

Enseñar y evaluar diseño: reflexiones y propuestas desde la práctica docente

Actas de Diseño (2021, julio),
Vol. 34, pp. 124-128. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: julio 2021

Inés Alejandra Clément y Yanina Arias (*)

Resumen: “Evaluar diseño” es un desafío que implica analizar procesos proyectuales verificables en piezas gráficas. De considerar únicamente “el objeto” final podemos “engañarnos” con un resultado estéticamente satisfactorio, desconociendo cómo se alcanzó esa instancia, y si el alumno podría repetir el proceso ante un problema distinto; es decir, si aprendió. Apuntamos a una propuesta de enseñanza en torno al diálogo, donde la evaluación se constituya como práctica reflexiva, proporcionando información relevante respecto del aprendizaje, posibilitando repensar la práctica y mejorarla, no exclusivamente para asignar calificaciones. La función de evaluar sería entonces la de ofrecer retroalimentación.

Palabras clave: Diseño gráfico - proceso - diagnóstico - evaluación - retroalimentación.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en pp. 127-128]

Ponencia

La enseñanza del Diseño Gráfico refiere a una actividad que combina la proyección y la realización: el aprendizaje es por lo tanto de naturaleza práctica. Esto significa que no solamente se enuncian conceptos sino que se llegará al conocimiento de los mismos, aplicándolos en una solución visual. No es una profesión similar a otras donde el docente puede verificar el aprendizaje mediante instrumentos convencionales tales como pruebas orales o escritas, de desarrollo, cuestionarios, *multiple choice*, interpretación de textos, entre otros; y el conocimiento se adquiere mediante libros o clases teóricas.

Nuestra propuesta se encuadra dentro del contexto de la materia Diseño Gráfico 2 en el marco de la Cátedra Yantorno, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para este trabajo, analizamos una situación puntual (el desarrollo de un Trabajo Práctico), dinámicas de trabajo en clase, de diagnóstico y de devolución; y reflexionamos sobre los distintos aspectos que inciden en una instancia de evaluación de manera consciente.

El curso está diseñado para diagnosticar constantemente el proceso que realiza el alumno, esto significa que se realizan diversas actividades para que pueda aprehender desde distintos puntos de vista y experiencias.

Reflexionando sobre el tema “evaluación” nos situamos ante el desafío de evaluar procesos proyectuales de diseño, que se verifican en sistemas de comunicación visual. Para ello necesitamos instrumentos de evaluación que nos permitan recolectar información acerca del estado actual de los conocimientos y saberes del estudiante o grupo de estudiantes. Los instrumentos no son formativos ni sumativos, sino que dependen de lo que se hace con ellos, tanto el profesor como el alumno. De esta manera, el formato del instrumento no implica un cierto tipo de operación cognitiva sino que depende de la actividad que el alumno deba realizar para llevar adelante la tarea o hallar la respuesta. A su vez, estos instrumentos nos deben permitir ampliar la mirada para poder observar todo el proceso y no únicamente la instancia final. Así,

promovemos el diagnóstico continuo como uno de los instrumentos fundamentales para evaluar el rendimiento del alumno y describir su situación. Retomamos la evaluación formativa, aquella que nos da la posibilidad de evaluar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo así identificar durante ese proceso dónde se encuentran nuestros alumnos y qué dificultades enfrentan. De este modo, determinar cómo continuar avanzando y de ser necesario introducir cambios y nuevas actividades en la planificación, intentando así, establecer el mejor camino para llegar a los objetivos propuestos. Seleccionar “cómo” y “cuándo” evaluar es en sí misma una decisión arbitraria y subjetiva; compleja porque implica siempre recortes, incluso por sobre el mismo recorte de lo que se ha enseñado (selección del contenido de la materia), y porque los sujetos que se someten a esa evaluación son diferentes, han aprendido de formas distintas y en tiempos distintos. El mayor desafío está en tomar esa instancia no como un hecho separado del proceso de aprendizaje (atemporal, enjuiciador y valorativo) sino justamente ponerlo a su servicio. Aprovechar esa instancia para contribuir con la enseñanza, que sea apropiado con lo que se enseñó y que rescate algún sentido para el alumno. Sin evidencia no podemos evaluarlo, necesitamos que haga algo y para ello debemos darle una consigna.

