

# LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DEL 'CONCEPTO' EN EL DISEÑO: ESTUDIO DE CASO EN INSTITUCIONES FORMATIVAS EN DISEÑO DE MEDELLÍN\*

The multiple meanings of the concept in  
the design: case study in design schools of  
Medellin

Carlos Mario Cano Ramírez\*\*



\* Este artículo hace parte de la construcción del estado del arte de la investigación Las dimensiones del concepto en el diseño: hacia una *definición multidisciplinar de la conceptualización*, proyecto presentado y radicado de manera oficial ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana, y que fue presentado, en un primer borrador, como ponencia en el (2013).

\*\* Mg. Ciencia Política, docente investigador en la Facultad de Diseño de Vestuario, Universidad Pontificia Bolivariana. Adscrito al Grupo de Investigación en Diseño de Vestuario y Textil (UPB). Coordinador del semillero de investigación en Estudios socioculturales del vestuario y la moda (UPB), docente en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia, carlos.cano@upb.edu.co; cibercultura@hotmail.com

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de mayo de 2015

## Cómo citar / How to cite

Cano Ramírez, C.M. (2015). Los múltiples sentidos del 'concepto' en el diseño: estudio de caso en instituciones formativas en diseño de Medellín. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(12), 29-38.

**Resumen:** este artículo centra su atención en la manera como las instituciones de formación en diseño de la ciudad de Medellín hacen un abordaje epistemológico del término 'concepto', el cual termina por definir las maneras de la enseñanza del proceso creativo en estas áreas del saber proyectual.

Para tal fin, se hizo un estudio de caso en siete instituciones que cuentan con los programas de Diseño Industrial, Gráfico, Moda, Vestuario, Arquitectura e Ingeniería de Diseño, basándonos en el estudio de productos académicos del tipo: tesis de grado, artículos de revista, libros, resultados de investigaciones, programas académicos, folletos y ponencias, escritos entre enero del 2006 y diciembre del 2012. Se complementó dicha investigación con entrevistas a docentes, investigadores y directivas de estas instituciones. Esto con el objetivo de comprender las diferencias operativas en el quehacer del diseñador, las cuales tienen su origen en los procesos de formación conceptual que cada centro de enseñanza propone a sus estudiantes.

**Palabras clave:** concepto, diseño, proceso creativo, proyectación.

**Abstract:** This article focuses on how the design schools in Medellín have an epistemological approach of the term 'concept', which ultimately defines the teaching approaches they have when it comes to teaching the creative process in these areas of design knowledge.

To this end, a case study was carried out in seven institutions who have design-related programs: Industrial Design, Graphic Design, Fashion, Costume, Architecture and Design Engineering. For this study, we analyzed academic texts such as: theses, journal papers, books, research results, academic programs, booklets and talks, that were produced between January 2006 and December 2012. Interviews with teachers, researchers and managers of these institutions were included to complement this study. This aims to understand the operational differences in the work of the designer, which stem from the process of concept discussion that each school offers its students.

**Keywords:** concept, design, creative process, planning.

## INTRODUCCIÓN

Nuestra hipótesis gira en torno a considerar que hay una diferencia sustancial en la forma como se concibe el término *concepto* entre escuelas e instituciones de diseño en la ciudad de Medellín; lo cual no necesariamente responde a un presupuesto epistemológico claro, consignado en sus planes pedagógicos; esto nos habla de la forma como cada institución tiene intencionalidades diferentes sobre la manera en que se acercan al proceso creativo del objeto, y la lógica como opera la finalidad comunicativa de dicho objeto, en su correlación con el sujeto.

Es por esto que como objetivo general se propone comparar la forma como las diferentes instituciones con formación en diseño definen su *corpus* epistemológico, a partir del sentido dado al término del 'concepto'. Como objetivo central, le apostamos a elaborar una caracterización de la manera como las instituciones de diseño en la ciudad de Medellín enseñan y materializan el concepto en el proceso creativo.

