



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Motivación para el planteamiento de metas que trascienden la academia hacia un proyecto de vida

Laura Andrea Trenholm Buitrago

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Artes
Especialización en Pedagogía del Diseño
Bogotá, Colombia
2022

Motivación para el planteamiento de metas que trascienden la academia hacia un proyecto de vida

Laura Andrea Trenholm Buitrago

Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de:
Especialista en Pedagogía del Diseño

Director:

Jorge Enrique Sánchez Ruiz

Codirector:

Richar Leonardo Muñoz Muñoz

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Artes
Especialización en Pedagogía del Diseño
Bogotá, Colombia
2022

*A Rosita,
que sin saberlo me cedió su antorcha.*

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Laura Andrea Trenholm Buitrago', is written over a solid horizontal line.

Laura Andrea Trenholm Buitrago

10/12/2022

Agradecimientos

Al Maestro Richar Leonardo Muñoz Muñoz por compartir su espacio académico y brindar su acompañamiento incondicional a lo largo del desarrollo del presente proyecto, desde su concepción hasta su implementación. A la Universidad Nacional de Colombia por todas las herramientas y saberes que permitieron su realización, a la Especialización en Pedagogía del Diseño y en especial al Maestro Jorge Enrique Sánchez Ruiz, por su constante guía y apoyo.

Al grupo de estudiantes de Producción en Medios Digitales por recibir con brazos abiertos y apoyar generosamente el acompañamiento realizado a lo largo del periodo 2022-II. Al grupo de estudiantes de Taller de Orientación y Diseño de Información, liderados por Jorge Andrés Rodríguez Malagón, por permitir la observación activa de procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, a Juan Sebastián Castro Bucurú y a Miguel Andrés Varela Lara por ser diligentes usuarios beta del proyecto.

Resumen

Motivación para el planteamiento de metas que trascienden la academia hacia un proyecto de vida

Las expectativas con que llegue un estudiante al aula en cada nuevo semestre pueden determinar qué tanto provecho saquen de un espacio académico. Si bien dieciséis semanas no son poco tiempo para crear experiencias, se tiene la misión de cambiar cómo un estudiante ve o siente un conjunto específico de saberes —un campo disciplinar. Aun cuando se tenga en mente una meta específica que puede reñir con la generalidad que es una carrera universitaria, permitir que cada asignatura en su individualidad parezca prescindible es una pérdida del impulso con el cual el aprendiz inicia su proceso académico, y del tiempo y esfuerzo que se espera que le dedique.

El presente proyecto se interesa principalmente por generar en el estudiante una percepción de que todo aprendizaje es potencialmente significativo en la medida en que él lo permita, y por abrir un espacio que conecte al estudiante con el campo profesional del diseño de experiencia, desde la asignatura Producción en Medios Digitales —introducción al diseño centrado en las personas dentro del plan de estudios de Diseño Gráfico en la Universidad Nacional de Colombia—, pero en búsqueda de inspirarlo a plantearse metas significativas para sus propias aspiraciones, de manera que alcanzarlas en un entorno académico pueda representar una trascendencia para su vida.

Palabras clave: Motivación, trascendencia, experiencia compartida, proyecto de vida, metas.

Abstract

Motivation for approaching goal-setting beyond academic life and towards a life project

The expectations with which a student comes into a classroom every new term can determine how much they will draw on the space. Sixteen weeks (the length of the academic term) is not a particularly limited span for creating experiences. However, there is a task to impact how a student views and feels about a field of study, and when there is a goal in mind, so specific that it might prejudice on the generality that is a college degree, allowing any particular subject to be perceived as expendable becomes a misuse of alumni time and effort, as well as a loss of the drive with which a student starts their academic endeavor.

The project at hand seeks to create a perception in every student that any apprenticeship is potentially worthwhile, as much as they allow it to be. It also attempts to establish a space in which the students are opened up to the professional field of user experience design from within Digital Media Production —the introductory course to human centered design on the Graphic Design program at Universidad Nacional de Colombia— while aiming to inspire them to set significant goals for themselves, resulting in the drive to accomplish them in an academic setting, towards a transcendence in their life projects.

Keywords: Motivation, significance, shared experience, life project, goals.

Contenido

	Pág.
Introducción	11
1. Problemática	13
1.1 Justificación	13
1.2 Árbol de Problemas	14
1.2.1 Problema	15
1.3 Árbol de Objetivos	16
1.3.1 Objetivo general	17
1.3.2 Objetivos específicos	17
1.4 Hipótesis	17
2. Marco Conceptual	18
2.1 Revisión Teórica	18
3. Metodología	27
3.1 Reflexión en el Aula	27
3.1.1 Matriz DOFA	28
3.2 Diseño de la propuesta de ambiente de aprendizaje	29
3.2.1 Contenidos	29
3.2.2 Objetivos	30
3.2.3 Recursos	31
3.2.4 Enfoque pedagógico	32
3.3 Metodología por Escenarios	33
3.3.1 Caffè Sospeso	34
3.3.2 Ingeniería Inversa	37

3.3.3 Bola de Cristal	39
3.4 Evaluación General	41
4. Implementación y Validación	43
4.1 Diseño de Trabajo de Campo	43
4.2 Registro de Información por escenario	46
4.2.1 Caffè Sospeso	47
4.2.2 Ingeniería Inversa	48
4.2.3 Bola de Cristal	49
4.2.4 Otros Instrumentos	50
4.3 Análisis y Presentación de Resultados	50
4.3.1 Mapas de Empatía	51
4.3.2 Mapas de Valor	53
4.3.3 Gráficas	56
4.3.4 Hallazgos informales	59
5. Conclusiones y recomendaciones	61
5.1 Conclusiones	61
5.1.1 Propias del proyecto	61
5.1.2 Contextuales	61
5.2 Recomendaciones	62
A. Anexo: Matriz DOFA de Producción en Medios Digitales	63
B. Anexo: Cronograma de implementación propuesto.	64
C. Anexo: Cuestionario diseñado como evaluación de salida para Caffè Sospeso II.	66
D. Anexo: Cuestionario para identificar factores motivacionales en Bola de Cristal.	68
E. Anexo: Mapas de valor por estudiante.	69
Bibliografía	72

Introducción

La principal motivación para cursar cualquier asignatura de un plan de estudios no debería ser, llanamente, aprobarla para así seguir con los contenidos más interesantes y poder, eventualmente, conseguir el título que valide los intereses intrínsecos del estudiante, aún cuando tenga en mente algo específico por lograr con la totalidad de una carrera universitaria. Cada vez se tiende más a la pregunta sobre el “para qué” de las cosas, y en especial cuando progresivamente se siente que el tiempo apremia, un estudiante no querrá dedicar tiempo y esfuerzo —más allá de lo requerido para aprobarlas, precisamente— a asignaturas que no se relacionen directamente con sus intereses, lo que crea una predisposición a aprovechar o no lo que ofrecen las asignaturas obligatorias del plan de estudio.

El presente trabajo surge de la identificación de esta predisposición como negativa en Producción en Medios Digitales, asignatura del programa de pregrado en Diseño Gráfico en la Universidad Nacional de Colombia. Se aprovechó este curso como laboratorio de reflexión en la acción en el aula, tanto para permitir a su maestro titular, Richar Muñoz—y a mí, en el rol de tutora— evaluar las prácticas pedagógicas propias de la materia, buscando su evolución continua, como para proponer e implementar un ambiente de aprendizaje encaminado a aumentar la motivación de los estudiantes a proponerse metas propias dentro de cualquier espacio académico, que puedan llevar al desarrollo de su proyecto de vida personal.

El primer capítulo describirá en detalle la problemática observada, en el marco de los problemas generales percibidos en el desarrollo de la asignatura en su estado actual, delimitando un problema pedagógico a explorar, los objetivos a conseguir y la hipótesis sobre la cual se experimentará. Un segundo capítulo identifica los conceptos y antecedentes que guían el trabajo, y las variables que intervienen en el proyecto pedagógico, por medio de las cuales se busca medir la consecución de objetivos. El tercer capítulo se centra en la metodología a aplicar, la cual consiste en el diseño de un ambiente de aprendizaje, que se describirá a partir de escenarios puntuales, para la reflexión de las prácticas docentes y las motivaciones estudiantiles. El cuarto capítulo describirá en detalle el plan de implementación de los escenarios propuestos, con su posterior análisis y la validación de su eficacia. Finalmente, se presentarán las conclusiones sobre la consecución de objetivos y recomendaciones tanto para la implementación futura de proyectos similares como para el propio desarrollo docente.

1. Problemática

1.1 Justificación

En el plan curricular de Diseño Gráfico en la Universidad Nacional de Colombia, la línea disciplinar de medios digitales se presenta, desde su nombre, como en contraposición a los medios impresos, logrando en la Escuela la percepción de que dicha dicotomía provee los conocimientos técnicos sobre la impresión y la multimedia, que se requieren para atacar el diseño desde ambos espacios. Este espacio académico tuvo la fortuna de ser asignado a docentes que, por encima de sus muchas otras facetas, son investigadores, lo que ha permitido que éste se convierta en un espacio de introducción a otra de los posibles espacios disciplinares —y campos de acción— del diseño: el diseño de experiencia (abreviado UX) y el diseño centrado en las personas (HCD).

Esta línea ha tendido a ser un espacio que reta a los estudiantes a salir de las metodologías y los conocimientos propios del diseño gráfico, lo que resulta en que sea vista a manera de paralelo o como si se tratara de un anexo al plan de estudios de la carrera y, por tanto, históricamente ha generado cierto rechazo en estudiantes y directivos; se dificulta para muchos ver sus contenidos como un aporte al desarrollo profesional de un diseñador gráfico que no se plantee ser diseñador UX y se ve esta aspiración como un grado de especialización que quizá no sea necesario en un programa de pregrado.

Este panorama convierte la asignatura de Producción en Medios Digitales (PMD) en una de las que se perciben como algo que debe sencillamente superarse para poder seguir con el plan de estudios, y volver a las competencias propias del diseño gráfico, un panorama que, de hecho, contrapone el objetivo primordial del HCD con el efecto emocional que causa la asignatura.

Habiendo vivido la perspectiva del estudiante en esa problemática, se llega a la conclusión de que la Escuela podría —y quizá debería— aportar una mayor fundamentación en esta disciplina. Se ha observado que muchos estudiantes no la exploran más allá de la asignatura, que es obligatoria, al no encontrar conexiones entre su contenido y sus vidas como diseñadores; se plantea que el diseñador en el mundo estaría mejor preparado si en cada paso de su currículo pudiera hacerse de todo el saber que tiene a su disposición para extrapolarlo hacia sus propios objetivos personales, académicos y profesionales.

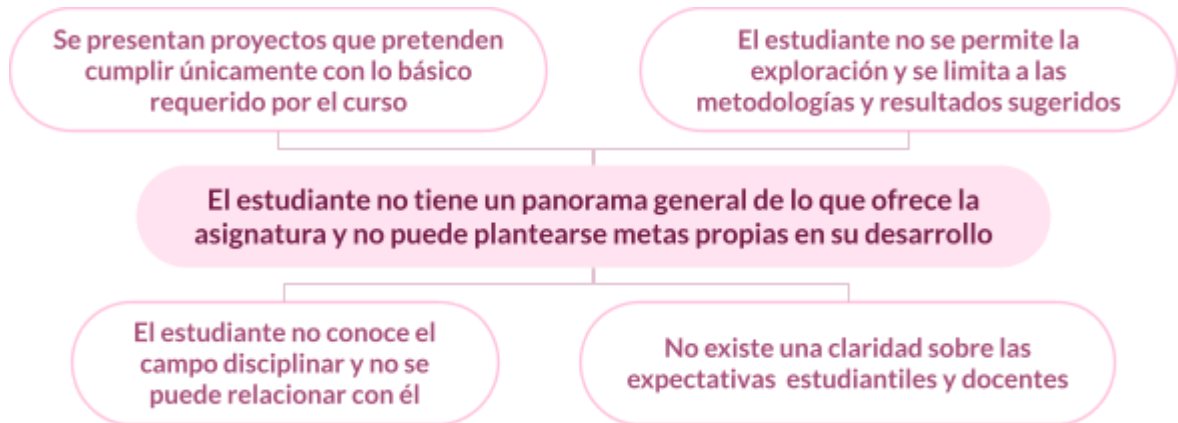
El no permitirse, como estudiantes, apropiarse lo mucho o poco que resulte provechoso de cada asignatura, es no permitirse trascender de lo que en esencia ya se sabe hacer, como es el caso de los ilustradores o fotógrafos de la Escuela. Como educadores, es necesario catalizar este proceso de exploración e identificación de oportunidades.