Es importante entonces diseñar programas apropiados de evaluación que nos permitan alejarnos de lo memorizado; ya que particularmente en diseño, si evaluamos únicamente la instancia final (proyecto visual), podemos engañarnos con un resultado estéticamente satisfactorio pero desconociendo cómo llegó el alumno a esa instancia o cómo fue el proceso de su construcción (de haberla copiado). Hemos visto que nunca es suficiente evaluar la calidad de los productos del trabajo realizado, sino que es imprescindible evaluar tanto los resultados como los procesos.

Paulo Freire (educador y experto en temas de educación de origen brasileño; uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX), establece que “toda

práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada” (1996).

Siguiendo este concepto, consideramos que la evaluación debería constituirse como una práctica reflexiva del proceso educativo, permanente, crítica, flexible, participativa y cualitativa. Debería ser el medio por el cual el docente le hace saber a un alumno en qué lugar del proceso de aprendizaje se encuentra y qué es lo que tiene que hacer para mejorar. El objetivo entonces es construir horizontes de sentido y comprender los ritmos del aprendizaje en el momento de la evaluación.

Se trata de pensar a la evaluación como parte de una intencionalidad pedagógica, por lo cual “pensar la instancia evaluativa” supone el desafío de integrarla funcionalmente en un proyecto de traspaso de conocimiento con un marco conceptual y un horizonte definido.

La asignatura *Diseño Gráfico* se desarrolla (en FADU/UBA) a través del formato aula Taller. Se configura como un espacio vivo, de reflexión y producción, de interacción y diálogo entre alumnos y docentes, entre los propios docentes (de distintos grupos que trabajan en paralelo) y entre los mismos alumnos. Este formato de clase ofrece una oportunidad al estudiante para pensar reflexiva y activamente. Todos los que participamos en él estamos inmersos en un ámbito donde se puede dialogar, analizar, mirar, debatir y cuestionar.

Se propone un Taller que se desarrolle como un espacio dinámico de construcción colectiva, que fomente la participación activa de los alumnos; estimule el pensamiento proyectual, motive a observar, pensar y producir; promueva el trabajo colaborativo, el intercambio, la mirada del otro y por lo tanto, la cocreación. A su vez, también promueve la autonomía del alumno y el autodiagnóstico, impulsando la capacidad de desarrollar criterio propio, ofreciéndoles como docentes aportes claros y sugerencias para que su proceso sea más eficaz en torno a los objetivos. Los docentes, asumiendo un rol de “guías”, acompañamos y motivamos a los alumnos, creando una relación a través de la cual sientan que pueden “hacer” (avanzar en su proceso) sin esperar nuestra respuesta aprobatoria en cada paso.

Desde este punto de vista, quisiéramos retomar el concepto de Conocimiento Generador, tal como lo trabaja David Perkins en su libro *La escuela inteligente* (1997), donde se busca que el alumno retenga, comprenda y haga un uso activo del conocimiento. Para ello, será necesario trabajar a través de un aprendizaje activo y reflexivo, donde predomine el pensamiento, para que este sea una consecuencia de él. Se deberá privilegiar una propuesta de enseñanza que le dé sentido a lo que se está aprendiendo. Un aprendizaje reflexivo, dinámico e informado, basado en la enseñanza de un tema a través de la comprensión, que vaya más allá del contenido dado, con actividades que estimulen a ello, brindando información clara, apelando al desarrollo de imágenes mentales pertinentes, promoviendo la práctica reflexiva y brindando una fuerte motivación intrínseca y extrínseca para que los alumnos puedan tener una visión más general. El conocimiento no se acumula sino que se activa y enriquece. La meta en-

tonces será llevar adelante una propuesta de enseñanza/aprendizaje que sea perdurable en el tiempo, que permita vincular los conocimientos previos de los alumnos con lo que vayan experimentando; en contraposición con el concepto de “síndrome de conocimiento frágil”, aquel que se pierde, se olvida, no se retiene.