Elementos del problema: las dimensiones centrales de esta reflexión están inscritas en la forma como los procesos pedagógicos de los centros de formación abordados, entran a definir el concepto, apoyados en terminologías dadas por la estética, la teoría del diseño, la semiótica, el mercadeo, la comunicación, la lingüística y la psicología; lo que sirve para entender que a la hora de hablar de 'concepto' en diseño, cada diseñador en nuestro contexto despliega formas diferentes de significarlo, evidenciando una falta de sentido único desde esta área del conocimiento.

El modo como se recurre a esta variedad de referentes para nombrar el concepto nos plantean un horizonte para nuestro análisis que pone de manifiesto que la categorización que se haga de los objetos (que define el proceso proyectual para su creación), nos dice que ellos comportan un mensaje semántico, ligado a las funciones realizadas por dichos objetos; y un mensaje estético, relacionado con el conjunto de connotaciones contenidas en el campo de lo comunicativo, donde,

sin cambiar la función, se dan una serie de posibles variables secundarias en el objeto que vienen a sumar una significación social, estética, económica, etc. Al mensaje básico (Bürdek, 1994).

Suponemos entonces que el sistema significativo es el que centra las características del objeto resaltadas por el sistema connotativo.

---

No existe un «diccionario de significados» para los objetos, tampoco existe una regla como en la estética formal, ni tampoco precedentes empíricos como en el área de las funciones indicativas para definir el concepto en los objetos; los significados conceptuales del objeto solo se pueden extraer del contexto social en el que se encuentre inmerso dicho objeto, que entran a determinar los códigos de significación de su uso.

---

Un ejemplo de esto tiene que ver con el sentido que adquieren las funciones indicativas, las cuales se orientan en primer lugar hacia el objeto mismo, mientras que como nos dice Felber (1999), el concepto funciona como mensaje de fondo: remite a diversos contextos en los que percibimos el objeto. Los objetos se convierten, mediante asociaciones mentales, en símbolo de su contexto de uso o bien en situaciones históricas y culturales, en signo de una parte de la historia vital de un sujeto o de un colectivo.

La conceptualización de un objeto la podríamos entender -de la mano de teóricos como Felber (1999), García y López (2010), Gomila (2002), Patiño (2003) y Llanos (1999)- como la necesidad que tiene un colectivo en crear una dimensión o espacio instrumentalizado como escenario, lo que necesariamente nos dirá que habría una carga ideológica con relación al colectivo que utilice ese objeto, y cómo y con qué finalidad ritual lo haga. Las categorías conceptuales de los objetos traen bajo sí una forma de ver estas dimensiones instrumentalizadas, como sistemas de comunicación que sirven para

transmitir esos patrones ideológicos; es por eso, que podemos pensar en un primer momento el concepto como las respuestas surgidas de las necesidades y la ideología de una comunidad, con el fin de afirmarse y cohesionarse a partir de una experiencia compartida, suponiendo con esto que toda obra es una producción conjunta para dar lugar a un objeto que supera la suma de sus significados.

## METODOLOGÍA

Este es un estudio de caso, que apunta a construir un panorama sobre la función que cumple la construcción de un concepto en el punto de inicio del proceso proyectual, en instituciones de formación en diseño y arquitectura de la ciudad de Medellín.

Este estudio de caso se elaborara teniendo en cuenta las siguientes delimitaciones de los objetos de estudio:

- a. Nos centraremos en los productos de carácter académico, elaborados por las Facultades de Diseño de la Universidad Pontificia Bolivariana, la Colegiatura Colombiana de Diseño, la Universidad San Buenaventura, la Universidad EAFIT y el ITM; y de las instituciones de formación técnica como Arturo Tejada y el SENA que hayan tenido como objetivo primordial definir los procesos creativos en el diseño y su relación con una definición de 'concepto'.
- b. Limitado única y exclusivamente a productos académicos del tipo: tesis de grado, artículos de revista, libros, resultados de investigaciones, programas académicos, folletos y ponencias.
- c. Se restringe el análisis a publicaciones llevadas a cabo entre enero del 2006 y diciembre del 2012.

