar el número de experiencias analizadas rigurosamente, creando así un conocimiento científico más sólido. Esto facilitaría la creación de un corpus básico de conocimiento científico. Un número adecuado de estudios de casos en el campo del diseño gráfico permitiría realizar estudios más amplios y comparables, lo que ayudaría a identificar factores y tendencias comunes.

En este estudio concreto, después de analizar/evaluar y reflexionar sobre la experiencia del proyecto y sus resultados, se ha propuesto una fase de replanteamiento. Se ha decidido realizar una modificación en la propuesta del reto de cara a futuras investigaciones. Tras analizar la experiencia, se considera que sería más conveniente plantear un único reto global, sin definir retos derivados, para que el grupo multidisciplinar pueda trabajar de forma más conjunta y colaborativa ante un único desafío.

## 5. Conclusiones

A través de este estudio de caso se ha pretendido reconocer a la disciplina universitaria del Diseño Gráfico como un medio privilegiado de investigación/acción relativo al conocimiento. A través de esta disciplina puede estimularse el sentimiento para el desarrollo de nuevas estructuras de comprensión. Involucrar a la sensibilidad, en una consideración expandida de la comunicación visual para la sostenibilidad social, permite establecer una aproximación y diálogo con aspectos relacionados con el trasfondo de la vida. A través de la imagen gráfica se aportan funciones emocionales, fundamentales para impulsar la evolución en comunidad. Y de esta manera, el proyecto se constituye como un oportuno laboratorio para la necesaria conceptualización y posible activación de la transformación social dentro de nuestro campus universitario.

Los cuatro TFG presentados han supuesto procesos de investigación/acción, basándose en retos relativos a la sostenibilidad social. La educación a partir de retos implica una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que las estudiantes, en primer lugar, han tenido que identificar un desafío complejo y social. En concreto, los trabajos expuestos están realizados en torno a problemas contextualizados en la proximidad de la vida cotidiana del alumnado dentro del propio campus de la UPV/EHU, que se desprenden del reto: "Educación para la Transformación Social - Igualdad en la Diversidad". A partir de este reto, se ha tratado de desarrollar e implementar soluciones innovadoras de carácter multidisciplinar. Para llegar a los diferentes resultados, las estudiantes han trabajado de forma colaborativa e interdisciplinar

junto con otras compañeras, profesorado y personal de administración. En el proceso de aprendizaje se han introducido diferentes perspectivas y formas de pensar, involucrando al alumnado en dinámicas de grupos que se han conformado desde diversas disciplinas. El proceso de encontrar soluciones a los retos reales ha motivado a las estudiantes, de forma considerable, a desarrollar una experiencia más profunda relacionada con los contenidos de sostenibilidad social, así como a aplicar habilidades genéricas esenciales, como la creatividad, la colaboración y la comunicación.

Uno de los objetivos esenciales de educar sobre cuestiones de sostenibilidad social se fundamenta en la reflexión de que nuestra sociedad se desarrolla a través de profundos cambios. De ello se infiere que en esta sociedad cambiante se requieren profesionales que no solo posean conocimientos apilados en sus cabezas, sino que también logren competencias genéricas. Entre estas competencias se pueden destacar: el pensamiento crítico, la conciencia intercultural, la aceptación de la diversidad, la participación social, el emprendimiento y la comunicación. En definitiva, educar en sostenibilidad social se erige en una herramienta fundamental para mejorar las competencias de los futuros profesionales, en cualquier ámbito profesional, de cara a la inserción en nuestra sociedad actual y futura.

Para la realización de los proyectos realizados desde la disciplina universitaria del Diseño Gráfico se ha partido del principio fundamental de que los seres humanos no ocupamos un lugar en este mundo como sujetos aislados. No solo miramos el entorno visual que nos rodea, sino que todas nuestras miradas en conexión pueden cooperar en la comprensión y creación de la realidad de la que formamos parte. Dicho de otra manera, nuestras miradas acumuladas e interiorizadas de manera colectiva pueden formar una parte vital de la transformación social de un mundo que, desde luego, será así hasta que decidamos cambiarlo. Desde esta consideración general, queda patente el protagonismo del diseño gráfico para estimular el sentimiento. Algo que supone un factor esencial para el desarrollo de nuevas estructuras de comprensión. En este sentido, es evidente que la aportación de funciones emocionales en los procesos cognitivos supone un componente significativo para la superación de barreras para la transformación colectiva.