Mariana Maggio (2013), pedagoga argentina, magíster en didáctica y profesora de Tecnología Educativa en la UBA, denomina “Enseñanza Poderosa” a aquella fuerza que se expande en el seno de la propia clase y perdura en el recuerdo de aquellas prácticas que nos marcaron. Establece que implica una práctica docente compleja, reflexiva, donde se ponen en juego actividades que permiten pensar la disciplina, haciendo explícitos los marcos a partir del cual el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir; generando aprendizajes valiosos y perdurables. Este concepto de “Enseñanza Poderosa” nos parece pertinente y significativo pues supone a los docentes fuera de la escena principal y posiciona a los alumnos como protagonistas.

Por otro lado, nos parece relevante incorporar la categoría de “Evaluación Invisible” propuesta por Marilina Lipsman, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Didáctica y Magister en Didáctica, UBA. La misma sostiene que la evaluación se invisibiliza en la medida que se integra al proceso de enseñanza, se liga a la actividad cotidiana. Implica actividades emprendidas por docentes y estudiantes con el propósito de proveer información para ser usada como retroalimentación, útil para modificar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se reafirma como una práctica reflexiva del proceso educativo, permanente, crítica, flexible, participativa y cualitativa.

Recordemos que estas categorías y conceptos que orientan la búsqueda pedagógica se especifican en la praxis docente en el marco de un formato Taller. Dentro de este contexto entonces se planifican dinámicas (rutinas de trabajo diarias) que permiten incentivar tanto la participación individual como el intercambio entre alumnos, con el objetivo de que ellos puedan comprender el “sentido”, adquirir una mirada crítica, generar opinión, diagnosticar al otro y autodiagnosticarse; y fundamentalmente lograr así un rol activo. El objetivo es construir diferentes momentos con la finalidad de motivar procesos que ayuden a obtener conocimientos perdurables. Los alumnos no repiten consignas mecánicamente; de este modo, hay tantas soluciones posibles como alumnos.

Eugenia Álvarez del Valle (2004) nos propone entender la relación entre el docente, alumno y contenido como una Mediación Pedagógica; entendiendo que el mediador será quien facilitará la apropiación del conocimiento. Desde este concepto, entendemos que nuestra práctica se posiciona desde un lugar que permite al alumno construirse, cuestionarse, equivocarse, tomar una postura y definirse. Sostenemos pues que es necesario trabajar en un ambiente en donde lo que se privilegie sea el pensar y no la simple operación de repetir.

Consideramos que el estudiante tiene un papel muy importante y activo en su aprendizaje. Desde nuestro rol como docentes, pretendemos que no espere recibir “respuestas” sino que las genere por su propia acción, lo que podríamos llamar “tareas de estudiar” (Gary

Fenstermacher, 1989). El alumno debe entender su rol para independizarse del docente e ir adquiriendo criterios propios junto al grupo.

En definitiva, nos interesa rescatar la idea de que no nos suponemos como la autoridad máxima sino que nos encontramos dentro de una relación de intercambio y cada clase se propone como un lugar activo, en constante movimiento, no un templo donde el profesor solo recita conceptos y el alumno toma nota.

Es necesario entonces que, como docentes, logremos un acercamiento con nuestros alumnos, que supone preguntarnos acerca de cómo optimizar la llegada a los mismos, cómo atraerlos; qué intereses tienen o qué les despierta curiosidad; cómo crear un entorno agradable para ayudarlos a mejorar su proceso; cómo hacer para que adquieran la capacidad de autogestionar su proyecto y de autoevaluarse; cómo ayudarlos a reflexionar sin invadirlos para que tomen sus propias decisiones; qué otras voces además de las nuestras necesitan oír; entre otras. La búsqueda de estas actividades y espacios se plantea con el objetivo de acompañarlos, para ayudarlos a encontrar su camino desde un lugar crítico y reflexivo; no solo a aquellos que demuestran constancia y una evolución óptima; sino también a aquellos que tienen más dificultades, los cuales durante el transcurso del año si no se los motiva pueden perder las ganas y el sentido de para qué están allí.

“Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender” (Philippe Meirieu, 2007).