La información recopilada se complementa con entrevistas a docentes, directivas e investigadores de las instituciones estudiadas, para poder develar la manera como dichas definiciones sobre el concepto

se ponen a operar en sus planes o proyectos pedagógicos.

## HALLAZGOS

El estado de la cuestión de esta investigación ha demandado abordar siete instituciones de formación en diseño (Colegiatura Colombiana de Diseño, USB, EAFIT, Arturo Tejada, SENA, UPB e ITM), en un total de siete carreras (Arquitectura, Diseño de Espacios, Ingeniería de Diseño, Diseño Gráfico, Diseño de Modas, Diseño Industrial y Diseño de Vestuario); todo esto con el fin de poder entender cómo se da la formación conceptual de los estudiantes, y si esta formación está institucionalizada.

Partidos de hacer un diagnóstico en tres frentes: lugar de la conceptualización en la formación de los estudiantes, tipos de conceptos y la relación con otros saberes en la nominación del concepto.

### A. Lugar de la conceptualización en la formación de los estudiantes

En este punto se preguntó si la definición de concepto está institucionalizada o, por el contrario, depende de cada asignatura y de cada docente que la dicta. También se indagó por el valor unívoco a la hora de nombrar un concepto: esto significa que si en las materias de taller o de investigación y teoría, cuando se habla de concepto, todos tienen elementos unificados para nombrarlo. Por último, se examina sobre si existe una pedagogía del concepto; es decir, si hay materias pensadas para el ejercicio de la conceptualización.

La forma como se categorizó este punto fue:

Institucionalización:

(a) Protocolo institucional (b) Cada materia lo define

Unificación en el nombrar: (a) Sí (b) No

Articulado a la formación proyectual: (a) Sí (b) No

### B. Tipos de conceptos

Se entra a evaluar la forma como se denominan los conceptos y la manera como se determina a cuál de las categorías corresponden. Las categorías son:

- (a) Idea (anominal)
- (b) Referencial (inspiración)
- (c) Cualidad (adjetivo)
- (d) Funcional (verbo + sustantivo)
- (e) Metáfora (representación)

Relación con otros saberes en la nominación del concepto

Dado el caso, se indaga si la formulación y la pedagogía de un concepto tiene relación directa (a nivel metodológico, epistemológico y/o teórico) con otros saberes. Dichos saberes son:

- (a) Arte
- (b) Lingüística
- (c) Ingeniería
- (d) Comunicación
- (e) Mercadeo
- (f) Sin relación identificada

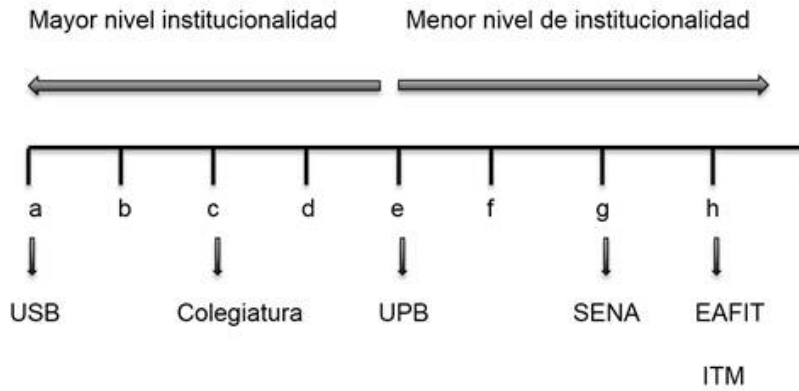
En total, se hicieron 30 entrevistas a docentes y directivas de las instituciones que están estrechamente vinculados en la formación proyectual y que tienen una relación estrecha en la conceptualización como elemento de formación en las áreas de taller proyectual.