1.2 Árbol de Problemas

Evaluando las dinámicas propias de la asignatura, se identificaron problemas puntuales y cómo interactúan entre sí para determinar qué problema es central en su desarrollo, y cuáles representan sus causas y sus consecuencias. Estas relaciones se ilustraron y evaluaron a partir de un árbol de problemas (Figura 1).

Figura 1

Problemática identificada a partir de un problema central, sus causas raíz y sus consecuencias.



1.2.1 Problema

Se observa como generalidad en la Escuela una tendencia a la obtención de objetivos basada únicamente en el contenido, metodología y productos finales propuestos por las asignaturas —es decir, consecución de los objetivos institucionales.

PMD es una asignatura que aparece fuera de contexto dentro del plan de estudios, dado que antes de quinto semestre —e incluso dentro de la asignatura, en algunos casos— no hay mención de la disciplina de diseño UX, mucho menos de que la Escuela permita su exploración. El estudiante llega sin información respecto a sus contenidos, importancia o trascendencia y esto resulta en que, en el mejor de los casos, el estudiante dedique el semestre a tantear qué significa y por qué no es una optativa del programa, mientras completa ejercicios aparentemente inconexos por una nota. Al no conocer la disciplina de la cual descende (el diseño centrado en las personas), no se crea expectativas, ni proyecciones, ni aspiraciones relacionales en su desarrollo profesional.

Metodológicamente, es una asignatura que depende enteramente de los objetivos y alcances trazados por el estudiante. La actitud y los hábitos con que llega la mayoría de

aprendices tiende a detener en seco su propia inercia, pues han llegado a un punto en el plan de estudios en que lo aprendido como componente técnico del diseño gráfico será aplicado a una disciplina que transversalmente le permite explorar su propio interés profesional. En este espacio académico, el aprendizaje se caracteriza por la exploración y la proposición, al que llegan aprendices que esperan instrucciones detalladas para solucionar problemas estándar.

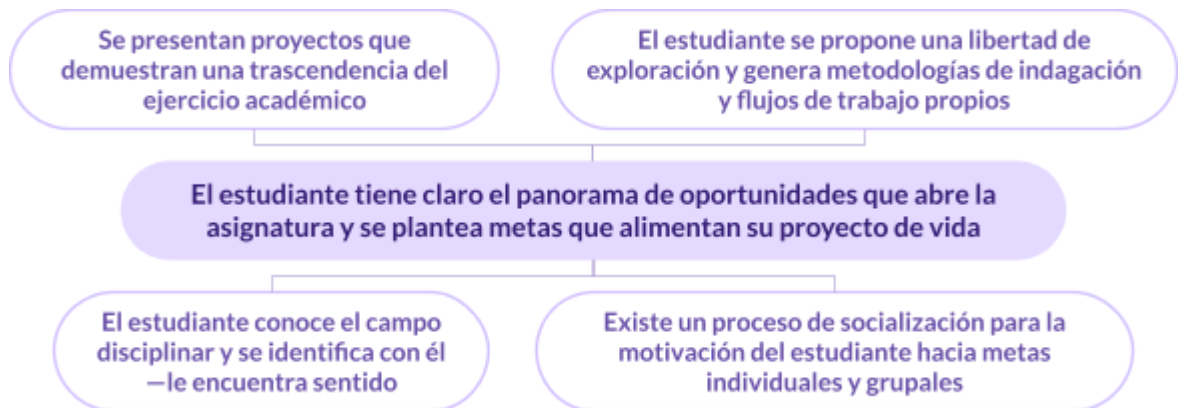
En esencia, el problema principal que enfrenta la línea de diseño UX, en que PMD funciona a manera de inducción, es que el estudiante no tiene claro el panorama general de la asignatura, y sus oportunidades para el futuro profesional y, por tanto, no le es posible plantearse metas que trasciendan las intenciones temáticas del docente.

1.3 Árbol de Objetivos

A partir de los problemas que conforman la problemática descrita se generó un árbol de objetivos (Figura 2) afirmando, con las mismas relaciones, las situaciones ideales que se buscarían al solucionarla.

Figura 2

Objetivos que se plantean para el proyecto, especulando sobre la contraparte ideal los problemas previamente caracterizados.



1.3.1 Objetivo general

Generar en el aula un espacio de exploración de experiencias que le permitan al estudiante identificarse con sus pares y con las oportunidades del campo profesional del diseño de experiencia, con el fin de que se motive a plantear metas dentro de su propio proceso académico.

1.3.2 Objetivos específicos

- Apoyar al estudiante en un reconocimiento y exploración de sus expectativas personales y profesionales, que le permitan el planteamiento de metas propias.
- Crear en el aula un espacio para la socialización de experiencias compartidas, que apoye emocionalmente al estudiante en la búsqueda de experiencias futuras.
- Proveer al estudiante un panorama del campo de acción profesional del diseño de experiencia a partir de situaciones concretas en que se involucra la disciplina.

1.4 Hipótesis

Con base en los objetivos planteados y la observación activa del grupo de estudiantes de Producción en Medios Digitales para el periodo 2022-II, se proponen pasos por tomar hacia la resolución o mitigación de la problemática descrita.

Se presenta como hipótesis que un estudiante se motiva a plantearse metas propias dentro de un marco académico si encuentra experiencias compartidas entre sus compañeros y egresados de la escuela, pues esto ayudaría a darle un sentido a los conocimientos y situaciones concretas del campo profesional dentro de su proyecto de vida. En este marco, entonces, se entiende el sentido que encuentra el estudiante en un saber como indicador directo de su motivación para adquirirlo, por lo que a lo largo de este trabajo se utilizará ambos términos de manera casi indistinta.

2. Marco Conceptual

2.1 Revisión Teórica

En un estadio en que no se puede decir que la motivación venga de un impulso biológico, se requiere preguntarse de dónde viene y, en especial en el caso de la pedagogía, cómo propiciarla. El aprendizaje puede considerarse un impulso biológico, en un sentido adaptativo y competitivo, con la importante consideración de que el aprendizaje no es un resultado directo de la educación y mucho menos en lo que a educación formal se refiere. Sin embargo, en un contexto civilizado y tecnificado, la necesidad de ser instruidos y tener un conocimiento representa un impulso vital, una necesidad que, no siendo biológica, causa una tensión funcional en el ser humano; la de ser productivo.

Por otro lado, como lo indica la pirámide de Jerarquías de las Necesidades Humanas (Maslow, 1943) (Figura 3), el nivel funcional —más fácilmente identificable en la pirámide de elementos de valor de la Harvard Business Review (Figura 4)— es la base de una concatenación de impulsos que pueden ser satisfechos posteriormente. Es decir, satisfacer necesidades biológicas es un instinto que no podría ser considerado una motivación; por el contrario, cuando existe una motivación, es que podemos trascender el nivel funcional, hacia el emocional, el vital y, de ser un estímulo muy fuerte, a la auto-trascendencia (autorrealización, para Maslow).

Existe una especie de consenso sobre la motivación como la “activación, dirección y persistencia de la conducta” (Carrillo et al., 2009). Dentro de este marco, se puede deducir que la motivación humana es, por lo menos mayoritariamente, de carácter voluntario, por lo que si bien puede ser activada por estímulos extrínsecos, debe ser conscientemente absorbida por estímulos intrínsecos (un deseo de trascendencia) para que exista una toma activa de decisiones que estén dirigidas hacia los anhelos personales. Este proceso puede ocurrir a niveles sencillos (la necesidad de ahorrar tiempo lleva a alguien a comprar almuerzo en lugar de prepararlo) y a niveles más complejos (la necesidad de reconocimiento por parte de una agencia superior, para obtener un ascenso y mejorar la calidad de vida, lleva a trabajar más fuertemente).

Figura 3

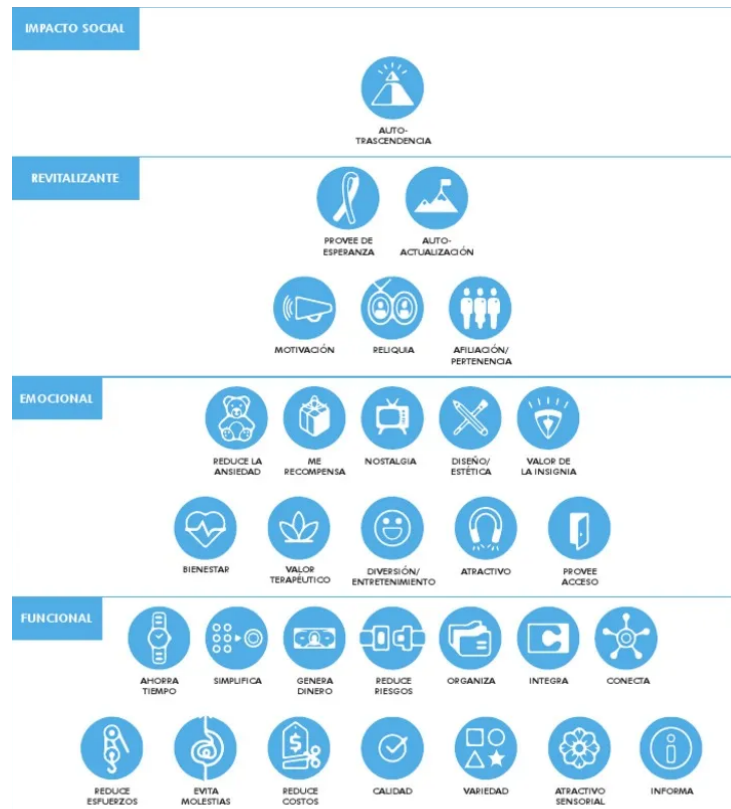
Pirámide de Maslow de las necesidades humanas



Nota: Tomado de *La Motivación y el Aprendizaje*, (p. 22), por M. Carrillo, 2009, ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 4, núm. 2, Universidad Politécnica Salesiana.

Figura 4

Pirámide de Bain & Co. de los Elementos de Valor



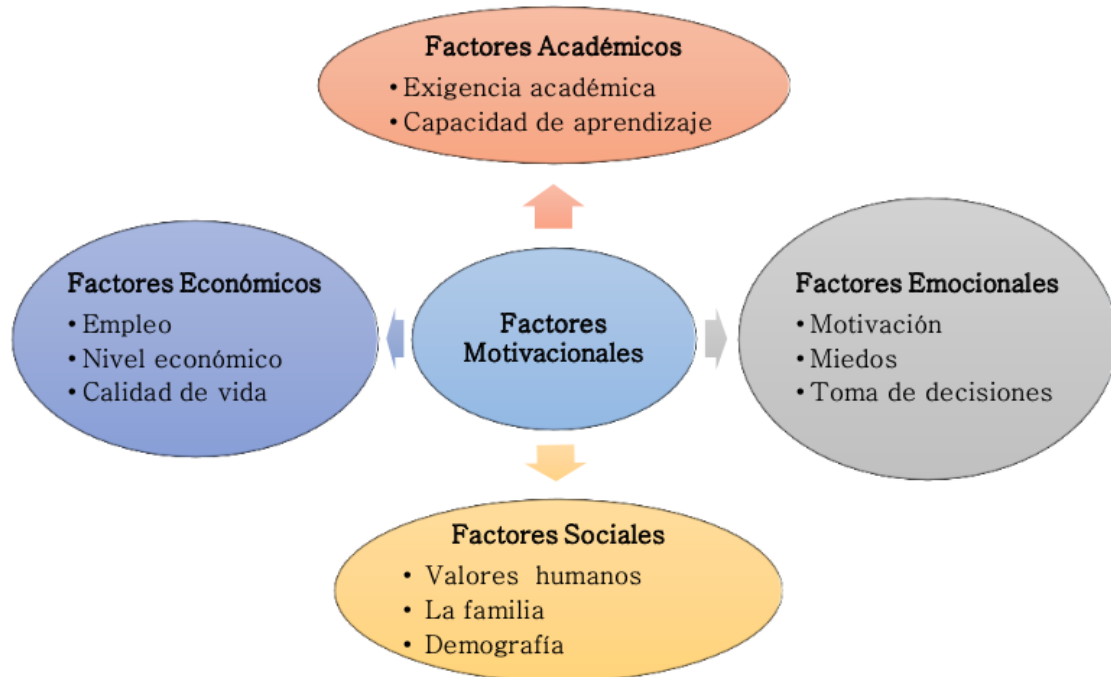
Nota: Traducida por *Alfonso Villafaña* en Scribd.