Sostenemos que es necesario tener una mirada crítica sobre la disciplina que enseñamos y la función de nuestro rol; considerando fundamental entender las necesidades de nuestros alumnos para ofrecerles alternativas que los enfoquen y motiven en el proceso de aprendizaje. No se trata solo de revisar y reformular contenidos, sino de modificar la forma de comunicarlos, de traspasarlos con el fin de recoger evidencias acordes con los contenidos enseñados al momento de evaluar. Consideramos que la toma de decisiones a la hora de evaluar no debe realizarse sobre la base de una única clase de instrumento, ni sobre la base de una única instancia de evaluación. Por eso mismo, nos servimos de distintas clases de instrumentos subjetivos de evaluación tales como el trabajo en taller (día a día), la exposición de trabajos en pared (piezas gráficas impresas); la nivelación diaria (agrupación de trabajos según distintas problemáticas); referentes visuales, informes escritos, guías de corrección; exposiciones orales, esquicios, workshops; instancias de preentregas y entrega final del trabajo práctico.

En coincidencia con Edith Litwin (1997), pensamos que es de gran relevancia para la instancia de evaluación compartir con los estudiantes los criterios evaluativos. Esto genera un desafío a la hora de evaluar; particularmente para explicitar criterios que muchas veces dejamos implícitos, que se asumen como “obviedades” o que en determinado momento del curso o de la carrera ya deben conocerse.

Desde esta perspectiva, consideramos que no hay que dar nada por sentado, será necesario especificar y preveer lo que se espera de los alumnos. Debemos dar a conocer la ejercitación y su intención. Entregarle al alumno información clara, para que pueda tener una descripción precisa,

identificar los objetivos y propósitos, conocimientos requeridos y resultados esperados. Los requerimientos deben estar aclarados y especificados.

De este modo, es posible pensar que compartir nuestro propósito y criterio acerca de lo que les sugerimos hacer, permitirá facilitar la comprensión y abrir un posible espacio de participación posibilitador de una buena enseñanza.

“Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer” (Anijovich y Mora, 2009).

Todo diagnóstico será válido solo en el contexto del ejercicio que lo motiva. Su foco está en el proceso y no en los objetos resultantes. Cada trabajo práctico propone una metodología que nos permite evaluar no solo el resultado final, sino también el proceso del alumno, su recorrido. Como equipo docente, en la instancia final (entrega) nos planteamos observar todos juntos (ayudantes, docentes y jefes de taller); por lo tanto, no hay una única mirada. Este momento constituye lo que dentro de la Cátedra denominamos la instancia de nivelación. Cada trabajo es diagnosticado teniendo en cuenta los objetivos del Trabajo Práctico, destacando aquellos que son fundamentales para la aprobación; el proceso de cada alumno durante el desarrollo del práctico, su desenvolvimiento, participación y compromiso; y la evolución, es decir, si los alumnos procuraron resolver la problemática que se les señaló, o bien trabajaron sobre otra cuestión desviándose del foco de la corrección. Así, cada una de las entregas es evaluada y agrupada junto a aquellas que manifiestan problemáticas similares. Esta agrupación implica una nueva toma de decisión, respecto a la definición de los trabajos que han alcanzado la aprobación y los que no. De este modo, se nivela y evalúa en conjunto.

El objetivo entonces es arribar a un diagnóstico preciso que manifieste la situación actual de cada alumno y del grupo de alumnos, destacando logros y aciertos, como así también aquellos aspectos que no han permitido un buen desarrollo o han presentado dificultades. Se evidencian rasgos positivos y negativos; también se plantean nuevos desafíos, no desde el contenido exclusivamente sino desde la actitud, desempeño y posición frente a la cursada. Los objetivos del proceso podrán alcanzarse o no, pero si la actitud del alumno es la correcta, indefectiblemente se habrá beneficiado con la experiencia.

El diagnóstico es dado al alumno a través de la instancia posterior de devolución, pudiendo ser individual o grupal. La misma constituye un momento de taller relevante, donde como grupo docente, nuestra atención está concentrada en el proceso y diagnóstico de cada alumno más allá del proyecto entregado. Fomentamos así el diálogo, dar nuestra mirada pero también poder escuchar qué le está pasando a cada uno de ellos respecto a la cursada, a la metodología de la Cátedra, a la relación con los docentes, con sus pares y con el grupo en general. Nuestra intención principalmente es correr el foco de la nota, por la que ellos, en esta instancia, tienen mucho interés y preocupación.

De este modo, buscamos darles herramientas a nuestros alumnos con las cuales ellos puedan valerse por sí mismos, para que ante cualquier situación puedan aplicarlas

y adaptarlas. Nos interesa crear un entorno de aprendizaje estimulante, en el que los alumnos puedan tener control de su propio aprendizaje; que se trabaje en el taller, que se pueda producir de una manera más intuitiva y liberada, jugando y probando, para que cada alumno aprenda desde el hacer.