### Lugar de la conceptualización en la formación de los estudiantes

Lo arrojado en la muestra nos presenta una escala que evidencia la manera como la formación en la conceptualización está institucionalizada o no en los centros de enseñanza superior en diseño. Esta escala nos muestra que:

Se encuentra que la USB tiene un programa en diseño industrial y arquitectura pensado desde el

Gráfico 1: Tabla de aproximación a la manera como se ha institucionalizado la definición de concepto



Caso diferenciador: Inst. Arturo Tejada

Fuente: elaboración del autor.

concepto, es por ello que hay una unificación en la forma como se nombra, la metodología que se usa y los componentes estructurales que debe de tener. De las instituciones investigadas, la USB sería la que más coherencia tiene en sus planes pedagógicos circulando alrededor del concepto. Cabe anotar que la definición y método para construir un concepto tiene una relación directa con el arte, haciendo difusa la frontera epistemológica entre diseño y artes plásticas.

En un segundo momento, aparece la Facultad de Diseño de Modas de la Colegiatura Colombiana de Diseño, que en el 2012, luego del trabajo realizado por la profesora Juliana Luna, se le ofreció a la carrera y a sus docentes una unificación de la definición, la estructura y la nominación del concepto. Hasta el momento este proyecto lleva tres años de ejecución, lo que da pie para decir que construyeron y articularon planes dentro del currículo de la carrera para abordar la conceptualización.

El caso de la UPB es significativo, primero porque se abordaron cuatro carreras (Arquitectura, Diseño Industrial, Diseño Gráfico y Diseño de Vestuario); de por sí, cada carrera tiene su propia forma de entender el concepto, a lo que se le suma que al interior de las carreras no hay un intento unificado para la formación en concepto (esto

pasa en Arquitectura y Diseño de Vestuario) o si lo hay (en el caso de Diseño Gráfico con la materia *Palabra creativa* y en el caso de Diseño Industrial con el *Núcleo de diseño conceptual*) lo propuesto en estas asignaturas no se institucionaliza, haciendo que cada docente en cada asignatura interprete a su manera la formación en el concepto.

El SENA tiene un plan claro de trabajo en el proceso pedagógico proyectual de los aprendices que están en la formación en diseño de modas; el cual incluye que en cada asignatura se parta de una investigación, una síntesis de lo encontrado en dicha investigación y la cual se convierte en un alfabeto visual, del que parte el concepto de la colección; y por último, su materialización. Lo significativo de este proceso es que en la institución no hay una definición unificada de lo que es un concepto, ni de la forma de enunciarlo y mucho menos de la estructura que debe tener este concepto.

Un punto significativo en esta muestra lo plantean los casos de las instituciones de EAFIT y el ITM. Como la formación en diseño tiene un compromiso tan alto con la ingeniería, para ambos casos la conceptualización casi desaparece en sus planes pedagógicos, ya que este está asociado a la definición de función, amparada en cada objeto; es decir, concepto = función (en el caso de EAFIT) o concepto

= cualidad del objeto a nivel funcional (en el caso de ITM). Se llega incluso a afirmar, en ambas instituciones, que hay materias de taller donde no se plantea la presencia de un concepto en el proceso creativo del objeto a diseñar.

El caso diferenciador está dado desde la institución Arturo Tejada, que por ser de formación técnica en el diseño de modas, tienen claro que no se conceptualiza (la conceptualización viene dada desde los informes de tendencias que ellos compran a empresas especializadas en este campo) sino que el proceso formativo está en pos de enseñarle al estudiante a tomar una tendencia y su concepto, y adaptarla a nuestro contexto. Este caso es significativo, porque si bien reconocen que el concepto no hace parte de su plan de formación es la adaptación de unos conceptos y tendencias lo que ellos han institucionalizado, desarrollando unos protocolos que se aplican a la totalidad de los cursos.

### Tipos de conceptos

Lo propuesto en este apartado tiene que ver con la forma como el concepto es definido y entendido en cada una de las instituciones, esto conlleva necesariamente a decir que su formulación (en la enseñanza de cómo encontrar un concepto) hay una referencia directa a la manera como se entiende dentro del proceso creativo.