Con esto en mente se debe considerar que actualmente el anhelo de un alto desempeño académico o la necesidad de una formación profesional responde primordialmente a niveles de valor superiores al de ser productivo en el mundo. La principal motivación para la educación superior corresponde a un nivel emocional en que, además de ser impulsado por cierta presión social y/o familiar, el individuo quiere y decide ser y hacer algo en su vida: tiene en mente dedicarse a algo específico u obtener conocimiento sobre un campo determinado; entonces, el *ser productivo para el mundo* es una consideración secundaria —sin perder de vista que el *ser productivo para sí* es primaria: el producir capital para asegurar calidad de vida.

Mosquera Ayala (2016) aporta a la construcción de un panorama de la motivación un desglose de los factores que intervienen en el alcance de metas, personales y académicas, durante la educación de pregrado. Los hallazgos de Mosquera son, entonces, los *factores relacionados con las metas de logro*, que son principalmente académicos, económicos, emocionales y sociales, que se describen en la figura 5. Para fines del proyecto presente, estos serán interpretados y mencionados como *factores motivacionales*.

Figura 5

Factores relacionados con metas de logro.



Nota: Tomado de *Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios* (p. 7), por K. Mosquera Ayala, 2016, Universidad de Manizales.

Para Mosquera, tiene especial importancia identificar las limitaciones o problemas que un estudiante puede experimentar en su vida personal (deben trabajar para sustentar sus estudios, tienen hijos u otros familiares a cargo, deben atravesar procesos de auto reconocimiento y afirmación de la identidad, etc.), al punto de condicionar su paso por la

academia; esto crea, a su vez, situaciones que ellos mismos encuentren para mitigar los efectos negativos asociados a dichas limitaciones. Esto lleva a hacer énfasis en la importancia del apoyo emocional y operativo por parte de familiares, amigos y docentes. Por lo anterior, se proponen los factores emocionales como resultado de los demás tipos de factor motivacional, dado que allí reside el interés principal del trabajo de campo en progreso, y se propone que una disposición emocional es el resultado de los diversos contextos en que se desenvuelve el estudiante, y es el único factor motivacional sobre el que se tiene cierto grado de agencia, como ilustra la figura 6. Como resultado, se propone que existe la necesidad de crear espacios seguros que ayuden a limitar la fricción de factores desmotivantes, lo cual solo puede conseguirse al conocerlos a cabalidad —incluso si el estudiante no haya llegado a identificarlos por sí mismo—, y reconocer todo su rango de influencia para encontrar el punto de contacto¹ en el cual el docente pueda actuar sin transgredir la iniciativa, los deseos y la intuición personal.

Figura 6

Modificación propuesta a las relaciones entre factores motivacionales de Mosquera.



¹ Se toma el término *touchpoint*, utilizado en marketing e investigación de usuario para describir las oportunidades de interacción entre actores de una relación (por lo general consumidor-organización; en este caso, estudiante-docente).

Ahora bien, establecido lo que lleva al ser humano a querer formarse profesional o disciplinariamente, la preocupación es el *cómo* llegar a *querer* efectivamente aprender. En esencia, la primera consideración tiene que ver con que al aprendiz le haya gustado aprender, tener una experiencia previa con la cual relacionar la experiencia próxima de aprender; en tanto algún aprendizaje le haya sido significativo, entiende su responsabilidad como *aprendiente* y, consecuentemente, como estudiante. Como lo ve Ausubel (1963), el objeto de aprendizaje, lo que se aprende, debe ser funcional, integrable y coherente, mientras que el sujeto aprendiente debe disponer de las estructuras que permitan establecer relaciones y es esa conjugación lo que permitiría una actitud favorable frente al nuevo aprendizaje. En el marco del proyecto, se busca el aprendizaje significativo principalmente a partir de dos rutas, como se menciona en su planteamiento, y se describen a continuación: el potencial de extrapolación y la identificación de experiencias compartidas.

Cuando la capacidad relacional del estudiante no es correctamente alimentada, de elementos suficientes para ser activada, se lleva a cabo una enseñanza que, sin motivación, no resulta en un aprendizaje potencialmente significativo. En el contexto de una asignatura que se mueve a partir de su potencial relacional, la forma en que PMD se presenta dentro del plan estudios no permite esa alimentación, generando con frecuencia un impulso de rechazo en el nivel funcional (*¿para qué me sirve?*), con riesgo a trascender al nivel emocional (*no me aporta*).

Mitigar este posible efecto se propone, entonces, a través de un potencial de extrapolación, que se refiere a la capacidad que se tiene de aplicar lo obtenido en un ámbito, en uno diferente. Esta capacidad, entonces, se define en dos vías: la transversalidad inherente del saber adquirido y la aptitud del sujeto (aprendiz y tutor) para encontrar o construir relaciones funcionales entre el conocimiento y las metas propias, por lejanos que esencialmente sean.

Como lo describe Díaz-Berenguer (2017), es solo alcanzable a partir de una comprensión profunda de los contenidos tratados por la asignatura, de manera que se prevé un proceso iterativo; el estudiante asume una independencia en la toma de

decisiones respecto a su aprendizaje bajo la promesa de la transversalidad del conocimiento —la generación de competencias que puedan ser extrapoladas a sus disciplinas de preferencia:

El tratamiento a la extrapolación en los procesos de comprensión y producción, supone un nivel profundo del texto; [...] ese carácter intertextual e interdisciplinario permite el intercambio de saberes ilimitados a partir del análisis de diversos textos, posibilitando que el estudiante utilice operaciones y estrategias que autorregulen su aprendizaje (p. 506).

La propuesta de catalizar una extrapolación del contenido programático de la asignatura responde al reconocimiento de que, incluso conociendo el campo disciplinar del diseño de experiencia y teniendo un gusto especial por él, no se espera que la escuela de Diseño Gráfico gradúe únicamente diseñadores UX ni se busca que los estudiantes abandonen sus propias motivaciones iniciales, sino potenciarlas; sin embargo, sí existe la ausencia de esa primera condición: no se conoce el campo del diseño UX ni se encuentran, explícitamente, relaciones suficientes de esta disciplina con otras del plan curricular.

Para contrarrestar esa ausencia y empezar a cerrar la distancia entre los aprendizajes y experiencias previas, las aspiraciones individuales, y las metas de logro propias de la asignatura y la disciplina, se propone generar en el aula unas experiencias compartidas, espacios en que los estudiantes puedan socializar sobre sus expectativas e identificarse con las experiencias de otros —sus compañeros y egresados de la escuela— que alimenten sus exploraciones de un proyecto de vida. Dentro de lo que Rancière (1987) propone como la inteligencia natural del individuo, en que relaciona la niñez como estado imperturbado o libre de sesgos, se parte de una visión que propone incluir también la tendencia infantil a la *fusionalidad* (Tagliacozzo et al., 1993), teniendo en cuenta el desarrollo natural de las relaciones interpersonales desde la infancia: un infante no es capaz de reconocer al *otro* como diferente de sí mismo, y esto constituye la importancia de una *otra persona* en la experiencia progresiva de una “identidad

[individual] constructiva y positiva”, y se plantea aprovechar la idea del desarrollo simultáneo y constante de una identidad-colectividad como base del diseño de un proyecto de vida, en una etapa que puede caracterizarse en muchas ocasiones por su fragilidad emocional, como lo es la vida universitaria.

Lo anterior, entonces, consiste en permitir el reconocimiento de las experiencias que el estudiante comparte con sus pares que le permitan buscar y brindar apoyo, trabajar mejor en equipo, empatizar a un nivel que se hace necesario en las condiciones de post-pandemia, que incluyen no conocer a sus compañeros, sentirse avanzando más lentamente, etc. Por otro lado, las experiencias compartidas con egresados consistirían en poner a disposición de los aprendices, narrativas sobre las maneras en que otras personas, que estuvieron en su lugar hace no mucho tiempo y hoy se desempeñan en el campo disciplinar del diseño UX, exploraron sus propios intereses desde la asignatura para llegar a la decisión de cursar el énfasis en Diseño Multimedia e Imagen Digital que ofrece la escuela, de manera que desde la academia tengan puntos de partida enriquecidos para la proposición de metas, sea para su futuro en la disciplina o para el aprovechamiento general de la asignatura para otros de sus intereses.

3. Metodología

Gran parte de la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la oportunidad de ideación, que constituye una parte fundamental de la disciplina en cuestión: el construir a partir de ideas de otros y comunicar críticamente, a partir del diálogo, las nuevas ideas resultantes es lo que permite que exista un aprendizaje por descubrimiento, un aprendizaje cooperativo y, por último, un aprendizaje significativo.

3.1 Reflexión en el Aula

Este trabajo se enmarca en la concepción del docente como investigador en el aula, a partir de la reflexión en la acción como lo propone Schön (1987). La aplicación del ejercicio propuesto se llevó a cabo durante el periodo académico 2022-II en el marco de la asignatura Producción en Medios Digitales (PMD). En este espacio se exploró la problemática descrita en búsqueda de aportes a su solución, desde el punto de vista de la motivación académica y personal simultáneamente. Tanto la asignatura en su estado actual, como el proyecto propuesto, se construyen sobre la confianza de que el maestro se encuentra en una búsqueda constante de la evolución de su práctica docente y se encuentra abierto a la reflexión, deconstrucción y reconstrucción de su espacio académico. Al respecto, Oviedo (2011) propone que

La docencia es un proceso creativo por medio del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de transmitir y recibir conocimiento, develando así su propia lógica de construcción, con lo cual ambos se transforman (p. 161).

Se planteó, en compañía y con el apoyo del maestro Richar Muñoz, la implementación de andamiajes que permiten al estudiante explorar los diferentes contextos que rodean su desempeño académico, en búsqueda de crear conexiones entre sus propias experiencias y saberes con los de sus pares, para llevarlos a sus aspiraciones profesionales y personales. El ejercicio abrió una oportunidad para que, como diseñadores UX desde el rol de docentes, se revisara y actualizara continuamente el espacio académico en busca de oportunidades, reafirmando el aula como laboratorio de reflexión en la acción. Este trabajo traslada el diseño centrado en las personas a una pedagogía centrada en el estudiante a partir de un ejercicio basado en la teoría sociocultural del aprendizaje, poniendo el diálogo por encima de todo proceso en el aula.

3.1.1 Matriz DOFA

Se condujo un análisis a partir de una matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) (Anexo A), en el que se identificaron desafíos, riesgos, limitaciones y potencialidades propios del espacio académico, de manera que se pudieran encontrar, organizar y estructurar vías de acción hacia la resolución de la problemática en cuestión, como se observa en la figura 7.

Figura 7

Síntesis de las oportunidades de intervención encontradas para el diseño de un ambiente de aprendizaje al interior de la asignatura.

	Fortalezas	Debilidades
	Potencialidades	Desafíos
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear proyectos de investigación escalables en el tiempo. - Plantear ejercicios de alto impacto para el estudiante y su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar una uniformidad en el flujo de trabajo, reconociendo la naturaleza divergente de los ejercicios. - Motivar al estudiante a generar propuestas que trasciendan la asignatura.
	Riesgos	Limitaciones
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar el acceso a oportunidades laborales significativas al egresar. - Buscar estrategias de escalación de proyectos de intereses personales con posibilidad de alto impacto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar oportunidades de llevar prácticas investigativas a espacios diferentes a los inherentes a su desarrollo. - Generar una conciencia del impacto docente en la práctica investigativa del campo UX.