Se trata entonces de que en el proceso de enseñanza/aprendizaje ambos sujetos (docente-alumno) se vuelvan presentes, buscar que ambas partes tengan la capacidad de observar, escuchar, hacer, comparar, evaluar y decidir; y en esta elección definir cómo pararse frente al mundo tratando de no adaptarse a él, sino más bien transformándolo.

A modo de conclusión

Como docentes consideramos fundamental preguntarnos conscientemente ¿qué significa evaluar? Con el propósito de debatir este proceso para construir posibles respuestas; para pensar y planificar nuestra práctica en busca de mejorarla.

Si pensamos el momento de la evaluación (evaluaciones intermedias en un proceso), no como cierre de una unidad (Litwin, 1998) sino como un momento en el que es posible detenerse para observar lo que viene sucediendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, podremos así tomar esta oportunidad para ver en qué aspectos se cumplieron los objetivos planteados, cuáles no funcionaron, cómo son estos alumnos en particular y cómo aprenden y cómo no, etc.

Revisando qué de lo que hicimos como docentes sirvió y qué no, podremos entonces modificar nuestro accionar y actuar sobre el proceso con vistas a una mejora en el resultado. Podremos plantear nuevas intervenciones de enseñanza para intentar que los alumnos puedan “aprender lo no aprendido” mientras aún haya tiempo (el tiempo arbitrario de una cursada) que permita la acreditación y, si no, que permita el aprendizaje en el tiempo que necesite el alumno, dejar la llama encendida.

La función de la evaluación no es la de calificar y aprobar o reprobar, sino la de ofrecer retroalimentación. Se evalúa para obtener información relevante relacionada con el proceso formativo del alumno, para saber cómo progresan; para repensar la práctica y replanificarla; no exclusivamente para asignar calificaciones.

En la medida en que tengamos mayor información de nuestros alumnos, la evaluación cumplirá su función pedagógica, utilizada a favor del conocimiento, del progreso de cada alumno y de las maneras en que ellos aprenden, con la finalidad de que se pueda intervenir en su crecimiento, para corregir y mejorar los procesos. La evaluación debe realizarse en un ambiente de confianza. En definitiva, apuntamos a una propuesta donde la enseñanza, donde lo que se privilegie sea el pensar y no la simple operación de repetir. Un espacio que propicie el diálogo, el intercambio permanente y la libertad, donde los alumnos sean conscientes de su aprendizaje, conozcan sus errores y también sus aciertos; y adquieran herramientas que le permitan ser críticos para poder seguir aprendiendo aun cuando el curso haya finalizado.

Considerar la evaluación como una instancia que contribuye a profundizar el vínculo entre el profesor y el alumno; según lo que propone Philippe Meirieu (2007): construir una relación que nos permita estar con el otro, en sus palabras “al lado del proceso y no del resultado”; pasar del “cara a cara” por un “codo a codo”.

Bibliografía

- Álvarez del Valle, E. (2004). La docencia como mediación pedagógica, Buenos Aires, *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N° V.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Editorial Siglo XXI: trad. Stella Mastrángel.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2013). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En *InterCambios*, 1(1).
- Meirieu, P. (2007). *Cuadernos de pedagogía*, n° 373.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bibliografía

- Anijovich, R.; Camilloni A.; Cappelletti et al (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabo, C. (2005). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Camilloni, A. (s/f). Las funciones de la evaluación, en *Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes*.
- Camilloni, A. R. W. De; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (2007). Curriculum complejo e imaginario social. En *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza Valdéz: Ed. México.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Mazzeo, C. (2014). ¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño? *Colección Tesis*. Buenos Aires: Ed. Infinito
- Steiman, J. (2004). Las prácticas de evaluación, en *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior*. Bs. As.: Jorge Baudino Ediciones.

Abstract: “Evaluating design” is a challenge that involves evaluating design processes that can be verified in graphic pieces. As professors, if we consider only the “final object” we can “fool ourselves” with an aesthetically satisfactory result, not knowing how this instance was reached, or if the student could repeat the process with a different problem; that is, if he learned. We intend to approach teaching as a dialogue, where the evaluation is constituted as a reflective practice that provides us with relevant information regarding the learning progress; allowing us to rethink practice and improve it, not just to assign grades. The role of evaluation would then be to provide feedback.

Keywords: Graphic design - process - diagnosis - evaluation - feedback.

Resumo: Avaliar design é um desafio que implica analisar processos projetuais verificáveis em peças gráficas. Em caso de considerar unicamente ao objeto final, pode ser enganoso o resultado quando é esteticamente satisfatório, desconhecendo como se alcançou essa instancia, e se o aluno poderia repetir o processo ante um problema distinto, é dizer, se aprendeu. Aponta-se a uma proposta de ensino em torno ao diálogo, onde a avaliação seja uma prática reflexiva, dando informação relevante sobre o aprendizagem, para repensar a prática e melhorá-la, não somente para assinar qualificações. A função de avaliar seria então oferecer retroalimentação.

Palavras chave: design gráfico - processo - diagnóstico - avaliação - retroalimentação.

(*) **Inés Alejandra Clément.** Diseñadora Gráfica (UBA). Docente Jefa de Trabajos Prácticos en cátedra Yantorno de Diseño Gráfico. Profesionalmente trabajó en diversos campos del diseño como el desarrollo de imagen corporativa, publicidad, packaging, editorial y web. Formación Pedagógica en ISFD N° 39 de Vicente López. Especialización en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo en FADU/UBA. Yanina Arias. Diseñadora Gráfica (UBA). Docente Jefa de Trabajos Prácticos Nivel 1 cátedra Yantorno de Diseño Gráfico y en Escuela Técnica ORT, sede Almagro, como profesora titular de la orientación de Informática para la educación media. Gestión de proyectos de diseño para empresas y organizaciones (branding, campañas, eventos, comunicación interna y diseño editorial). Socia fundadora y directora de “areaveinte” donde asesora, gestiona, coordina y desarrolla proyectos orientados a potenciar la comunicación de marca de emprendimientos y Pymes. Especialización en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo en FADU/UBA.

Generación de experiencias para el proceso creativo

Actas de Diseño (2021, julio),
Vol. 34, pp. 128-132. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2018
Versión final: julio 2021

Mónica Dessireé Martínez Lara y Anelisse Yerett Oliveri Rivera (*)

Resumen: El diseño tiene como actividad principal generar productos que puedan ser interpretados, utilizados y percibidos. Si los profesionales del diseño comprenden cómo una emoción puede ser producida podrán evitar percepciones erróneas, y serán capaces de proponer soluciones eficaces para el beneficio del usuario, convirtiéndolas así en experiencias. En el presente documento se hace una revisión bibliográfica de factores que intervienen en la experiencia de usuario posibilitando orientar las decisiones en el proceso creativo, generar conceptos y asignar rasgos comunes que complementan la práctica del diseño.

Palabras clave: Experiencia - diseño - emociones - usuario - producto.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 132]

Introducción

La experiencia se puede definir como la conjunción de conocimientos y acontecimientos sensitivos sufridos a lo largo de una vida. Estos acontecimientos forman parte de la memoria del sujeto. Kant define la experiencia como “una conexión sintética entre las intuiciones” y como “un conocimiento obtenido por medio de percepciones enlazadas” (Amengual, 2006). Estas percepciones son denominadas experiencia de usuario y considerada parte fundamental del proceso creativo en la generación de un producto, definiendo producto como el resultado de una situación a través de la generación de atributos tangibles o intangibles de un todo con fines específicos, otorgando al diseño el gran reto de la comunicación de emociones. La relación emocional entre el usuario y el producto está determinada, en gran medida, por la simbólica dimensión del producto (McDonagha, Bruseberg, & Haslam, 2002).

1. Metodología

La metodología utilizada en este trabajo se basó en la revisión bibliográfica de textos que hacen referencia de una manera holística a la generación de experiencias y los factores principales que intervienen. Así mismo se implementó un método de acercamiento al usuario para identificar los puntos más importantes de sus experiencias.

2. Factores de la experiencia

La experiencia dependerá de la forma en que una persona interactúa con un producto entendido como conjunto (Forero La Rotta, 2013), considerando algunos factores principales tales como: emociones, usabilidad, estética, aspectos etnográficos.