A través de las imágenes creadas, en términos de diseño gráfico, se puede comprender el privilegiado recurso que pueden suponer para detener y alterar nuestra actual percepción de los problemas. El intercambio simbólico, a través de las imágenes, estimula el desarrollo de nuevas estructuras de comprensión, aportando funciones emocionales, fundamentales para la evolución en comunidad. Atendiendo a esta capacidad transformadora, se pueden adoptar otros modos de relación con los demás, adaptándose a otros modos de decir. Con ello se puede intentar recrear de nuevo el mundo para convencer e inducir a los demás en el empeño de desafiar a las desigualdades injustamente preestablecidas. Y con ello, arriesgarse a inventar un nuevo futuro más deseable.

La esencia de la sostenibilidad del diseño no es otra cosa más que la puesta en relieve de los valores éticos ligados a los procesos de proyección. La sostenibilidad social implica dar un paso más allá. En la formación de los próximos diseñadores y diseñadoras es fundamental ayudar a dar este paso, abordando otras realidades para denunciar y reclamar situaciones de agravio a los derechos humanos. Es evidente que estas acciones sociales desde el diseño, por sí mismas, no van a modificar el mundo. Sin embargo, el diseño gráfico, en su potencial recurso como dispositivo de acción social, puede funcionar a modo de percutor que, de forma sensible, ayude a la toma de conciencia para la transformación social de situaciones de conflicto. Los diseñadores y las diseñadoras deben reconocer las situaciones sociales en que trabajan y a las que deben contribuir. A su vez, deben tomar posiciones conscientes para definir el futuro de la profesión. Para que esto suceda deberán cambiar su rol, desarrollar nuevas herramientas,

integrarse en grupos interdisciplinarios, iniciar proyectos y actividades, generar nueva información y diseminarla. Siguiendo este proceso será posible extender en la sociedad la base de conocimiento de la verdadera actividad de diseñar.

## 6. Referencias

- Buitraigo, Y. C., Morales-Holguín, A., y Muñoz, L. A. (2023). Transformación curricular del diseño gráfico en la educación superior: enfoques interdisciplinarios y complejos. Una revisión científica. *Contexto*, 17(26), 126-140. <https://doi.org/10.29105/contexto17.26-385>
- Cezzar, J. (2020). Teaching the Designer of Now: A New Basis for Graphic and Communication Design Education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(2), 213-227. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2020.05.002>
- Cruz-Iglesias, E., Gil-Molina, P., y Rekalde-Rodríguez, I. (2022). A Navigation Chart for Sustainability for the Ocean i3 Educational Project. *Sustainability*, 14(8), 4764. <http://doi.org/10.3390/su14084764>
- Cueva, M. C., y Vásquez, L. D. (2022). Diseño curricular desde el nuevo enfoque de las funciones del diseñador gráfico. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 104, 131-154. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi104.4024>
- Fernández, L. y Herrera, E. (2022). Diseño gráfico responsable y comprometido con los objetivos de desarrollo sostenible. *Human Review: International Humanities Review*, 11(3), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.382>
- García, C. (2020). El diseño como una necesidad interdisciplinar. Una reflexión desde la academia. *Intersticios Sociales*, 20, 77-102. <https://doi.org/10.55555/IS.20.314>
- Gil-Molina, P., Cruz-Iglesias, E. y Rekalde-Rodríguez, I. (2024). Developing competences in a cross-border interdisciplinary project: student and teacher perceptions of the Ocean i3 project. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(1). <https://doi.org/10.53761/677rfm42>
- González-Mardones, S. (2020). Tipologías proyectuales en diseño gráfico. Hacia una clasificación funcional. *Grafica*, 8(15), 43-54. <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.172>
- Guillén-Guerrero, G., Mogrovejo, C., y Klein, C. (2023). Design thinking para la educación inclusiva: una revisión de literatura. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 15(31), 147-169. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2938>
- Guzmán, A. y Valdéz, M. del S. G. (2017). La disonancia cognoscitiva en la experiencia del activismo gráfico. *Zincografía*, 1(1), 20-39. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i1.14>
- Jiménez, X. F., Quelal, A. S. y Sánchez, G. (2020). La nueva enseñanza del Diseño Gráfico en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 104, 15-60. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi104.4020>
- Ledesma, N., Osuna, E. G., y Flores, E. (2022). La sociología del diseño gráfico como propuesta de unidad de aprendizaje para fomentar la responsabilidad social. *Zincografía*, 6(12), 215-232. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i12.182>

- Londoño-Muñoz, C. y Meza-Rivera, B. (2023). Perfil laboral del diseñador gráfico de hoy: un estado de la cuestión. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 188, 33-42. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi188.9269>
- López-Fraile, L. A., Agüero, M. M. y Jiménez, E. (2021). Efecto del aprendizaje basado en retos sobre las tasas académicas en el área de comunicación de la Universidad Europea de Madrid. *Formación universitaria*, 14(5), 65-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500065>
- Martín, J. L., y Ortiz de Guinea, Y. (2018). Nivel de producción académica sobre diseño gráfico en español (2014-2018). *Arquetipo*, 17, 141-153. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/arquetipo/article/view/91/88>
- Masferrer, A. (2024). *Diseño de procesos creativos. Metodología para idear y co-crear en equipo*. Gustavo Gili.
- Massaguer, L. y Tejada, J. (2021). Evaluación del ajuste entre las competencias académicas y las profesionales de los titulados del grado de Diseño Gráfico: hacia un dispositivo de diagnóstico. *Educar*, 57(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1156>
- Morales, A. y González, E. (2021). Interdisciplinariedad en la formación universitaria del diseño gráfico entre la teoría y la práctica. *Educación*, 30(58), 228-249. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.011>
- Orozco-Álvarez, M. (2020). Los retos del diseño en contextos multiculturales de diversidad lingüística. En V. Devalle y M. Garone Gravier (Eds.), *Diseño Latinoamericano. Diez miradas a una historia en construcción* (pp. 145-175). UTADEO.
- Pelta, R. y Salgado, M. (2023). Diseño activista. *AREA*, 30(1), 1-5. [https://area.fadu.uba.ar/area-3001/intro\\_dossier3001/](https://area.fadu.uba.ar/area-3001/intro_dossier3001/)
- Rawsthorn, A. (2021). *El diseño como actitud*. Gustavo Gili.
- Rodríguez, C. I., y Montiel, O. J. (2020). Diseño y Emprendimiento: su enseñanza y complejidad en una universidad pública. *Actas de Diseño*, 32, 214-218. <https://doi.org/10.18682/add.vi32>
- Rozenbaum, D. (2022). El rol y la responsabilidad social del diseñador en la construcción de mensajes visuales del área de salud. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 165, 201-229. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi165.7032>
- Sáez de Cámara, E., Fernández, I. y Castillo-Eguskitza, N. (2021). A Holistic Approach to Integrate and Evaluate Sustainable Development in Higher Education. The Case Study of the University of the Basque Country. *Sustainability*, 13(1), 392. <https://doi.org/10.3390/su13010392>
- Uranga, M. J., Cruz, E., Eizagirre, A., Gil, P., Losada, D. y Ruiz de Gauna, P. (2019). *Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU*. Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Weil, D. y Mayfield, M. (2020). Tomorrow's Critical Design Competencies: Building a Course System for 21st Century Designers. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(2), 157-169. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2020.03.001>

**AUTOR/ES:****Leire Fernández Iñurritegui:**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Doctora en Bellas Artes y Profesora Titular de Diseño Gráfico en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU. Directora, junto a Eduardo Herrera, del Grupo de Investigación en Diseño Gráfico y Tipografía «Letraz». Líneas de investigación: Grafía y Discurso, Tipografía, Activismo Gráfico. Entre sus publicaciones pueden destacarse los libros «Diseño de cubiertas de libros» (Editorial Síntesis), «Un proceso creativo en el diseño gráfico de carteles» (Servicio Editorial UPV/EHU) o «Historias que marcan» (Editorial GG). Premios de diseño gráfico: Premio Internacional de Diseño, Branding y Comunicación “CLAP Platinum”, Premio de Calidad Editorial «Juan de Yciar», Premio Nacional de Diseño Gráfico «Anuaría de Oro»; Premio de Comunicación Visual y Gráfica de Entorno “Letra de Oro”, y Premio Internacional de Ilustración Aplicada “Pelikanor de Oro”.

[leire.fernandez@ehu.eus](mailto:leire.fernandez@ehu.eus)

**Eduardo Herrera Fernández:**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Doctor en Bellas Artes y Profesor Titular de Diseño Gráfico en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU. Director, junto a Leire Fernández, del Grupo de Investigación en Diseño Gráfico y Tipografía «Letraz». Líneas de investigación: Grafía y Discurso, Tipografía, Activismo Gráfico. Entre sus publicaciones pueden destacarse los libros «Diseño de cubiertas de libros» (Editorial Síntesis), «Un proceso creativo en el diseño gráfico de carteles» (Servicio Editorial UPV/EHU) o «Historias que marcan» (Editorial GG). Premios de diseño gráfico: Premio Internacional de Diseño, Branding y Comunicación “CLAP Platinum”, Premio de Calidad Editorial «Juan de Yciar», Premio Nacional de Diseño Gráfico «Anuaría de Oro»; Premio de Comunicación Visual y Gráfica de Entorno “Letra de Oro”, y Premio Internacional de Ilustración Aplicada “Pelikanor de Oro”.

[eduardo.herrera@ehu.eus](mailto:eduardo.herrera@ehu.eus)