3.2 Diseño de la propuesta de ambiente de aprendizaje

3.2.1 Contenidos

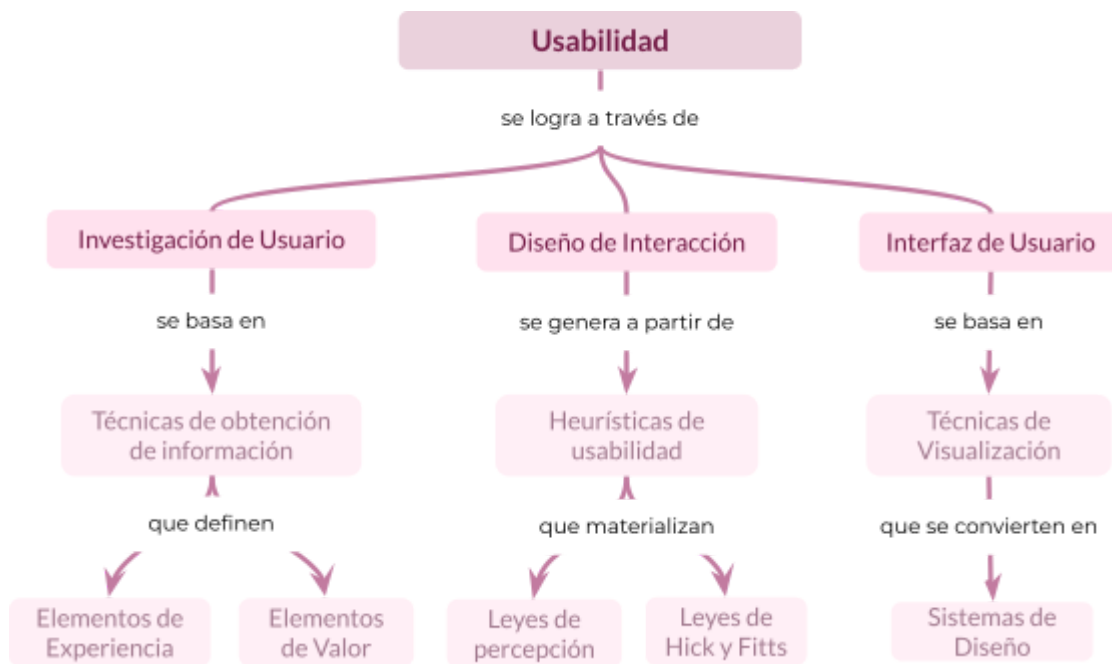
La asignatura PMD es, como se menciona, una introducción al diseño de experiencia de usuario y se centra en el concepto de usabilidad. A continuación se demuestran los tres ejes conceptuales de la asignatura y los temas que los componen, así como las relaciones que deben establecerse entre ellos (Figura 8):

- **Investigación de usuario**
 - Elementos de la experiencia de usuario
 - Elementos de valor de modelos de negocio
 - Metodologías de investigación cualitativa
- **Diseño de Interacción**
 - Leyes de percepción de la Gestalt

- Ley de Hick para el diseño de botones
- Ley de Fitts para el diseño de navegación
- **Interfaz de Usuario**
 - Visualización y navegación
 - Sistemas de diseño

Figura 8

Mapa conceptual que ilustra las relaciones entre las temáticas que toca PMD y los hilos conductores que llevan al estudiante a una comprensión de la usabilidad.



3.2.2 Objetivos

- Entrenar al estudiante como investigador desde competencias de delimitación de problemas, diseño de dispositivos, y facilitación de interacción.
- Capacitar al estudiante para identificar oportunidades de diseño para una organización a partir de su modelo de negocio y elementos de valor.
- Guiar al estudiante en la propuesta de una interfaz digital como respuesta a un problema.

3.2.3 Recursos

- **Físicos**
 - Salón 104 de la Escuela de Diseño Gráfico (Laboratorio Digital)
- **Humanos**
 - **Grupo de estudiantes**

11 Estudiantes de entre 5ª y 10ª matrícula (entre 16 y 28 años).
 - **Docente**

Maestro Richar Leonardo Muñoz Muñoz
(Tutoría y asistencia de Laura Trenholm)
 - **Grupo de mentores y evaluadores**

Egresados de la Escuela.
- **Bibliográficos**
 - Krug, S. (2001). No me hagas pensar. Madrid: Prentice Hall.
 - Hartson, R., & Pyla, P. S. (2012). The UX Book: Process and guidelines for ensuring a quality user experience. Elsevier.
 - Cooper, A. (1995). About face: The essentials of user interface design. John Wiley & Sons, Inc.
 - Unger, R., & Chandler, C. (2012). A Project Guide to UX Design: For user experience designers in the field or in the making. New Riders.
 - Carvajal, M., & Saab, J. (2010). Fundamentos conceptuales de las Directrices de Usabilidad de Gobierno en línea. Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, Bogotá, Colombia.
 - **Webgrafía de apoyo**
 - <http://oiengine.com/>
 - <https://www.ideo.com/us/post/design-kit>
 - <http://www.designkit.org/resources>
 - <http://www.ux-lady.com/diy-user-personas/>
 - <http://www.nosolousabilidad.com/>
 - <https://www.nngroup.com/>
 - <https://www.usability.gov/>
 - <http://fad.uncuyo.edu.ar/upload/7-norman-tres-teteras.pdf>
 - <https://i.redd.it/77uk4kdfs4rx.jpg>
 - <https://ithinkidesign.wordpress.com/2012/06/08/a-brief-history-of-design-thinking-how-design-thinking-came-to-be/>

3.2.4 Enfoque pedagógico

El problema de la motivación en el marco de este trabajo se basa en la ausencia de expectativas de un aprendizaje significativo. Se identifica en la problemática la necesidad de apoyar la creación de puentes cognitivos, de manera que el estudiante ponga en diálogo sus experiencias pasadas y aspiraciones futuras con los saberes propios de la asignatura. Este proceso se propone, como se viene desarrollando, desde la afectividad en las experiencias del estudiante, dado que, como lo describe Ausubel (1963), “únicamente cuando se consideran en conjunto [pensamiento y afectividad] se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia”; se espera como resultado que el estudiante adquiera una perspectiva de que todo conocimiento del que pueda hacerse le será constructivo en alguna medida, y demuestre disposición para plantear las relaciones que resultan legítimas y sustanciales para sus estructuras de pensamiento, que a su vez abra paso a la modificación y evolución constante de las mismas.

Se espera desarrollar en los aprendices una autonomía y una sensación de logro a través del aprendizaje para la comprensión, a partir de “una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten” (Perkins, 1988). El presente es un proyecto pedagógico primordialmente constructivista, en tanto se busca construir sobre todas aquellas creencias que maestro y estudiantes traen al aula, para fortalecer la apropiación y dominio de lo conocido, y así mejorar las capacidades del estudiante de generar niveles o zonas de desarrollo —que se empuje constante y voluntariamente hacia su propio desarrollo próximo—, a la vez que enriquece, con su experiencia, a la de sus pares y sus sucesores a partir del diálogo y la reflexión continua de las oportunidades del espacio académico. Se busca que la asignatura se construya progresivamente sobre experiencias y aportes de sus estudiantes.

Se parte de la teoría sociocultural del aprendizaje y las observaciones de Schön para proponer un espacio en que la autoridad en el rol del docente radica principalmente en tener agencia suficiente para triangular el contenido programático del espacio —las metas institucionales estandarizadas—, con las creencias de su cohorte —las metas y expectativas personales de cada aprendiz, su punto de partida y su intuición personal— y

con las suyas propias —el saber conceptual y el entendimiento pedagógico en constante evolución y cambio—. El punto de partida para el encuentro académico es, entonces, un diálogo en que se dejen claras todas las expectativas de los actores involucrados, buscando que haya una intersección que permita la triangulación antes mencionada. De esta manera se entiende y se construye un punto de llegada deseado como el dilucidado por la voluntad de aprendizaje individual y colectiva.

3.3 Metodología por Escenarios

Dentro del ambiente de aprendizaje propuesto para el curso se proponen tres escenarios o microambientes enfocados en algunas sesiones del curso (Figura 9), los cuales, consisten en actividades mediadas por unos dispositivos didácticos que ayudan al estudiante a solucionar el problema pedagógico propuesto por este Trabajo.

Figura 9

Caracterización de los tipos de escenario de aprendizaje diseñados para la propuesta pedagógica. Se centran en la exploración de entornos y de conceptos, y en el carácter proyectual de la disciplina.

Concepto	Campos de acción de la disciplina	Campos de acción profesional	Otros campos de aplicación
Diseño de Información		E3	E2
Diseño de Interacción			
Diseño de Interfaz			
Tipos de Escenarios			
E1: Exploración Puntual		E2: Exploración de Entornos	
E3: Exploración de Conceptos		E4: Proyectual	

3.3.1 Caffè Sospeso

Caffè Sospeso es el nombre con el que surgió en Nápoles una iniciativa que busca cultivar la empatía y la solidaridad en la sociedad y que se ha popularizado en diferentes franquicias alrededor del mundo. Con diferentes variables, el objetivo es que, al comprar un café, el cliente puede decidir dejar pago uno extra, de manera que se lo esté obsequiando a la siguiente persona que entre al establecimiento o a una persona sin hogar.

En el marco del ambiente de aprendizaje, Caffè Sospeso es un escenario en dos fases que funcionan como prueba de entrada y de salida del curso, y el resultado a obtener es que cada estudiante deje una huella para que el siguiente semestre, otros puedan construir sobre las enseñanzas, consejos o aprendizajes de quienes vinieron antes.

Objetivos

- Apoyar al estudiante en un reconocimiento y exploración de sus expectativas personales y profesionales, que le permitan el planteamiento de metas propias.
- Crear en el aula un espacio para la socialización de experiencias compartidas, que apoye emocionalmente al estudiante en la búsqueda de experiencias futuras.

Tipo de Escenario

Caffè Sospeso es un escenario que se centra en la búsqueda de que el estudiante, hacia el final del semestre, llegue a conclusiones sobre la aplicabilidad de estos conceptos en su propia vida profesional y personal: el sentido encontrado a la disciplina y el potencial de extrapolación (Figura 10).

Figura 10

Escenario para la exploración tanto del campo de acción profesional como de otros campos de aplicación, que resultan de la transversalidad de los tres ejes conceptuales de la asignatura.

Concepto	Campos de acción de la disciplina	Campos de acción profesional	Otros campos de aplicación
Diseño de Información			
Diseño de Interacción			
Diseño de Interfaz			
Tipos de Escenarios			
E1: Exploración Puntual E3: Exploración de Conceptos		E2: Exploración de Entornos E4: Proyectual	

Fase 1

Reconocimiento de las experiencias con que llega el estudiante al aula.

Tiempo de Ejecución

Una sesión (dos horas)

Actividades

- 1) Previo a la primera sesión, por correo electrónico, se pide a los estudiantes que seleccionen un ejercicio académico que le haya sido significativo. El impacto de estos ejercicios para el estudiante puede ser de cualquier tipo, se proveen los siguientes escenarios para ejemplificar:
 - “Mi principal interés es la fotografía, y este ejercicio me ayudó a entender la importancia de conceptualizar mis proyectos”
 - “Entré a la carrera queriendo dedicarme a la ilustración, pero este ejercicio/materia me desmotivó muchísimo y decidí irme por otra línea”

- “Este proyecto me llevó a investigar cosas que nunca creí que me interesarían, pero quedé muy satisfecho/a con el resultado”
 - “Este ejercicio me costó muchísimo, no entendía muy bien y no me salía como yo quería, pero esa lucha no me molestó, de hecho ¡me motivó cuando al fin salió!”
 - “Este es el mejor ejercicio que he hecho en la carrera, disfruté el proceso, salió muy fácil y es mi obra maestra”
- 2) El estudiante graba un video exponiendo el ejercicio seleccionado y su importancia.
- 3) Se pide a cada estudiante que presente su video y posteriormente se presente personal y “profesionalmente”, además de exponer sus expectativas sobre la asignatura (desde lo que conocen por referencias y lo que conocen sobre el campo del UX). Esto incluye sus dudas y desmotivaciones, cualquier detalle que le parezca importante de sus vivencias previas y venideras.

Fase 2

Concluir sobre la reflexión inicial para autoevaluar el avance y crecimiento individual; contribuir al punto de partida de una próxima generación.

Tiempo de Ejecución

Una sesión (dos horas) con trabajo extraclase.

Actividades

- 1) Se presenta al estudiante una plantilla que simula la estructura de instrumentos de investigación de una tarjeta persona y un mapa de empatía, en que se pide un breve recuento de su experiencia y las ganancias durante el curso.
- 2) El estudiante completa la información compartiendo su impresión del campo del diseño UX.
- 3) El estudiante graba un video en que expone una reflexión comparando sus expectativas al inicio y al final del semestre.

- 4) El estudiante deja una muestra de gratitud y un consejo para la siguiente generación que pase por la asignatura.

3.3.2 Ingeniería Inversa

En el mundo del diseño de software, el término ingeniería inversa se refiere a un proceso de desglose o deconstrucción de un objeto con el objetivo de entender los conceptos involucrados en su construcción.

En el marco del ambiente del aprendizaje, Ingeniería Inversa es un ejercicio rápido que constituye una oportunidad de evaluación de los conceptos apropiados —elementos de la experiencia de usuario y elementos de valor—, a partir del análisis deductivo de modelos de negocio innovadores.

Dado que, fundamentalmente, el periodo académico se divide en dos momentos para la asignatura (el de apropiación de conceptos a partir de dos ejercicios de análisis y exploración autónoma, y la de aplicación de conceptos a partir de trabajo con un “cliente” real), este ejercicio abre el espacio a una reflexión que funciona como un puente entre los contenidos y su aplicación en diferentes ámbitos.

Objetivos

- Guiar al estudiante en la exploración del panorama sobre la aplicabilidad del diseño de experiencia a partir de **situaciones concretas** en que se involucra la disciplina.
- Evaluar la apropiación de los conceptos vistos en la asignatura hasta el momento.

Tipo de Escenario

Ingeniería Inversa es un escenario que se centra específicamente en la exploración conceptual, incluso cuando se trata de un ejercicio evaluativo del desempeño. Busca, en el punto medio del semestre, reconocer la apropiación de las temáticas vista en clase

para evaluar qué tan listo se encuentra el estudiante para aplicarlas a casos reales (Figura 11).