Son cinco las categorías que sirven para agrupar los tipos de conceptos con los cuales se forma al estudiante. Entendemos que a la pregunta ¿qué es un concepto en diseño? Las respuestas son:

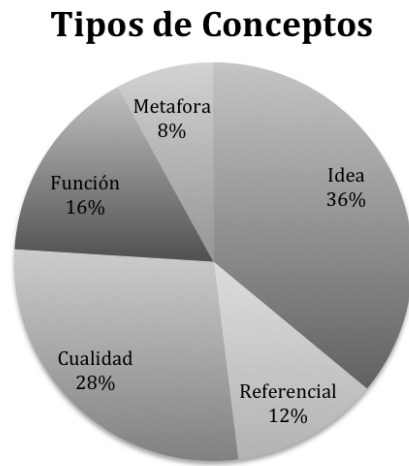
- (a) Idea (anominal)
- (b) Referencial (inspiración)
- (c) Cualidad (adjetivo)

- (d) Funcional (verbo + sustantivo)
- (e) Metáfora (representación)

La relación de las instituciones investigadas y la definición de concepto, es:

El cuadro nos muestra que la mayoría de docentes investigados (36%) definen el concepto como una idea, que no se puede nominar; es decir, que no existen criterios unificados para nombrar el concepto; luego le sigue el pensar el concepto como una cualidad del objeto (28%) que le daría una coherencia formal al objeto (ya sea desde lo semiótico, lo estético, las funciones indicativas, etc.) y que se expresa a partir de adjetivos o adverbios (*p.e.* efímero, sutil, erótico, veloz); aunque también puede ir acompañados de verbos (*p.e.* seducción sutil) o sustantivos.

Gráfico 2. Porcentajes por tipos de conceptos



Fuente: elaboración del autor.

El concepto como función del objeto es otra de las definiciones encontradas (16%), donde el objeto estaría pensado para cumplir unos requisitos (ya sea a nivel formal o de necesidades particulares de un usuario en un contexto también particular) y el establecimiento de dicha función trae consigo la nominación del concepto (*p.e.* en el caso de diseñar un elemento protésico para un discapacitado, la función corporal que ese objeto le va a suplir al cuerpo sería el concepto del mismo).

De otro lado, tenemos el concepto como una referencia (12%), donde se partiría de un referente y su estudio a nivel de alfabetos para hacer síntesis del mismo, y luego nombrarlo como concepto (*p.e.* hacer una colección de ropa interior basado en la orquídea, o diseñar una mesa de sala teniendo como punto de referencia un barco de papel) en este caso, el objeto diseño en su lenguaje formal hace alusión, directa o abstracta, a ese referente estudiado.

Por último, tenemos el concepto como metáfora (8%), donde el concepto intenta capturar cierta «esencia» del objeto diseñado, pero esta esencia no es explícita sino que se intuye su presencia en el objeto (*p.e.* entender que el diseño de una casa es un útero acogedor y hacer de eso una experiencia de habitabilidad).

Independiente de cuál sea el tipo de concepto, en el desarrollo de esta investigación se pudo establecer que la mayoría de docentes consultados creen que la definición de concepto es compartida por todo el gremio de diseñadores, esto acompañado con cierta sensación de obviedad en la formulación de un concepto en un diseñador; es decir, frente a la pregunta ¿qué es un concepto?, la mayoría de repuestas apuntaban a señalar algo que los entrevistados suponen en común al gremio, y que por ese mismo asunto no debe ser objeto de investigación, ya que es inherente al proceso creativo. Esto se puede contrastar con la variedad de respuestas obtenidas.