Figura 11

Escenario para la exploración de conceptos, principalmente del diseño de información y de interacción, en el campo disciplinar y profesional.

Concepto	Campos de acción de la disciplina	Campos de acción profesional	Otros campos de aplicación
Diseño de Información	E3		
Diseño de Interacción			
Diseño de Interfaz			
Tipos de Escenarios			
E1: Exploración Puntual E3: Exploración de Conceptos		E2: Exploración de Entornos E4: Proyectual	

Tiempo de Ejecución

Una sesión (dos horas).

Actividades

- 1) Se separa el grupo en dos equipos.
- 2) Se presenta a cada equipo una organización con un modelo de negocio innovador (HerbsAlchemy y T-Post) y se les pide explorar el producto tanto como puedan a partir de todos los puntos de contacto que puedan encontrar (Redes sociales, página web, artículos o reseñas, etc.).
- 3) Se permite que discutan en equipo qué características encuentran en el producto, la organización y la forma en que se entrega valor.
- 4) Se abre la socialización al aula, presentando los hallazgos, buscando que se hable de elementos como estrategia, alcance, estructura e interfaz (a partir del método socrático, de ser necesario), incluyendo elementos de valor y heurísticas de usabilidad, cuando aplique.

- 5) Se evalúa el aprendizaje del estudiante, bajo los criterios de apropiación de los conceptos trabajados en clase y argumentación sobre las relaciones que se establecen entre ellos. Se utilizan, como herramientas de evaluación, una rúbrica que define los niveles de desempeño y un checklist a manera de rúbrica de apoyo, para registrar los conceptos aprovechados y poder reflexionar sobre los desaprovechados, si aplica. Dado que es un ejercicio rápido y la presentación no exige una estructura concreta, no se espera que se hable puntualmente de cada elemento discutido en clase, pero sí se espera que de manera espontánea el estudiante dé cuenta de conceptos conocidos y descubra de manera exploratoria cómo interactúan en el diseño de soluciones innovadoras reales.

3.3.3 Bola de Cristal

El planteamiento de un proyecto de vida se constituye por tres etapas, esencialmente: Un autorreconocimiento reflexivo, la obtención de información sobre oportunidades u opciones, y la toma de decisiones sobre esos aspectos.

Con una “bola de cristal” se plantea que el estudiante puede proyectarse a futuro desde lo que quiere hoy, dependiendo de los esfuerzos que hace conscientemente, y desde la oportunidad de entender las motivaciones y procesos de otros estudiantes que estuvieron en su lugar y hoy se desempeñan exitosamente, en este caso en el área del diseño UX.

Objetivos

- Crear en el aula un espacio para la socialización de experiencias compartidas, que apoye emocionalmente al estudiante en la búsqueda de experiencias futuras.
- Proveer al estudiante un panorama del campo de acción profesional del diseño de experiencia a partir de situaciones concretas en que se involucra la disciplina.

Tipo de Escenario

Bola de Cristal es un escenario que se centra en la búsqueda de que el estudiante reconozca su proyecto de vida y tenga la oportunidad de evaluar, desde la asignatura y sus temáticas, las oportunidades y limitaciones que tiene para llegar a donde quiere (Figura 12).

Figura 12

Escenario para la exploración del carácter proyectual de su ejercicio, principalmente dentro de los campos de acción de su interés.

Concepto	Campos de acción de la disciplina	Campos de acción profesional	Otros campos de aplicación
Diseño de Información			E4
Diseño de Interacción			
Diseño de Interfaz			
Tipos de Escenarios			
E1: Exploración Puntual E3: Exploración de Conceptos		E2: Exploración de Entornos E4: Proyectual	

Tiempo de Ejecución

Una semana (dos sesiones no completas).

Actividades

- 1) Se preparan testimonios de egresados y estudiantes que hayan tomado la decisión de cursar los talleres de énfasis en Multimedia de la carrera, para hacer un recuento de narrativas reales y personales sobre las motivaciones de diseñadores con respecto a la disciplina del diseño UX. Se recoge la información a partir de este tipo de interrogantes:
 - ¿Cuál fue tu materia favorita durante la carrera? ¿Por qué?
 - ¿Hace cuánto viste el énfasis?
 - ¿Por qué decidiste ver el énfasis?

- ¿En qué momento te metiste en el mundo del UX? ¿Cómo y cuándo te enteraste de que esto existía y qué era?
 - ¿Qué es lo más importante que sacaste de haber visto el énfasis?
 - ¿Qué haces/en qué trabajas hoy?
 - ¿Qué consejo le darías a los futuros UX de la escuela?
- 2) Se presenta a los estudiantes los testimonios y se explica la estructura que tienen las tarjetas diseñadas para que puedan explorarlas autónomamente.
- 3) Se presenta a los estudiantes una tarjeta similar, que plantea preguntas sobre sus propias aspiraciones, para hacer un recuento honesto de sus intereses, deseos, objetivos y actuar diario; también se plantea que es importante que reconozca los obstáculos que ha tenido y podría tener, para ser objetivo respecto a cómo manejarlos y superarlos. Se provee el siguiente tipo de interrogantes:
- ¿En dónde quisiera estar en 5 años?
 - ¿Qué pasos estoy tomando diariamente para estar allí?, objetivamente, si sigo por el camino que voy, ¿en dónde voy a estar en 5 años?
 - Lo que me falta por hacer, ¿por qué me falta?, ¿necesito ayuda para ello?, ¿qué tipo de ayuda?
 - ¿Tengo algún miedo o aversión que ponga en riesgo mi proyecto de vida?

3.4 Evaluación General

Como se menciona anteriormente, el curso tiene dos momentos fundamentales: el de conceptualización y el de aplicación a un proyecto real. El primer momento se extiende durante las primeras siete semanas, en las que el grupo explora los conceptos libremente y se hacen co-evaluaciones formativas parciales, a partir de exposiciones sobre los hallazgos. El segundo, extendido idealmente durante 9 semanas, se evalúa a partir de una presentación final con un grupo de mentores como jueces, con ayuda de una rúbrica de cumplimiento de criterios; adicionalmente se califica la entrega de todo el material de apoyo y la información recopilada para el desarrollo del proyecto.

A continuación se desglosan los componentes de evaluación y su ponderación en la calificación del estudiante.

1. Conceptualización - 25%

- Exposiciones
 - Elementos de experiencia de usuario y elementos de valor.
 - Elementos de diseño de interfaz.
 - Evaluación heurística.
- Asistencia
- Trabajo en clase

2. Proyecto Real

- Contexto (entregables) - 40%
 - Entrevistas y tests
 - Esquemas (Flow model, tarjetas persona, mapas de empatía)
- Presentación Final - 35%
 - Calificación y retroalimentación por grupo de mentores (egresados, profesionales UX, tutores, stakeholders)

4. Implementación y Validación

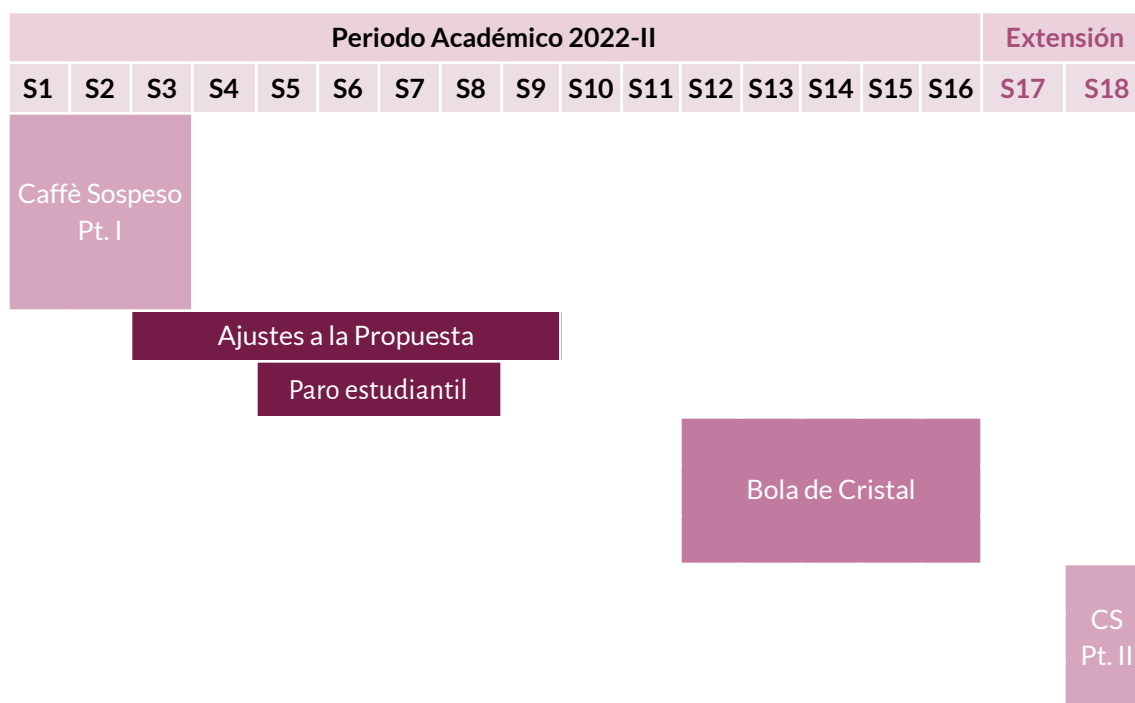
4.1 Diseño de Trabajo de Campo

Para la implementación de la propuesta de proyecto pedagógico, se plantearon elementos que resultarían clave a la hora de validar la pertinencia de la hipótesis propuesta en la identificación de la problemática, a la vez que se plantearon los instrumentos de obtención, análisis y presentación de la información recogida.

La implementación del trabajo de campo se propone en un periodo de dieciséis semanas, que en el periodo 2022-II fue afectado por un leve desfase entre los calendarios académicos de pregrado y posgrado de la Universidad, al igual que por el paro estudiantil de la Facultad de Artes, que se dio durante cinco semanas entre los meses de Agosto y Septiembre, y acortó el espacio de desarrollo del curso, afectando también la posibilidad de culminar la implementación de la propuesta. A continuación se presenta un resumen del cronograma de aplicación (Figura 13) de los ejercicios propuestos según el calendario académico 2022-II (S) tras las modificaciones y variaciones mencionadas, y puede ser comparado con el cronograma de aplicación planteado inicialmente (Anexo B).

Figura 13

Síntesis de la implementación lograda para el periodo 2022-II del ambiente de aprendizaje propuesto.



Gran parte del diseño del ambiente de aprendizaje propuesto hace énfasis en la importancia que tiene el conocimiento de los estudiantes por parte del docente o tutor; el maestro debe ser quien mejor conozca a sus aprendices, como usuarios de su enseñanza (IDEO, 2012). Con esto en mente, también las técnicas y dispositivos planteados para la recolección de información y validación del proyecto responden a variables fundamentalmente humanas y están basados directamente en el diseño centrado en las personas. Se consideran las variables a intervenir y medir (Figura 14):

- **Experiencias compartidas:** Aquellas experiencias que unen a varios individuos que las han vivido, sin necesidad de haberlas sobrellevado física o temporalmente juntos. Son las experiencias que al ser socializadas crean en una persona la capacidad y tendencia a identificarse con otra y adquirir nuevas perspectivas

hacia experiencias futuras. Se busca crear experiencias compartidas entre el grupo de estudiantes; entre los estudiantes y el grupo de mentores (maestro, tutora y evaluadores invitados); y entre los estudiantes y egresados.

- **Situaciones concretas:** Se refiere a ejemplos (modelos de negocio) reales que ilustran la capacidad de innovación que tiene el diseño, específicamente evaluable desde conceptos propios del diseño de experiencia de usuario, aun cuando no se trate de soluciones digitales. Estas situaciones permiten relacionar el contenido conceptual de la asignatura con un campo de acción real y con oportunidades alcanzables.
- **Sentido de la disciplina:** Se refiere a la capacidad que desarrolle el estudiante para relacionarse con la disciplina a nivel académico y profesional una vez que se conoce y se entiende el campo de acción disciplinar. Esta puede desarrollarse desde la extrapolación o desde la identificación directa de la disciplina con una parte de su proyecto de vida.

Figura 14

Diseño de la propuesta de obtención de información durante la implementación.

Nombre de la variable	Indicador de la variable	Dato a registrar	Valor esperado
Situación Concreta	Argumenta sobre los componentes del diseño UX	Texto Número	Identifica espacios de problema
Experiencia Compartida	Se identifica con la narrativa de un caso de éxito	Texto Audio	Explica cómo se relaciona con experiencias ajenas pero potencialmente cercanas
Sentido de la disciplina	Comprende los conceptos disciplinares y actitudinales Señala y explica aplicaciones profesionales	Texto Audio/Video	Explica la aplicación profesional de los conceptos disciplinares y se relaciona con ella.

Como punto de partida para hablar del trabajo de campo diseñado, se consideran las condiciones reales en que se desarrolló la asignatura y la propuesta de ambiente de aprendizaje —para el periodo académico 2022-II:

- El grupo se compone de 11 estudiantes de entre 5ª y 10ª matrícula y entre 16 y 28 años de edad; el maestro Richar Muñoz; una población flotante ocasional de otras materias dictadas por el maestro que alimentan los procesos del curso.
- Todos son estudiantes que atravesaron los dos años de pandemia durante su vida universitaria, sea que hayan decidido continuar con sus estudios *normalmente* o hayan aplazado un periodo o la totalidad de este tiempo.
- Algunos estudiantes llevan su proceso académico a un ritmo menor dado que deben trabajar para sustentar sus estudios.
- Algunos estudiantes han tenido que afrontar procesos de autorreconocimiento y de afirmación de identidad durante su vida universitaria.
- Para la mayoría de estudiantes, Diseño Gráfico es su segunda o tercera experiencia académica, sea porque hayan culminado sus estudios anteriores y quieran complementarlos o cambiar de dirección, o que hayan desertado de sus programas anteriores (una tendencia es el traslado desde Ingeniería).

4.2 Registro de Información por escenario

El diseño del ambiente de aprendizaje propuesto conllevó un diseño de los instrumentos específicos que se utilizarían para la obtención de información sobre cada variable considerada en la implementación del trabajo de campo. Cada ejercicio se centró principalmente en una de las variables y objetivos del proyecto; sin embargo, cada escenario permitió la medición transversal de dos variables, de manera que el sentido hallado a la disciplina se pudiera medir progresivamente con cada escenario aplicado.

4.2.1 Caffè Sospeso

Experiencias compartidas

Sentido de la disciplina

Caffè Sospeso constituye una dinámica de evaluación de entrada y de salida a un nivel de relación emocional con la asignatura y con la disciplina del diseño UX y se plantea recoger la reflexión hecha por los estudiantes en video y texto.

En Caffè Sospeso I se recoge información a partir de los videos de inicio de semestre y se registra en audio la conversación complementaria que surge entre el grupo a partir de la presentación personal. En Caffè Sospeso II se recoge información a partir de un cuestionario que pretende facilitar y guiar el proceso reflexivo hacia la comparación entre las expectativas iniciales y finales del estudiante en el curso. Esta reflexión se recoge en un nuevo video y a partir de todo ese proceso, se recoge también textualmente el consejo que dejarían los próximos estudiantes de la asignatura (Anexo C).

Para Caffè Sospeso I se recogieron 11 videos, de manera que se tiene una idea del punto de partida de todos los estudiantes del grupo y se espera recolectar la misma cantidad de videos, cuestionarios y consejos finales.

4.2.2 Ingeniería Inversa

Situaciones Concretas

Sentido de la Disciplina

Por su naturaleza conceptual y valorativa, Ingeniería Inversa requiere el uso de rúbricas para la medición del desempeño de cada estudiante, que pretende constituir una oportunidad de reflexión docente respecto a la entrega de contenidos realizada hasta el momento. Se diseñó para este fin una matriz tipo *checklist*, (Figura 15), y una rúbrica de evaluación que permite validar la apropiación de los conceptos y la relación entre ellos (Figura 16). Estos instrumentos recopilarían información tanto numérica como textual respecto a niveles de desempeño y oportunidades de mejora en la forma de tratar el contenido programático.

Figura 15

Checklist diseñada para evaluar la identificación de conceptos: los elementos de valor (1), las capas de la experiencia de usuario (2) y las heurísticas de usabilidad (3).

1		2		3	
<input type="checkbox"/> Funcional	Observaciones	<input type="checkbox"/> Estrategia	Observaciones	<input type="checkbox"/> Visibilidad de estado del sistema	Observaciones
<input type="checkbox"/> Emocional	Observaciones	<input type="checkbox"/> NU	Observaciones	<input type="checkbox"/> Imita el mundo real	Observaciones
<input type="checkbox"/> Cambio de Vida	Observaciones	<input type="checkbox"/> OP	Observaciones	<input type="checkbox"/> Control y libertad del usuario	Observaciones
<input type="checkbox"/> Impacto Social	Observaciones	<input type="checkbox"/> Alcance	Observaciones	<input type="checkbox"/> Consistencia y estándares	Observaciones
		<input type="checkbox"/> EF	Observaciones	<input type="checkbox"/> Prevención de errores	Observaciones
		<input type="checkbox"/> RC	Observaciones	<input type="checkbox"/> Reconocimiento vs Memoria	Observaciones
		<input type="checkbox"/> Estructura	Observaciones	<input type="checkbox"/> Flexibilidad y eficiencia de uso	Observaciones
		<input type="checkbox"/> Dlx	Observaciones	<input type="checkbox"/> Minimalismo y estética	Observaciones
		<input type="checkbox"/> AI	Observaciones	<input type="checkbox"/> Recuperación de errores	Observaciones
		<input type="checkbox"/> Esqueleto	Observaciones	<input type="checkbox"/> Ayuda y documentación	Observaciones
		<input type="checkbox"/> DInf	Observaciones		
		<input type="checkbox"/> DInt	Observaciones		
		<input type="checkbox"/> Superficie	Observaciones		

Figura 16

Rúbrica de evaluación sobre la identificación de relaciones entre conceptos conocidos en un modelo de negocio.

	EXCELENTE	SUFICIENTE	BÁSICO	INSUFICIENTE	PESO
	5	4	3	2	
Identificación de elementos de experiencia	Localiza y describe los problemas identificados en las capas de experiencia correctas.	Identifica los problemas de interacción que llevaron a la solución propuesta.	Identifica decisiones de diseño que la organización tomó y las describe en su potencial de innovación.	Describe el producto y otros puntos de contacto que posicionan a la organización en el mercado.	50%
Identificación de elementos de valor	Describe la propuesta de valor con base en la oportunidad de innovación que la organización aprovecha.	Identifica la propuesta de valor de la organización y argumenta sobre la pertinencia de la solución de diseño propuesta.	Identifica y describe principios de usabilidad que aplica la organización a su producto.	Identifica un principio de usabilidad que aplica la organización a sus canales digitales.	20%
Identificación de criterios de usabilidad	Reflexiona sobre la dualidad de los problemas que se solucionan y los que surgen al tomar decisiones de diseño específicas.	Argumenta sobre la aplicabilidad de principios de usabilidad específicos para el diseño de servicios de la organización, con base en su modelo de negocio.			30%

4.2.3 Bola de Cristal

Sentido de la Disciplina

Experiencias compartidas

Para Bola de Cristal se diseñó también un cuestionario relacionado con sus motivaciones y dificultades a lo largo de su vida universitaria (Anexo D), del que se

obtienen valores textuales que se dividen, principalmente, en objetivos, oportunidades y obstáculos².

Durante Bola de Cristal se recogieron 5 respuestas, principalmente por falta de iniciativa, por la urgencia de otras prioridades y por lo íntimas que pueden resultar las respuestas proporcionadas; sin embargo, también se dieron casos en que los estudiantes manifestaron un problema o incomodidad puntual para completar el ejercicio y lo presentaron de acuerdo a sus alcances. Este ejercicio se aplicó habiendo transcurrido aproximadamente el 60% del curso, por lo que se considera una evaluación intermedia de los intereses del estudiante.

4.2.4 Otros Instrumentos

Dado que la observación activa y la socialización informal son parte crucial de la implementación de la propuesta, se mantiene un diario de clase no estructurado, en que se toma nota de dudas recurrentes y su contexto (causas, ramificaciones y posibles consecuencias de no ser atendidas), y actitudes repetitivas, que tienden a ser resultado de las dudas y claridades. Esto con el fin de atacar los problemas de comprensión (mejorar la presentación del contenido) y afinar la metodología de cada ejercicio oportunamente. Por otro lado, en varios momentos del semestre, por solicitud del maestro o para fines de delimitación del trabajo presente, se llevaron a cabo socializaciones más estructuradas, a manera de grupo focal —con los problemas que este modelo presenta, como los sesgos causados por tener personalidades de líder y de seguidor en el grupo—, que se grabaron en audio en su totalidad para ser analizadas y tratadas posteriormente.

4.3 Análisis y Presentación de Resultados

Como se menciona anteriormente, dado que este trabajo responde a un traslado del diseño centrado en las personas a una pedagogía centrada en el estudiante, los instrumentos utilizados para procesar y analizar la información se basan directamente en dispositivos propios de la investigación de usuario, como lo son tarjetas persona, mapas

² *Jobs, pains y gains*, en el ámbito de la investigación de usuario.

de empatía y mapas de valor, para la información cualitativa; por otro lado, se procesa la información numérica y se presenta a partir de gráficas cuando se hallan tendencias en estos resultados.

4.3.1 Mapas de Empatía

Se utilizaron mapas de empatía como instrumento para procesar información cualitativa recuperada tanto de los videos presentados por los estudiantes como de los audios tomados de los diálogos al interior del aula. Un mapa de empatía permite agrupar las afirmaciones de una persona en términos de lo que ve y escucha a su alrededor, lo que dice y hace, y lo que piensa y siente; separar lo explícito de lo implícito y lo propio de lo externo busca obtener una mirada holística de lo que lleva al estudiante a expresar sus afinidades, expectativas y conocimientos. Durante la implementación de la propuesta se hace uso de mapas de empatía para contrastar las expectativas de inicio y final de semestre (Caffè Sospeso) con respecto al sentido que encuentran a la asignatura, así como a la forma de relacionarse con la disciplina.

El mapa de empatía inicial (Figura 17) demuestra la descontextualización que existía en el grupo con respecto al diseño UX, tanto de la disciplina en sí como de la oportunidad existente en la Escuela de Diseño Gráfico para tomar este rumbo:

- Se tenía la impresión y el conocimiento de que PMD se centra en la creación de páginas web, pero no existe una idea, siquiera inexacta, de cómo se relaciona esta con el diseño gráfico.
- Se tenía la noción del diseño de experiencia únicamente como una parte del diseño de identidad corporativa que se trasladaba a la experiencia física de una marca (campañas publicitarias centradas en neuromarketing, por ejemplo).
- Se reconoce que los medios digitales son un campo de mayor aplicabilidad para un diseñador en la actualidad, y esa aplicabilidad radica principalmente en que, a diferencia de los medios impresos, los digitales plantean una interactividad inherente.

- Se había escuchado el término UX, dado que progresivamente se ve más publicidad utilizándolo, pero no se ha explorado ni se conoce realmente: las organizaciones enfocadas en software buscan diseñadores UX y las instituciones educativas, en especial las virtuales, ofertan programas de formación en UX.
- Incluso como aprendices de diseño, el grupo no había escuchado ni había utilizado formalmente el Design Thinking.
- Las conversaciones con respecto a estos vacíos conceptuales pueden llegar a ser intimidantes para el estudiante y la mayoría se abstuvo de responder hasta que una persona compartía su conocimiento o desconocimiento, y fue entonces que el diálogo se abrió. De esa manera, la comunicación anecdótica fue el pilar del desarrollo de la asignatura y del ambiente de aprendizaje propuesto.

Figura 17

Mapa de empatía sobre impresiones iniciales del grupo.

VE	ESCUCHA	SIENTE/PIENSA	DICE/HACE
Páginas web mal hechas	Una materia sobre creación de páginas web	El diseño UX es diferente al diseño de medios digitales	Silencio generalizado
Aplicabilidad en el mundo real	El UX como tendencia/moda	El diseño de medios digitales se acerca más al diseñador de hoy	Conectan con una persona si sienten que tienen experiencias compartidas con ella
El UX como tendencia	Las experiencias son análogas	Aprecian el apoyo en la perspectiva de estudiante	
		Los productos web se estudian por su interactividad	
		Diseño UX y Design Thinking son conceptos desconocidos	

4.3.2 Mapas de Valor

El mapa de valor se entiende en el campo del HCD como una parte del mapa de empatía, y en el estudio de mercadeo es un instrumento pensado para medir y proponer el product-market fit³. En un mapa de valor se determinan los objetivos que tiene un usuario en un determinado contexto —en este caso un estudiante de diseño gráfico en su proyecto de vida—, así como las oportunidades o ventajas (llamadas, generalmente, ganancias), y los obstáculos (dolores) que le dificultan o impiden lograr esos objetivos.