## Relación con otros saberes en la nominación del concepto

En esta categoría de análisis, lo que se quiere indagar es si en el proceso de la enseñanza en la conceptualización el método usado toma elementos epistemológicos de otros saberes o disciplinas. Dado el caso, se indaga si la formulación y la pedagogía de un concepto tiene relación directa (a nivel metodológico, epistemológico y/o teórico) con otros saberes. Dichos saberes son:

- (g) Arte
- (h) Lingüística

- (i) Ingeniería
- (j) Comunicación
- (k) Mercadeo
- (l) Sin relación identificada

Lo que podemos leer es que en la formación proyectual, la conceptualización y su definición se establece bajo un método cerrado propio del diseño, lo que quiere decir que en la mayoría de los casos (58%) no se recurre a métodos, procesos, teorías o estrategias ajenas al diseño. En un segundo momento, tenemos los procesos de la comunicación (16%) como fundamentación en la formulación de un concepto, ya que se parte de entender que el objeto tiene una dimensión comunicativa alta y por ende se debe de adecuar la formulación conceptual a cumplir con una función indicativa y referencial del lenguaje.

El arte (12%) pasa a ser el tercer referente desde donde se puede entrar a conceptualizar; en este caso los docentes usan procesos propios de las artes (*p.e.* inspiración, experiencias de sensibilización, catarsis, etc.) como fuentes de creación de conceptos en el proceso creativo.

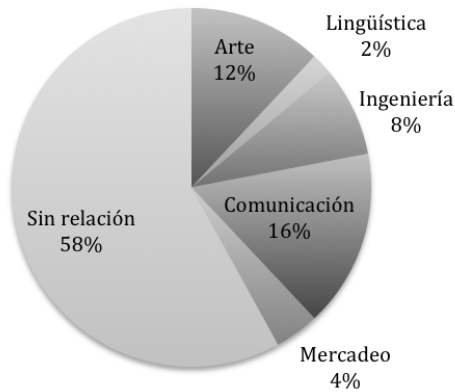
La ingeniería le aporta a un sector de los docentes (8%) el método para la consecución de un concepto, donde el establecimiento de un estudio de materiales, formas, ensambles, estudios antropométricos, biomecánicos, cinesiológicos, técnicos y operativos, entre otros, sería el punto de partida de la formulación conceptual.

La lingüística (4%) se vuelve vital para aquellos que ven en el concepto una forma de hacer que el objeto tenga una carga semiótica significativa que hace que el objeto se vuelva en agente, signo y elemento discursivo y narrativa en un contexto.

Por último, en el mercadeo (2%) muchos ven el punto de inicio de la conceptualización, en la medida en que se piensa que un concepto entraría a nombrar los intereses que emergen de los estudios de consumidores, para los que va dirigido el objeto diseñado.

Gráfico 3. Relación de conceptos con distintos saberes

## Relación con otros saberes



Fuente: elaboración del autor.

## DISCUSIÓN

Si partimos de lo dicho por Edgar Patiño Barreto, en su texto *Crítica a la relación entre representación y percepción en el diseño* (2003), podemos entender que el concepto de diseño nace a partir del predominio de la representación moderna, dada como cálculo y disposición; por lo tanto, es fruto de la moderna relación del conocimiento a partir de los lineamientos de un pensamiento causal. Pero esta representación tiene una herencia en el texto *Metafísica* de Aristóteles, lo que le permite al diseño fundar su saber desde una técnica o arte (*techné*) y una experiencia (*episteme*), que va más allá de la sensación, generando un predominio del conocimiento causal (Patiño, 2003).

Esta visión de la estetización presente en el design busca, como bien lo dice Gianni Vattimo en su texto *De la utopía a la heterotopía*, «rescatar estéticamente la cotidianidad a través de la optimización de las formas de los objetos, del aspecto del ambiente» (Vattimo, citado en Patiño, 2003, p. 90); siendo esto lo que constituyen los principios del diseño en la sociedad de consumo. Pero lo más importante que nos lleva a concluir es que esta estetización evidencia la reducción del fenómeno perceptivo a la percepción sensible, ya que la estética puesta sobre los referentes modernos

fortalece la vivencia a partir de dicha percepción (Patiño 2003).

Lo encontrado en este estudio de caso sobre la formación de diseñadores en la instituciones de enseñanza, a partir de la definición del concepto en el proceso proyectual, obedece a una estética de síntesis funcional, en la cual, la forma queda supeditada a la estética; algo que Carlos Llano Cifuentes en su artículo de revista *La intención del concepto en estado de objeto* (1999) define como «concepto en estado de supuesto»; donde es tarea del diseño ocuparse del concepto en la medida en que este se instala como punto de partida de un procesos creativo que termina por perfilar un diseño de un objeto real.

Cuando decimos *concepto en estado de supuesto* nos referimos a la forma como es denominado en los centros de formación, ya sea que se diga que es una idea (anominal), un referencial (inspiración), una cualidad (adjetivo), una funcional (verbo + sustantivo) o una metáfora (representación).

Llano nos invita a sumergirnos en la forma como Aristóteles nos ofrece elementos filosóficos para entender los dos órdenes del concepto (como objeto y como suspenso): «Toda persona versada en la filosofía de Aristóteles sabe que hay dos órdenes de intencionalidad (esto es, de referencia a la cosa): un orden directo referido a las cosas extramentales, y un orden reflejo, que vuelca al entendimiento sobre el modo de entender» (Llano, 1999, p. 395).

Proponer un acertamiento al objeto en diseño interroga la forma como nos aproximamos a él, ya sea como realidad (o como intento de crear un dispositivo que influya en la realidad) o como objeto antropológico; es decir, dentro del significado cultural que una sociedad le asigna a un objeto: esto significa que esas maneras de nombrarlo están influenciadas por el *statu quo* que tienen los discursos del arte, la lingüística, la ingeniería, la comunicación y el mercadeo en nuestro contexto, los cuales son usados como referentes para validar el proceso creativo del diseño.



## CONCLUSIONES

Retomando nuestra hipótesis, la cual considera que hay una diferencia sustancial en la forma como se concibe el término ‘concepto’ entre escuelas e instituciones de diseño en la ciudad de Medellín; con intencionalidades diferentes en la forma como se acercan al proceso creativo del objeto, y la lógica como opera la intención comunicativa de dicho objeto en su relación con el sujeto. Lo que nos llevó a plantear, como objetivo general, el comparar la forma como las diferentes instituciones de formación en diseño definen su *corpus* epistemológico a partir del sentido dado al término del concepto.

---

Lo anterior nos lleva a concluir que uno de los elementos preponderantes a la hora de enunciar una epistemología del diseño tiene que ver con estructurar un saber diferenciador con relación a otras disciplinas, que a lo largo de la historia han alimentado el corpus metodológico y conceptual del quehacer del diseño, pero que terminan por desdibujar las fronteras que existen entre esos discursos, pero en ese proceso se tiende a no reconocer la herencia que ha tenido para el diseño (como es el caso del arte y de la filosofía) y su proceso creativo.

---

Esta situación, se hace evidente a la hora de pedirle a las diferentes instituciones de formación en diseño que entren a dar un significado del término ‘concepto’, porque las discrepancias son evidentes, a tal punto que podemos afirmar que el factor diferenciador en la formación de diseñadores se encuentra precisamente en la forma como abordan este signifiante, como elemento determinante de la identidad del objeto.

Lo que se vuelve más complejo en esta situación, es que tenemos que entrar a sumarle dos elementos más a la ecuación, que tienen que ver con que la

lingüística y la psicología también han hecho un aporte significativo en el quehacer del diseño. La primera, desde la formulación de la dimensión semiótica del objeto y la forma como este opera dentro de la lógica de lo estético-comunicativo; y la segunda, en la medida en que pone de manifiesto que el diseño termina por perfilar la dimensión material del comportamiento del sujeto.

Por último, diremos que es en esta conjugación de saberes donde el diseño encuentra su fortaleza como disciplina, que entra a darle respuesta a las necesidades de habitabilidad y usabilidad del sujeto (ya sea con su espacio, con el vestido, y con la relación que se tienen con las imágenes y los objetos); pero, a sí mismo, esta mezcla de referentes termina por borrar los límites entre disciplinas, perdiendo así su especificidad a nivel epistemológico.

## REFERENCIAS

- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bürdek, B. (1994). *Diseño: historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carbonell P., J. (1996). El concepto y la metáfora. *Revista de ciencias humanas*, 3(7), 11-16.
- Felber, H. (1999, enero- junio). La relación entre objeto, concepto y símbolo. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(1), 11-20.
- Gamper S., D. (2000). Gesto y concepto. *Revista Quimera*, 198, 34-37.
- García C. y Judith G. (1980). «Significado-lenguaje-esencia-realidad en las Investigaciones filosóficas de Ludwing Wittgenstein». En: Universidad Autónoma de Nuevo León,

---

<sup>1</sup> Aunque la influencia de esta disciplina no es nombrada por ninguna de las fuentes consultadas, pero a la hora de analizar la manera como se estructura el proceso creativo y la formulación del concepto, se alude de forma reiterativa a la noción de emoción como meta o finalidad de la conceptualización para definir unos parámetros de comportamiento en el usuario al que se le diseña.

- Humanitas: Anuario del Centro de Estudios Humanísticos*, 21, 81-88, México.
- García V., L. y López U., R. L. (2010). *Hacia una pedagogía del concepto*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gil, J. (2009). Pensamiento artístico y estética de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural. *Educación arte/enseñanza*. Bogotá: Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de los Andes.
- Gomila, A. (2002). Los significados no están en la cabeza ¿Y los conceptos? *Revista Estudios de psicología*, 23(2), 273-286.
- González O., C. (s.f.). *El diseño y las ciencias humanas. Hacia una concepción integral*, s.d.
- Instituto Tecnológico Metropolitano (2011). *Plan Estratégico Pedagógico*. Medellín: Ingeniería de Diseño ITM Medellín, Tecnología en Diseño Industrial.
- Llanos C., C. (1999, sept-dic.). La intención del concepto en estado de objeto. *Revista de Filosofía: Universidad Iberoamericana*, 32(96), 393-405.
- Luna M., J. (2012). *Entrevista a la docente investigadora*. Facultad de Diseño de Modas, Colegiatura Colombiana. Medellín: 02/09/2011.
- Moles, A. y Rohmer, E. (1972) *Psicología del espacio*. Madrid: Ricardo Aguilar.
- Morales, A. (1975). *Teoría de los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Norman, D. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*. Madrid: Nerea.
- Patiño B., É. (2003). Crítica a la relación entre representación y percepción en el diseño. *Estética de la habitabilidad y nuevas tecnologías*. Liliana Hernández García (Compiladora). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Patiño B., É. (2010). *Concepto de diseño*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Documento inédito como material de apoyo para la materia Trabajo de grado III.
- Pini, I. (2003). Anotaciones sobre los inicios del conceptualismo en América Latina. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. *Ensayos: Historia y teoría del arte*, 8(8), 9-25.
- Rodríguez V., D. (2006). ¿Cómo nacen los objetos? Ideas sobre la estética en el objeto de uso. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Arte.
- SENA (2010). *Información general del programa de formación titulada: Diseño para la industria de la Moda*. Medellín: SENA, documento institucional para la estructura curricular.
- Tamayo A., O. (2009). *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Tejada C., A. (2009). El fenómeno de la creación de la moda. Medellín: Escuela Arturo tejada Cano. Documento inédito.
- Torrijos, F. (1988). Sobre el uso estético del espacio. En: Arenas, José (Compilador) *Arte efímero y espacio estético*. Barcelona: Antropos.
- USB. (2005). *Presentación lineamientos pedagógicos Facultad de Artes Integrales*. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Universidad EAFIT (2010). *Presentación Ingeniería de Diseño de Producto*. En: <http://www.eafit.edu.co/programas-academicos/pregrados/ingenieria-diseno-producto/informacion-general/Paginas/presentacion.aspx>.