Durante Bola de Cristal se recolecta y separa la información mencionada en un mapa de valor para cada estudiante (Anexo E) y se encuentran las siguientes tendencias (Figura 18):

Respecto a los objetivos

- Ningún estudiante mencionó explícitamente el graduarse o terminar la carrera como objetivos, lo cual indica que cada uno de ellos lo considera un dato despreciable en algún sentido:
 - Se sobreentiende que planea graduarse.
 - No lo considera forzosamente una parte de su proyecto de vida.
- Se resalta el interés por trabajar en una agencia de diseño o publicidad, sea en ilustración, branding o diseño UX.
- Es indispensable para cada uno continuar con los proyectos personales, especialmente de ilustración, que se han gestado incluso desde antes de iniciar la carrera y, por tanto, se espera que pervivan sin importar el desempeño profesional que lleven.
- Existe la expectativa de encontrar algo inespecífico. Hay estudiantes que no tienen una proyección puntual, pero tienen la visión y el optimismo de hallar un trabajo o disciplina en la cual desempeñarse con pasión y dedicación, aprendiendo siempre cosas nuevas y explorando constantemente incluso si no llegaron a identificarse especialmente con una sola actividad.

³ El término utilizado en mercadeo para describir el proceso de ajustar un producto a su mercado objetivo, evaluando su viabilidad.

Respecto a las oportunidades

- Los estudiantes, en su mayoría, sí se ven ejerciendo el diseño en el futuro; sus intereses tanto profesionales como personales se mueven en el campo del diseño gráfico.
- Todos en el grupo tienden al aprendizaje autónomo, por lo que se les facilita perseguir sus propios intereses académicos incluso cuando la academia les presenta obstáculos para la exploración de los mismos.
- Todos resaltan la importancia que ha tenido para ellos la versatilidad y transversalidad de disciplinas que es inherente al diseño, pues tienen la opción de estar explorando constantemente y desarrollar aptitudes esenciales de varios campos de acción profesional.

Respecto a los obstáculos

- Es evidente el peso que tienen sobre un estudiante las limitaciones económicas. Para algunos, el problema radica en las oportunidades limitadas que tienen al tener que trabajar para poder seguir estudiando, con las cargas emocionales que eso conlleva (saber que le tomará más tiempo graduarse, no poder concentrar toda su energía en su proceso académico y, por tanto, no poder proyectarse más allá de cada semestre, etc.); para otros, la limitación es a la hora específica de proyectar sus pasiones, pues quisieran perseguir intereses que requieren una inversión significativa (para equipos y espacios) y saben que les costará trabajo y tiempo llegar al punto en que puedan hacerla.
- Muchos expresan su preocupación por la tendencia a procrastinar. Son conscientes de que son estudiantes de alto rendimiento —la confianza en sí mismo es una de las posibles causas de esta actitud hacia el tiempo— y que su gestión del tiempo es una limitante para alcanzar todo su potencial, en especial a largo plazo.
- Una gran inquietud a la hora de pensar en un proyecto de vida radica en la incertidumbre del estudiante sobre su futuro personal. Este es un resultado de otros de los obstáculos mencionados y en el grupo hay exponentes de dos situaciones en que no hay un rumbo claro:
 - Las preocupaciones económicas agobian al estudiante al punto de no permitirle tener un deseo o impulso de conseguir algo para sí mismo.

- A pesar de la exploración de actividades de diseño y líneas disciplinares en la Escuela, el estudiante no se siente identificado especialmente con ninguna y aunque tiene una visión optimista de llegar a encontrar algo en el futuro, la desorientación que siente hoy no le permite dar una forma a esa visión.

Figura 18

Mapa de valor que recoge los objetivos, oportunidades y obstáculos que se repiten en el grupo.

Producción en Medios Digitales 2022 - II (2)	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar en una agencia de diseño. ● Continuar con proyectos personales. ● Encontrar “algo”. 	
OPORTUNIDADES	OBSTÁCULOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizaje autónomo. ● Intereses personales orientados al diseño. ● La variedad/versatilidad del diseño. ● La exploración constante del entorno y de sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Limitaciones económicas. ● Manejo del tiempo (procrastinación). ● Incertidumbre o falta de rumbo.

4.3.3 Gráficas

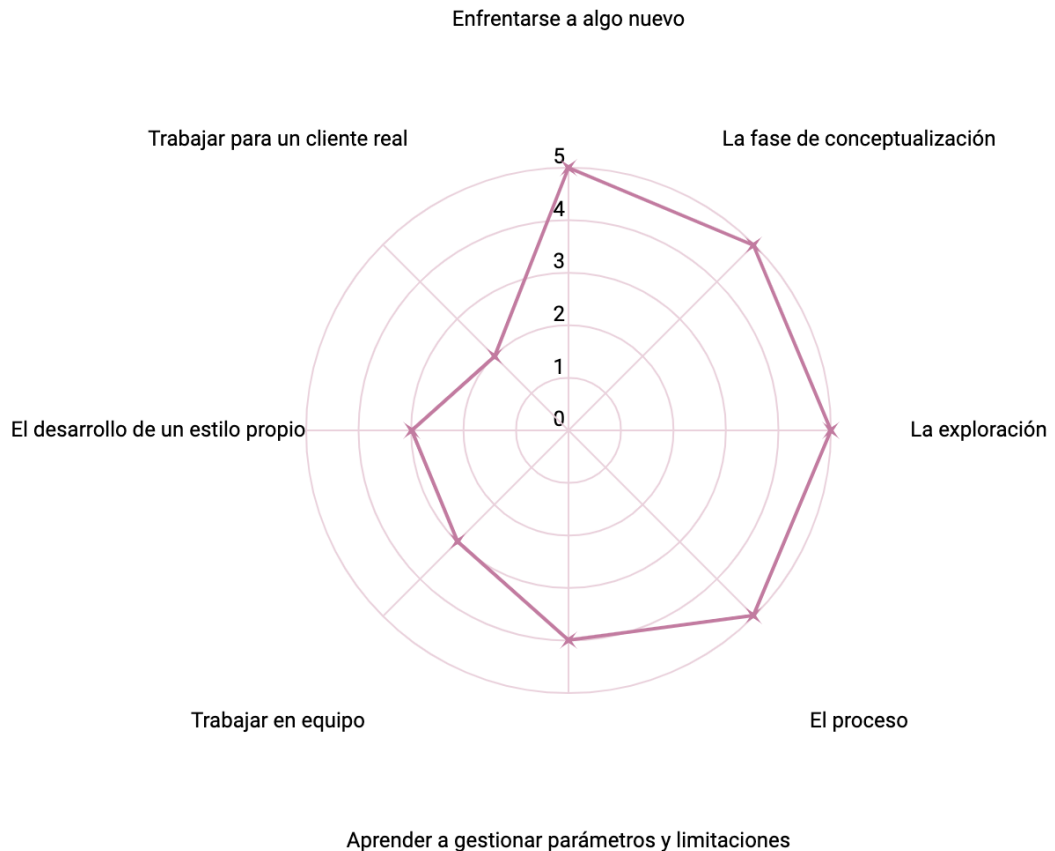
Para procesar la información obtenida, cuando se tienen datos finales de los ejercicios, se utilizan gráficas que permitan, en el tiempo, comparar el tipo de expectativas que van evolucionando en el grupo con respecto a la asignatura y a su proyecto de vida. Dado que al momento se logró la aplicación total —la totalidad de actividades del escenario a una muestra significativa de estudiantes del grupo—, se procesa la información parcial sobre intereses iniciales de los estudiantes y se encuentran las siguientes tendencias:

Respecto a las experiencias académicas significativas (Figura 19)

- Los estudiantes encuentran significativa la fase de conceptualización de un proyecto de diseño, pues encuentran que gran parte de la exploración y la creatividad del diseñador se encuentra allí.
- El reto de enfrentarse a algo nuevo (aspectos conceptuales, técnicos y metodológicos con los que nunca hubieran tenido contacto) aumenta la satisfacción y la sensación de logro en el estudiante.
- La posibilidad de explorar diferentes áreas del diseño, diferentes técnicas, estilos y resultados dentro de un mismo proyecto despierta el interés constante (evita la pérdida de motivación progresiva) del estudiante.
- La idea de confiar en el proceso, bocetar, testear e iterar, y poder ver cómo se llega progresivamente a un producto final sólido, produce en el estudiante un optimismo frente a su cualificación para enfrentar problemas de diseño.

Figura 19

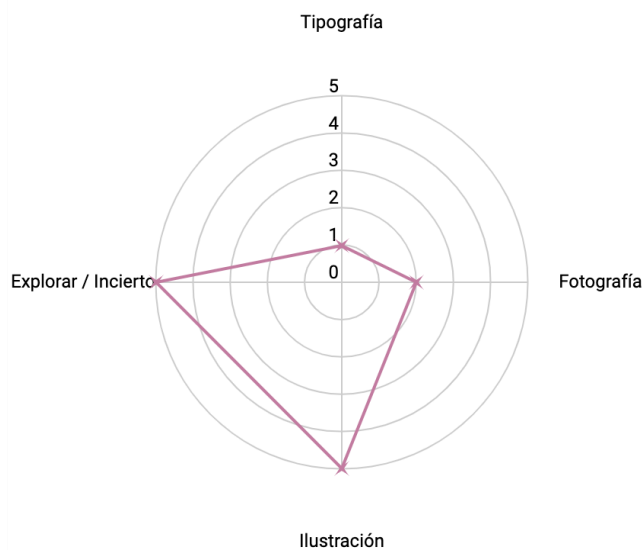
Tendencias sobre el tipo de motivos por los que los estudiantes consideran significativa una experiencia académica.

**Respecto a su campo de acción disciplinar actual (Figura 20)**

- Se encuentra en el grupo una fuerte tendencia a la ilustración, y muchos de los estudiantes relacionan directamente su práctica diaria en otras disciplinas con la ilustración; practican la extrapolación desde una práctica que conocen, entienden y disfrutan.
- La única otra tendencia fuerte es la exploración “a ciegas”, pues son estudiantes que no se identifican con nada en particular, pero por el momento se sienten bien explorando las disciplinas que la Escuela ofrece.

Figura 20

Tendencias existentes en el grupo en cuanto al interés que los estudiantes ya tienen en el diseño gráfico.

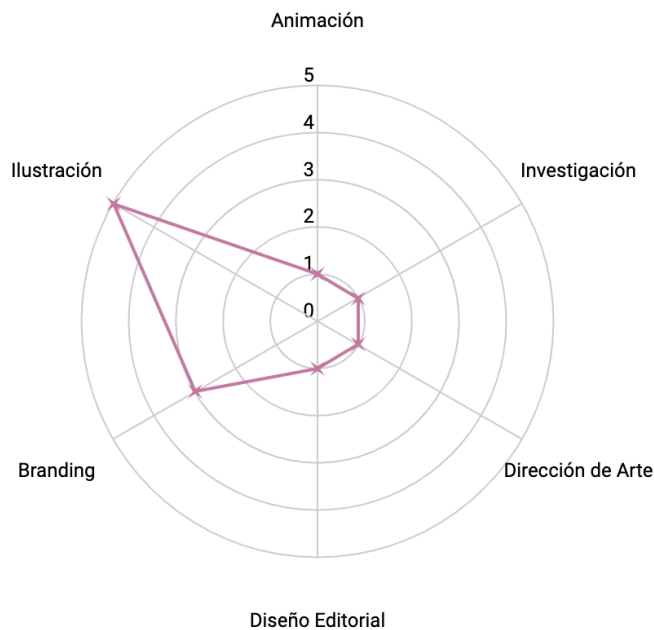


Respecto a sus intereses por explorar (Figura 21)

- Quienes no han definido un rumbo específico en el cual llevar su currículo tienen un interés en aprender a dibujar y encontrar en la ilustración una herramienta para su desempeño general en el diseño gráfico.
- Existe un interés en el grupo por adentrarse en la disciplina del diseño de identidad marcaria, que por su complejidad y transversalidad propone un reto enriquecedor para todo diseñador.

Figura 21

Tendencias existentes en el grupo en cuanto a los intereses que los estudiantes han adquirido para explorar en el futuro.

**4.3.4 Hallazgos informales**

La comunicación existente entre los estudiantes y el maestro tenía, inicialmente, más que ver con las metas formativas propias de la asignatura y tendía más a la afirmación o enunciación de observaciones —sobre los conceptos tratados, sobre las dudas e incluso sobre los temas de interés general para el grupo— que a la reflexión. La comunicación se abre al “pensamiento manifestado” cuando la conversación se da conmigo, y cuando la conversación se ha contextualizado sobre mi propia experiencia y mi forma de ver la asignatura (hubo transparencia respecto a la visión dual que tengo de haberla vivido como estudiante y estarla viviendo como tutora). Con el maestro, la conversación se abrió al entrar al módulo de proyecto final, cuando toda la discusión se lleva a cabo sobre variables del mundo real y mayoritariamente se habla desde las experiencias personales.

El descubrimiento del UX writing, ilustración y animación UX; las especialidades de la investigación (arquitectura de información, visualización de datos, ingeniería UX, etc); y la aplicabilidad en sus campos de interés (“los videojuegos son donde confluyen animación y usabilidad”).

Los ejercicios de análisis se hacen sobre productos digitales que conocen y usan, los proyectos finales apuntan a relacionar la vida propia con los conceptos tratados, proponen trabajar con organizaciones en las que tengan un interés particular, convirtiéndose en *stakeholders* de los hallazgos.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

5.1.1 Propias del proyecto

- Reconocer el campo de acción profesional del diseño UX en la cotidianidad aumenta el sentido que el estudiante encuentra a la asignatura.
- Sentir afinidad con otras personas hace que los estudiantes estén dispuestos a recibir información y apoyo, y a compartir sus experiencias.
- La capacidad de encontrar relaciones entre las temáticas tratadas, para construir un panorama general del diseño de experiencia, se construye progresivamente en tanto resuelven ejercicios que involucran su vida real con la disciplina.

5.1.2 Contextuales

- El grupo tuvo una mayor predisposición a reflexionar colectivamente (por medio del Pensamiento Manifestado) al sentirse respaldado por experiencias ajenas.
- Los espacios más contenidos (donde pudieran expresarse de manera anónima o al sentirse en un grupo pequeño y de confianza) facilitaron que los estudiantes expresaran sus deseos y dificultades.
- Los estudiantes requieren apoyo para la consecución de sus propios objetivos, y sentir que alguien está dispuesto a ofrecerlo juega una parte importante en su capacidad de proyección, incluso en sus propios intereses.

5.2 Recomendaciones

- Dar más énfasis al diálogo en aula: cuanto más se abre el espacio a la exploración por parte del estudiante —de sus intuiciones, de sus compañeros, de sus oportunidades dentro y fuera del aula— genera una confianza que se requiere a la hora de diseñar un proyecto de vida.
- Delimitar con claridad los alcances esperados, pues aun cuando se desee que el estudiante los supere, muchas veces necesita un punto de referencia sobre el tipo de resultados, parciales y totales, que la asignatura espera para tener una dirección en la cual empezar a moverse.
- Presentar explícitamente las oportunidades de escalabilidad que tienen los ejercicios de la asignatura hacia la comunidad de IxDA⁴ para ampliar continuamente los horizontes del grupo hacia la posibilidad real de egresar como diseñadores mid-senior.

- La asignatura puede, en este momento en que el maestro Richar es también el director de la Escuela, aprovechar su rol directivo para presentar oportunidades de cambio estructural de la asignatura y la escuela simultáneamente, en camino a mitigar algunos de los factores desmotivantes de los estudiantes.

⁴ Interaction Design Association es una entidad que reúne a escalas global y locales a los profesionales que se desempeñan en áreas de diseño de interacción, entre ellos diseñadores UX y UI.

A. Anexo: Matriz DOFA de Producción en Medios Digitales

Contextos		Fortalezas	Debilidades
		<p>1 Los estudiantes comparten un avance académico cercano (poseen problemáticas académicas similares).</p> <p>2 Los estudiantes se desarrollan en contextos personales de todo tipo (existe un grupo divergente).</p> <p>3 La escuela posee laboratorios equipados para el desarrollo de muchos de los contenidos requeridos.</p> <p>4 El desarrollo de la asignatura puede llevarse en modalidad remota, presencial y telepresencial según se requiera</p>	<p>1 Los estudiantes no demuestran un compromiso especial con la asignatura.</p> <p>2 La construcción conjunta de la asignatura da espacio a la improvisación y a la dispersión de la autoridad.</p> <p>3 La variable naturaleza de los ejercicios genera la necesidad de cambios de metodología y niveles de motivación.</p> <p>4 El énfasis de la Escuela lleva a la asignatura aprendices de Diseño Gráfico sin una cultura investigativa relevante</p>
Oportunidades	Amenazas	Potencialidades	Desafíos
<p>A La Escuela/asignatura tiene aliados que proveen herramientas para el enriquecimiento de las actividades desarrolladas (laboratorios externos, egresados con proyectos en marcha, etc).</p> <p>B La comunidad UX permite que los proyectos académicos y los investigadores Jr. tengan un gran alcance.</p> <p>C La asignatura lleva muchos proyectos fuera de la Escuela para que su desarrollo e impacto sea en usuarios reales</p> <p>D El docente cuenta con aliados clave que alimentan la evaluación de los proyectos</p>	<p>A La orientación en gestión que permitiría acceder a oportunidades como equipo de investigación no está garantizada</p> <p>B En Colombia la idea de UX es aún relativamente nueva y poco conocida en áreas por fuera de las iniciativas TIC</p> <p>C El área de investigación genera poco impacto si no se toma un enfoque empresarial/administrativo para su ejercicio</p>	<p>A3 Plantear proyectos de investigación que se apoyen en todos los recursos técnicos y humanos a su disposición, antes que en oportunidades inciertas.</p> <p>B1 Plantear proyectos de investigación escalables en el tiempo.</p> <p>B2 Plantear ejercicios de alto impacto para el estudiante y su entorno.</p> <p>B4 Tantear posibilidades de alcance sin límites geográfico.</p> <p>D4 Alimentar iniciativas de internacionalización de los proyectos (congresos, ferias, ponencias, etc).</p>	<p>A3 Generar una uniformidad en el flujo de trabajo, reconociendo la naturaleza divergente de los ejercicios.</p> <p>A4 Motivar e instruir al estudiante a usar todos los recursos a su disposición para mejorar sus habilidades investigativas.</p> <p>B1 Generar en el estudiante una perspectiva optimista del alcance de su propio trabajo.</p> <p>B4 Motivar al estudiante a generar propuestas que trasciendan la asignatura</p> <p>D2 Construir una percepción de la experticia y experiencia de los evaluadores como significativa para el aprendiz</p>
		Riesgos	Limitaciones
		<p>A3 Confiar en el apoyo institucional para incentivos a la introducción de gestión del diseño como disciplina.</p> <p>B1 Apoyar el acceso a oportunidades laborales significativas al egresar.</p> <p>C2 Buscar estrategias de escalación de proyectos de intereses personales con posibilidad de alto impacto.</p>	<p>A4 Buscar apoyo académico que respalde la formación investigativa del aprendiz.</p> <p>B3 Buscar oportunidades de llevar prácticas investigativas a espacios diferentes a los inherentes a su desarrollo.</p> <p>C2 Generar una consciencia del impacto docente en la práctica investigativa del campo UX.</p> <p>C4 Alentar al aprendiz a la divulgación como campo primario de acción de su práctica.</p>

C. Anexo: Cuestionario diseñado como evaluación de salida para Caffè Sospeso II.

mi nombre

En clase aprendí

Lo siguiente que quiero explorar es

Revisité mis expectativas del inicio del semestre y hoy me siento más

porque a lo largo del semestre

En pocas palabras, diría que el diseño UX

Tarjeta diseñada para la recolección de aportes en Caffè Sospeso II.

ya terminé este pasito del camino, pero antes de irme

quiero regalarte

de:

D. Anexo: Cuestionario para identificar factores motivacionales en Bola de Cristal.

mi nombre

Algo que me ha gustado de la carrera es

Algo que ha dificultado mi paso por la escuela es

pero siento que puedo superarlo si

En 5 años me imagino

porque hoy estoy haciendo

y lo que me falta para llegar allá es

E. Anexo: Mapas de valor por estudiante.

Fabio Sexto Semestre	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprobar la asignatura. • Aprender principios de usabilidad. • Aplicar el diseño centrado en las personas a su vida cotidiana. • Encontrarse y proyectarse como diseñador. • Tener el espacio para enfocarse en su carrera. 	
OPORTUNIDADES	OBSTÁCULOS
<ul style="list-style-type: none"> • Llevar "un día a la vez". • Autoexplorarse con frecuencia para poder sobrellevar las dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones económicas, que llevan a limitaciones de tiempo al tener que estar trabajando todo el tiempo para continuar con sus estudios. • No poder proyectarse como diseñador por la incertidumbre. • Sentirse solo en su lucha. • No poder concentrar su energía en su proceso académico.

Sophia Quinto Semestre	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprobar la asignatura. • Aprender principios de usabilidad. • Aplicar el diseño centrado en las personas a su vida cotidiana. • Tener un trabajo estable, retador pero satisfactorio. • Mejorar cada día en algún aspecto. 	
OPORTUNIDADES	OBSTÁCULOS
<ul style="list-style-type: none"> • La comunidad creada en la Escuela/Facultad. • La versatilidad que se logra en la carrera. • Trabajo muy duro en los proyectos pequeños del día a día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación con otros estudiantes (inseguridades). • No tener un plan claro o metas específicas a largo plazo.

Ingrid

Sexto Semestre

OBJETIVOS

- Aprobar la asignatura.
- Aprender principios de usabilidad.
- Aplicar el diseño centrado en las personas a su vida cotidiana.
- Crear un webtoon reconocido.
- Dedicarse al streaming a partir del Vtube.

OPORTUNIDADES

- Aprendizaje y exploración autónoma de las herramientas y habilidades de interés propio.

OBSTÁCULOS

- Limitaciones económicas para equipos.
- Problemas de atención y concentración (requiere acompañamiento para mitigarlos).

Lucía

Quinto Semestre

OBJETIVOS

- Aprobar la asignatura.
- Aprender principios de usabilidad.
- Aplicar el diseño centrado en las personas a su vida cotidiana.
- Trabajar en una agencia de diseño.
- Enfocarse en el diseño UX, animación o ilustración.
- Sacar provecho a sus proyectos personales (ser artista digital activa).

OPORTUNIDADES

- Estar abierta a múltiples enfoques y a aprender constantemente.
- Tener proyectos personales que mantienen el interés.
- Estar en una fase optimista del autoconocimiento.

OBSTÁCULOS

- Problemas con la gestión del tiempo (procrastinación)
- Diferencias creativas con profesores; actitudes negativas de quienes se rodea en la academia.

Santiago

Sexto Semestre

OBJETIVOS

- Aprobar la asignatura.
- Aprender principios de usabilidad.
- Aplicar el diseño centrado en las personas a su vida cotidiana.
- Dedicarse a la ilustración editorial.
- Acceder a educación superior internacional.
- Trabajar en agencias publicitarias.

OPORTUNIDADES

- El gusto inesperado por la fotografía.
- Practicar la ilustración diariamente.
- Someter el trabajo propio a exposición y retroalimentación.

OBSTÁCULOS

- Problemas con el manejo del tiempo (procrastinación)
- Fallas en la gestión de los proyectos.

Bibliografía

Aguilar Rendón, N. K. (n.d.). *Aprendizaje centrado en las habilidades del alumno*. Voces que Trascienden.

<https://vocesquetrascienden.iberomex.com/experiencia-compartida/aprendizaje-centrado-en-las-habilidades-del-alumno/>

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagomez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD*, 4(2), 20 - 32.

Cohen, H. (2019). You Can Take the Art Out of the Body, But You Can't Take the Body Out of the Art. In *Presence and Absence: The Performing Body* (pp. 53–77). Brill.

Díaz-Berenguer, S., Girón-Vaillant, D., & Cisneros-Garbey, S. (2017). La extrapolación desde una visión didáctica en el preuniversitario. *Ciencias de la educación*, 3, 500 - 524.

Godoy, M. (n.d.). *Las experiencias compartidas como herramienta de inclusión - SEA*. Sustentabilidad en Acciones.

<https://sea.com.uy/las-experiencias-compartidas-como-herramienta-de-inclusion/>

IDEO. (2012). *Design Thinking para educadores*. IDEO.org.

<http://designthinkingforeducators.com/>

Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, (50), 370 - 396.

- Moll, L. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. In *Journal for the Study of Education and Development* (pp. 247-254).
- Morán Oviedo, P. (2015). Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. In *Docencia e investigación en el aula : una relación imprescindible* (pp. 157 - 194).
- Mosquera Ayala, K. L., Vallejo, O. L., & Tobón Vásquez, G. d. C. (2016). *Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios*.
- Nissim Momigliano, L. (2018). *Shared Experience: The Psychoanalytic Dialogue*. Taylor & Francis.
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Fayard.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tagliacozzo, R., Neri, C., & Soavi, G. (1993). Desarrollos de una investigación sobre fusionalidad. *Rivista di Psicoanalisi*, 39, 9 - 10.
- Vygostky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto.