

**REPRESENTACIONES VISUALES**

de estudiantes universitarias en medios impresos en Puebla, México.

**FOTOGRAFÍA DE RETRATO**

para la construcción de identidad y la conservación de la cultura familiar

**LA PRESENCIA DE LA MUJER**

en el fenómeno lowrider

**REDISEÑAR LA EDUCACIÓN**

del Diseño: Cuatro acciones docentes frente a los retos y desafíos en el siglo XXI

**ARTICULACIÓN INTERNA**

y vinculación estratégica: Componentes clave en el taller de diseño para el aprendizaje significativo pospandémico

**LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO GRÁFICO**

en los primeros meses de pandemia. Transformaciones desde la Universidad Pública en Latacunga-Ecuador

**FOMENTO DE CREATIVIDAD**

y pensamiento creativo como innovación de la educación superior

**EL CONCEPTO DE FELICIDAD**

desde el taller de diseño básico

**PROPUESTA DE UN MÉTODO**

de análisis para narrativas visuales aplicado en un código prehispánico que representa tiempo y espacio

**EYE TRACKING, UNA HERRAMIENTA**

complementaria para la evaluación del diseño

**DISEÑO DE MODELO**

para la valoración de identidad y reputación digital de información institucional de IES en entornos web



## KUSHIKUY, DISEÑO DE TARJETAS

EDUCATIVAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

DE PALABRAS BÁSICAS EN QUECHUA

# Directorio

## Consejo Editorial CUAAD

Dr. Francisco Javier González Madariaga  
*Presidente*

Dra. Isabel López Pérez  
*Secretario Académico*

Dr. Everardo Partida Granados  
*Secretario Administrativo*

Dr. Juan Ángel Demerutis Arenas  
*Director de la División de Diseño  
y Proyectos*

Dr. Jaime Francisco Gómez Gómez  
*Director de la División de Tecnología  
y Procesos*

Mtra. Dolores Aurora Ortiz Minique  
*Director de la División de Artes y  
Humanidades*

Dra. Verónica Livier Díaz Núñez  
*Coordinadora de Investigación*

Mtro. Jorge Campos Sánchez  
*Experto área editorial*

Mtra. Lisset Yolanda Gómez Romo  
*Secretaria Ejecutiva*

## Equipo editorial Zincografía

Mtro. Ernesto Flores Gallo  
*Director*

Dr. Eduardo Galindo Flores  
*Coordinador Editorial de la revista*

Dra. Cynthia Lizette Hurtado Espinosa  
*Editora*

Dr. Adrián Antonio Cisneros Hernández  
*Secretario técnico*

Dra. Marcela del Rocío Ramírez Mercado  
*Editora técnica*

## Comité Editorial Internacional Zincografía

DG. Adrián Horacio Candelmi – Argentina  
Mtra. Alejandra Marcel Romero – Argentina  
Dra. Cynthia Patricia Villagómez Oviedo – Guanajuato  
Mtra. Hidelisa Karina Landeros Lorenzana – Baja California  
Dr. Jorge Alberto González Arce – Jalisco  
Mtro. León Felipe Irigoyen Morales – Sonora  
Dr. Leonardo Mora Lomelí, Mtro. – Jalisco  
Dra. M. Ángels Fortea Castillo – España  
Dra. Mara Martínez Morant – España  
Dr. Marco Antonio Marín Álvarez – Ciudad de México  
Dra. María Isabel Núñez Flores - Perú  
Mtra. Mónica Del Carmen Aguilar Tobin – Sonora  
Dr. Oliver Cruz Milan - Estados Unidos de América  
Dr. Ramón Rispoli – España  
Dra. Rebeca Isadora Lozano Castro, Mtra. – Tamaulipas  
Dra. Teresa Pages Costas – España  
Dra. Vilma Lucía Naranjo Huera – Ecuador

## En este número publican

(por orden de aparición de su artículo):

Lic. Mercy Bruno López  
Mtro. Rafael Vivanco Álvarez  
Mtro. Ruperto Pérez Albela Stuart  
Mtra. Jaqueline Mata Santel  
Mtra. Nathaly Valenzuela Lozano  
Mtro. Enrique Vargas Vivanco  
Mtra. Mirna Ajo  
Dr. Miguel Ángel Herrera Batista  
Dr. Marco Antonio Marín Álvarez  
Dr. Omar Alejandro Ruiz Gutiérrez  
Mtra. Vilma Lucía Naranjo Huera  
Lic. Diego Fernando Chasi Montaluisa  
Lic. Leonel Estuardo Moya Caisa  
Lic. Edna Yanina López Cruz  
Dr. Edgar Oswaldo González Bello  
Dr. Arodi Morales Holguín  
Dra. Adriana Judith Cardoso Villegas  
Dra. Claudia Rebeca Méndez Escarza  
Dr. Gustavo Iván Garmendía Ramírez  
Dra. María González de Cossio  
Dr. Manuel Guerrero Salinas  
Dra. Xóchitl Marissa Dávila Ordoñez  
Dr. David Alonso Leija Román  
Dra. Ma. Luisa Montes Rojas

## Diseño editorial de este número:

Juan Daniel Ayala Moreno  
Mariana Guadalupe López Gutiérrez

## Correctora de estilo:

Diana Eugenia Bastida Cabello

## Miembros del comité internacional de arbitraje que evaluaron los artículos de este número:

Dra. Daniela Caterina González Erber  
Dra. Susana Rodríguez Gutiérrez  
Mtro. Roberto Gutiérrez Gómez  
Mtra. Mónica del Carmen Aguilar Tobin  
Dra. Marcela del Rocío Ramírez Mercado  
Dra. Sandra Guadalupe Altamirano Galván  
Dra. Irma Lucía Gutiérrez Cruz  
Dr. Jorge Alberto González Arce  
Mtra. Hidelisa Karina Landeros Lorenzana  
Dra. Verónica Durán Alfaro

Dra. Aurea Santoyo Mercado  
Dra. Paola Andrea Alba Delgadillo  
Dra. Jimena Vanina Odetti  
Dra. Fabianne Pianowsky  
Dra. Elvia Luz González Muñoz  
Dr. José Eduardo Mallén Lomas  
Mtra. Jaqueline Mata Santiel  
Mtro. Rafael Vivanco Álvarez  
Mtro. Guillermo Gloria Okhuysen  
Mtro. Candelario Macedo Hernández

Mtro. Juan Pablo Miguel Aponte Ruidias  
Ma. Eugenia Sánchez Ramos  
Dra. Rosa Amelia Rosales Cinco  
Mtro. José Antonio Luna Abundis  
Mtra. María del Socorro Gabriela Valdez Borroel  
Dra. Monica Georgina Avelar Bribiesca  
Dra. Mónica Susana de la Barrera Medina  
Mtra. Vilma Lucía Naranjo Huera  
Dra. Alejandra Hernández Alvarado  
Dra. Isabel Salinas Gutiérrez

Zincografía, Año. 7, No. 13, abril - septiembre 2023 es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Proyectos de Comunicación, División de Diseño y Proyectos del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Calzada Independencia Norte No. 5075, Huentitán el Bajo, S.H., C.P. 44250. Guadalajara, Jalisco, México. Tel. 3312023000, <http://zincografia.cuaad.udg.mx>, [revista.zincografia@cuaad.udg.mx](http://revista.zincografia@cuaad.udg.mx) Editor responsable: Dra. Cynthia Lizette Hurtado Espinosa; Reserva de Derechos de Uso Exclusivo: 04-2017-022313551900-203, ISSN: 2448-8437, otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Adrian Antonio Cisneros Hernández del departamento de Proyectos de Comunicación, CUAAD; Calzada Independencia Norte No. 5075, Huentitán el Bajo, S.H. C.P.44250, Guadalajara, Jalisco, México. Fecha de la última actualización: 01 de octubre de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

La reproducción de las imágenes de la publicación (portadas y logos) requiere permiso expreso de la Universidad de Guadalajara.

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales.



# Índice

- 4** Presentación  
*Cynthia Lizette Hurtado Espinosa*

## Comunicación

- 5** Kushikuy, diseño de tarjetas educativas para la enseñanza-aprendizaje de palabras básicas en quechua  
*Mercy Bruno López / Rafael Vivanco Álvarez / Ruperto Pérez Albela Stuart*
- 24** Representaciones visuales de estudiantes universitarias en medios impresos en Puebla, México  
*Jaqueline Mata-Santel*
- 47** Fotografía de retrato para la construcción de identidad y la conservación de la cultura familiar  
*Nathaly Valenzuela Lozano / Enrique Vargas Vivanco*
- 68** La presencia de la mujer en el fenómeno lowrider  
*Mirna Ajo*

## Pensamiento

- 101** Rediseñar la educación del Diseño: Cuatro acciones docentes frente a los retos y desafíos en el siglo XXI  
*Miguel Ángel Herrera Batista / Marco Antonio Marín Álvarez*
- 122** Articulación interna y vinculación estratégica: Componentes clave en el taller de diseño para el aprendizaje significativo pospandémico  
*Omar Alejandro Ruiz Gutiérrez*
- 138** La enseñanza del diseño gráfico en los primeros meses de pandemia. Transformaciones desde la Universidad Pública en Latacunga-Ecuador  
*Vilma Lucía Naranjo Huera / Diego Fernando Chasi Montaluisa / Leonel Estuardo Moya Caisa*
- 161** Fomento de creatividad y pensamiento creativo como innovación de la educación superior  
*Edna Yanina López Cruz / Edgar Oswaldo González-Bello / Arodi Morales-Holguín*
- 186** El concepto de felicidad desde el taller de diseño básico  
*Adriana Judith Cardoso Villegas*

## Referente

- 202** Propuesta de un método de análisis para narrativas visuales aplicado en un código prehispánico que representa tiempo y espacio  
*Claudia Rebeca Méndez Escarza / Gustavo Iván Garmendia Ramírez / María González de Cossío*
- 221** Eye tracking, una herramienta complementaria para la evaluación del diseño  
*Manuel Guerrero Salinas*
- 241** Diseño de modelo para la valoración de identidad y reputación digital de información institucional de IES en entornos web  
*Xóchitl Marissa Dávila Ordoñez / David Alonso Leija Román / Ma. Luisa Montes Rojas*

# Presentación

Los doce artículos de este número tienen un enfoque que se empalma lo social y cultural, algunos de los artículos buscan recuperar o mantener aspectos culturales, mientras que otros buscan el desarrollo de la sociedad y de los estudiantes universitarios, conformando una publicación con aportaciones visionarias.

En la sección *comunicación*, se presenta el diseño de unas tarjetas educativas para preservar la lengua Quechua de Perú; después nos encontraremos con la representación de estudiantes universitarias a través de un análisis de portadas y contraportadas de una publicación de la BUAP; volvemos a Perú para enfatizar la importancia de la fotografía de retrato para construir y fortalecer la identidad en niños; y esta sección cierra con un registro gráfico también sobre el tema de identidad que se genera en la frontera con E.E. U.U. y el fenómeno de la mujer *lowrider*.

En la sección *pensamiento*, se realizan reflexiones en torno al ámbito universitario. El primer artículo habla de cuatro acciones docentes para enfrentar el siglo XXI; una acción en la cuál se profundiza en el siguiente artículo es la articulación

interna y la vinculación estratégica como una manera de generar conocimiento y un aprendizaje significativo en los estudiantes; posteriormente se considera la pandemia como un detonante para generar transformaciones universitarias que apuntan también a las propias características del siglo actual; en otro artículo se enfatiza a la creatividad y la innovación que indudablemente apunta a estos cambios, y cerramos esta sección con un artículo que considera de manera práctica la manera de representar los sentimientos, que puede formar parte de una concientización sobre lo que han vivido los universitarios.

En la sección *referente*, se aportan métodos que pueden servir para analizar. En el primer caso se trata de narrativas visuales aplicado a un código prehispánico; el segundo explica profundamente el uso del *eye tracking* para evaluar el diseño, con ejemplos realizados en el laboratorio de experimentación multimedia; y terminamos con un modelo para la valoración de identidad en los sitios web de instituciones de educación superior.

Cada aportación realizada en este número es sumamente valiosa para el área del diseño, haciendo énfasis especial en el ámbito universitario y cultural.

Cynthia Lizette Hurtado Espinosa  
Editora 



# Kushikuy, diseño de tarjetas educativas para la enseñanza-aprendizaje de palabras básicas en quechua

## Kushikuy, Design of Educational Cards for the Teaching-learning of Basic Words in Quechua

Mercy Bruno López

PRIMER AUTOR – CONCEPTUALIZACIÓN  
INVESTIGACIÓN

[mercy.bruno@usil.pe](mailto:mercy.bruno@usil.pe)

Universidad San Ignacio de Loyola  
Lima, Perú

ORCID: 0000-0002-3623-6491

Rafael Vivanco Álvarez

SEGUNDO AUTOR Y DE CORRESPONDENCIA

ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO

REDACCIÓN – SUPERVISIÓN

[rvivanco@usil.edu.pe](mailto:rvivanco@usil.edu.pe)

Universidad San Ignacio de Loyola  
Lima, Perú

ORCID: 0000-0001-8279-7647

Ruperto Pérez Albela Stuart

TERCER AUTOR – VALIDACIÓN – REDACCIÓN

[rperezalbela@usil.edu.pe](mailto:rperezalbela@usil.edu.pe)

Universidad San Ignacio de Loyola  
Lima, Perú

ORCID: 0000-0001-9281-2206

Recibido: 03 de agosto de 2022

Aprobado: 21 de septiembre de 2022

Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

El Perú es un país multicultural en el que se hablan diversos idiomas y dialectos. La presente investigación analiza el peligro de extinción de un idioma originario, el quechua central, a raíz de la falta de transmisión de migrantes en la ciudad de Lima Metropolitana a sus hijos de seis a diez años. El problema se evidencia cuando el padre migrante hablante de quechua decide no usar su lengua materna en el proceso de crianza de los niños por vergüenza, discriminación, racismo, entre otras causas, originando que éstos pierdan tradiciones orales y que se cree cierta dificultad de comunicación intergeneracional con parte de la familia, así como una pérdida del sentido de pertenencia con sus raíces.

Ante este panorama, nace Kushikuy, tarjetas educativas para la enseñanza-aprendizaje de palabras básicas en quechua central, una herramienta educativa y divertida que contribuye al aprendizaje del idioma a través de la adquisición gradual de palabras. El diseño de este material permite identificar elementos de la realidad social y cultural andina que son propios del contexto sociocultural de los Andes Centrales, evitando la pérdida del uso de la lengua materna en familias nativas quechuahablantes y, además, constituyendo un instrumento de aprendizaje para las personas que desean que sus hijos se acerquen a un segundo idioma.

**Palabras clave:** Diseño gráfico, tarjetas educativas, quechua, pérdida de idiomas

### Abstract

Peru is a multicultural country in which various languages and dialects are spoken. The present investigation analyzes the danger of extinction of an original language, Central Quechua, due to the lack of transmission of migrants in the city of Metropolitan Lima to their children from six to ten years of age. The problem is evident when the Quechua-speaking migrant father decides not to use his mother tongue in the process of raising the children due to shame, discrimination, racism, among other causes, causing them to lose oral traditions and creating a certain difficulty in communication. intergenerational with part of the family, as well as a loss of the sense of belonging with their roots.

Against this background, Kushikuy was born, educational cards for the teaching-learning of basic words in Central Quechua, an educational and fun tool that contributes to learning the language through the gradual acquisition of words. The design of this material allows to identify elements of the Andean social and cultural reality that are typical of the sociocultural context of the Central Andes, avoiding the loss of the use of the mother tongue in native Quechua-speaking families and, in addition, constituting a learning instrument for the people who want their children to learn a second language.

**Keywords:** Graphic design, flash cards, Quechua, language loss

## ◆ Introducción

**E**l Perú es un país multicultural en el que las diversas características geográficas permitieron el desarrollo de muchas civilizaciones que al mismo tiempo se desarrollaron con su propio idioma y sistema de comunicación. En el mapa etnolingüístico del Perú, actualizado por el Ministerio de Cultura (Mincul) en el año 2021, se identificaron 48 lenguas, de las cuales cuatro se hablan en los Andes y 44 en la amazonia peruana. En el contexto actual, 21 lenguas se encuentran en peligro de extinción.

La supervivencia de una lengua es amenazada cuando factores internos y externos perjudican su vitalidad, como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco, 2010). Existen distintos grados de peligro hacia los idiomas y pueblos amerindios peruanos, los cuales dependen de una combinación de factores, como la discriminación social, la cohesión interna del mismo grupo étnico, los niveles de pobreza y el flujo migratorio a zonas castellanohablantes. Cabe resaltar que la transmisión intergeneracional de la lengua es un factor importante cuando se evalúa su vitalidad, ya que se puede medir estimando si la lengua es hablada por todos los grupos etarios, incluido el infante, o por pocos miembros, como la generación de los bisabuelos (Unesco, 2003).

Ilustra esta situación Lima Metropolitana que, siendo la capital del Perú, es una ciudad que alberga a más de ocho millones de habitantes y en donde se ubica un gran sector de la población autoidentificada como parte de un pueblo indígena u originario. La migración interna en el Perú ha disminuido su flujo, pero no se ha detenido. Según el reporte del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018) sobre el censo realizado en el año 2017, la población de 12 años o más que se autoidentifica como quechuahablante, considerando sus costumbres y antepasados, representa 16.3% de la población urbana limeña. A pesar de esto, el Mincul (2021) plantea que los pocos mecanismos de transmisión, revitalización y recuperación son una causa de la desaparición de las lenguas originarias y los elementos de la identidad cultural de los pueblos. Al mismo tiempo, el Mincul ha identificado que parte de la sociedad peruana carece de un incentivo para transmitir y aprender su

lengua originaria y tradición oral, a lo que añade que no existen espacios para transmitir la lengua entre generaciones, e identifica una carencia de articulación entre actores públicos y privados.

La problemática se evidencia cuando el padre migrante —con sus propios valores lingüísticos familiares— decide no usar la lengua materna durante el proceso de crianza de sus hijos, puesto que —entre muchos factores— vivió una experiencia personal estigmatizada y limitada al dominio del español, prefiriendo el uso de una lengua de mayor prestigio bajo la consideración de que el aprender sólo castellano permite tener más oportunidades —educativas, laborales— en una ciudad como Lima. Esta situación origina la pérdida del sentido de pertenencia y amor a la comunidad, la falta de identificación lingüística y el olvido de las tradiciones orales. Según Renker (2014), la migración de personas quechuahablantes de contextos rurales a espacios urbanos reduce la probabilidad de que la lengua se transmita de una generación a otra, debido a que los padres dejan de enseñar el idioma a sus hijos para mejorar el acceso a oportunidades socioeconómicas, pues consideran que la lengua no cumple una función práctica y representa más bien una dificultad social, económica y política (Andrade, 2019).

En ese mismo sentido, al llegar a la ciudad, la familia migrante cambia su vida rutinaria para adaptarse a un nuevo espacio que demanda asumir desafíos diarios. De acuerdo con Montoya (2010), en el contexto limeño, la primera generación migrante reproduce —y, hasta cierto punto, recrea— la cultura quechua, mientras que, la segunda y tercera generaciones tienden a perderla y sólo la reproducen en fragmentos, lo que no garantiza la transmisión intergeneracional del quechua. En palabras de Montoya (2010): “los hijos de migrantes en Lima no aprenden el quechua... así el castellano se impone de modo casi natural, sin conflicto ni lucha” (p. 539).

Cobra importancia que algunos padres migrantes de la capital, por decisión personal, no transmitan su lengua materna a hijos y nietos, ya que el compartir la herencia lingüística y cultural es lo que permite al niño conocer de dónde procede su familia y conservar sus tradiciones orales para, de esa manera, construir su propia identidad (Álvarez, 2021).



Figura 1. Malena y su bisabuela Rosa.  
Fuente: Sichra, 2016.



Figura 2. Moodboard del problema.  
Fuente: Elaboración propia.

### ❖ Conversación del idioma

El propósito de la presente investigación es presentar una propuesta que permita conservar la herencia lingüística mediante el diseño de tarjetas educativas como herramienta de formación didáctica para hacer frente a una posible extinción de la lengua originaria y la pérdida de tradiciones orales. Con ello, se busca facilitar la enseñanza o refuerzo del idioma quechua central en las familias migrantes y también en aquellas familias que, no siendo quechuahablantes, puedan tener interés en acercarse a conocer y hablar otro idioma.



Si bien el universo de actores vinculados con este tema involucra tanto al Estado como a la sociedad civil, la propuesta se enfoca en los descendientes de migrantes quechuahablantes ubicados en la ciudad de Lima Metropolitana, con el fin de que cuenten con una herramienta que les ayude en la enseñanza de esta lengua de forma didáctica y amena.

Con este propósito, la filosofía del proyecto se sostiene en la decisión, el compromiso y la sensibilidad del migrante quechuahablante por preservar y transmitir las tradiciones orales que ha construido a través de generaciones. De acuerdo con Sichra (2016), se busca “no forzar a los niños a que adopten una actitud favorable hacia la lengua, sino generar situaciones donde puedan, ellos mismos, ir tomando confianza y adquiriendo seguridad sobre su propia identidad y uso de la lengua indígena” (p. 356).

Una fortaleza adicional de la propuesta consiste en difundir el valor de la lengua originaria no sólo como un recurso para intercambiar contenido, sino como un registro de la historia e identidad de un pueblo, ya que la lengua se ha construido gracias al profundo conocimiento y a la diversidad de miradas. Del mismo modo, la acción de revitalizar una lengua usando la comunicación visual facilita una reflexión sobre la importancia de ser un ciudadano que habla más de un idioma, lo que, lejos de ser una desventaja, se convierte en una fuente de oportunidades que permiten que se destaque sobre otras personas que sólo conocen una lengua.

El entorno ha generado un limitado espacio de uso de idiomas nativos, lo que ha llevado a que algunos miembros de familias migrantes creen, equivocadamente, que hablar una lengua originaria impide al niño alcanzar mejores oportunidades educativas, laborales, culturales, económicas, etc. El tomar la decisión de que el infante aprenda su lengua materna, le permite construir y fortalecer su identidad, pues puede conocer sus orígenes a través de la oralidad. Este aprendizaje hace que el niño descubra una perspectiva singular de su realidad y lo acerca a una perspectiva más humana y sensible sobre dicha condición. Como dice el propio Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2018): “a través del uso de sus lenguas, los pueblos conservan y transmiten sus afectos, tradiciones, cosmovisiones, valores y conocimientos a las siguientes generaciones y al mundo” (p. 5).

### **Lenguas originarias y su peligro de extinción**

Tal como afirma Beljic (2015), las lenguas originarias son un sistema de carácter lingüístico y sociocultural creado con base en la interacción humana. En ese sentido, el autor refiere que las lenguas indígenas son el medio por el cual se transmite todo el conocimiento tradicional entre generaciones y, sobre todo, la conciencia colectiva y las expresiones que se han ido desarrollando y consolidando a través del tiempo. Sin embargo, a pesar de contar con este gran nivel de aporte a la formación de identidad, el riesgo de extinción de las lenguas indígenas es una problemática latente que se ha acrecentado en las últimas décadas.

Desde una perspectiva contemporánea, la Unesco (2020) anunció que la situación de 40% de las 7 000 lenguas se encuentra en una situación complicada a nivel mundial, debido a la escasa enseñanza y aplicación en contexto de la escuela y también a su poca utilización en el ámbito público. En lo que corresponde al contexto nacional, según el Mapa Etnolingüístico del Perú publicado por el Mincul (2021), casi cuatro millones y medio de peruanos son herederos lingüísticos de las 48 lenguas indígenas y, sin embargo, 21 de estas lenguas se hallan en peligro de extinción por diversos factores.

La Unesco (2003) hace mención de que el peligro de extinción se da en primer lugar cuando los hablantes dejan de usar la lengua; en segundo lugar, cuando se usa en reducidos ámbitos comunicativos y, en tercer lugar, cuando ya no se transmite de una generación a otra, tal como es el caso comprendido en este estudio.

En lo que corresponde a lo que se entiende como la muerte de una lengua, Crystal (2000) manifiesta que una lengua muere cuando ya no queda nadie más que la hable, pues este hecho desempeña un papel crucial en el desarrollo de múltiples culturas que se transmiten sobre todo por la oralidad. Por ello, el autor sostiene que, cuando muere una lengua, se interrumpe de manera irrevocable la transmisión del conocimiento heredado, generando de esta manera una pérdida irreparable, no sólo en el ámbito personal, sino sobre todo en lo que corresponde a las expresiones y metáforas que existen en la cotidianidad de su vocabulario. Al respecto, Solís (2009) menciona que cuando se alude a la desaparición de una lengua, se trata de la muerte de una entidad lingüística, la cual es un símbolo de identidad, objeto cultural o sistema que constituye las visiones del mundo o cosmovisiones reconocibles con nombres concretos, como ocurre con la cultura quechua. Por ejemplo, cuando se menciona que en la lengua mochica peruana no existen más hablantes porque desapareció a comienzos del siglo pasado, se alude a que la lengua ya no funciona como medio de intercomunicación, entonces, es evidente que, si una lengua muere, también se extingue la sabiduría cultural única de un pueblo (Unesco, 2003).

### **Transmisión intergeneracional**

La transmisión intergeneracional es el proceso por el cual la lengua se transmite de una generación a otra dentro del seno familiar. Si la comunidad originaria transmite su lengua de padres a hijos, genera una perspectiva saludable para asegurar el mantenimiento de la lengua, pero, de otro modo, si se interrumpe, se sustituirá por otra dominante o más útil (Loredo, 2017).

El porqué una lengua en muchas ocasiones no es trasladada de una generación a otra tiene como causa, según Gugenberger (1995), factores sociales o políticos, por ejemplo, el que todas las leyes, las normas y los reglamentos estén a disposición del idioma principal, como el castellano,

pues, aunque existan traducciones en otras lenguas, éstas no se encuentran disponibles en su totalidad. Por ello, si un ciudadano quechuahablante necesita ayuda legal en la ciudad de Lima Metropolitana será casi imposible que encuentre información en su idioma y que ésta le pueda ser útil. Lo mismo ocurre en las escuelas, sobre todo públicas, ya que, si bien existe una política de Estado respecto a la educación bilingüe y multicultural, es muy difícil que ésta se pueda dar en grandes ciudades en donde predomina el castellano. Por otro lado, existe también una marcada discriminación hacia las personas que hablan una lengua indígena debido a que conviven en una sociedad diglósica, en la cual sus valores lingüísticos y culturales son menospreciados. De esta manera, la lengua materna es desplazada a un contexto privado, usándose en un ámbito restringido donde se reprime la libre expresión, es decir, el comunicarse en la lengua que sea más cómoda. Gugenberger (1999) sostiene que el individuo, al desplazarse de su hábitat nativo, debe adaptarse a un contexto distinto, el cual maneja un modo de vida acelerado y urbano donde es sujeto de rechazo por sus características lingüísticas y físicas. Debido a esto, algunas de las características propias de su grupo étnico entran en conflicto con las del nuevo grupo de referencia. Asimismo, Gugenberger (1999) añade que, en la ideología dominante, se tilda de inferior e inculto a quien habla otros idiomas, sobre todo indígenas, creando un conflicto de identidad y pertenencia en las personas que los hablan. La mayoría de las comunidades establecidas en Lima Metropolitana no han conseguido expandir sus lenguas a nuevos ámbitos, ya que la escuela, el ambiente de trabajo y los medios de comunicación utilizan la lengua dominante, ocultando —y en algunos casos negando— la existencia de otras lenguas.

### ◆ Trabajo de campo

En entrevista al lingüista Richard Ibarra Valer (comunicación personal, 25 de septiembre de 2021), se evidenció que la falta de transmisión intergeneracional del idioma quechua central puede ser considerado como una de las causas de su futura extinción, ya que el principal indicador para medir la vitalidad lingüística es si la lengua es hablada por los niños; además, Ibarra añade que, a pesar de la situación avanzada del quechua en comparación con otras lenguas, su camino hacia la revitalización es amplio. El conflicto lingüístico más destacable por la sociolingüística es el identitario, ya que existen casos de hijos de padres migrantes quechuahablantes que no han delimitado su identidad, pues no se sienten ni limeños ni quechuas.

Por otro lado, en entrevista con Franklin Espinosa Bustamante (comunicación personal, 20 de septiembre de 2021), lingüista y fundador del Colectivo Quechua Central, se evidenció que un factor de la falta de transmisión es la discriminación, debido a que el migrante, cuando se desplaza a la ciudad urbana, vive experiencias de segregación por sus rasgos lingüísticos y físicos. A esto se añade un factor más: la utilidad del idioma dentro del contexto socioeconómico y educativo, ya que el uso del castellano y del inglés son de mayor alcance en la zona urbana.

Finalmente, en entrevistas a los padres de familia, se mostró la escasa transmisión de la lengua quechua al infante, aunque el padre y la madre migrantes sientan cariño por su lengua materna, a pesar de haber vivido experiencias variables de índole social en perjuicio de su lengua. En la mayoría de los casos, la interrupción de la transmisión se debió a la poca utilidad en el ámbito económico y educativo. Asimismo, por medio del empleo de la técnica de la encuesta, se evidenció que 95% de padres y madres migrantes, durante la crianza del menor, utilizan el idioma castellano para transmitir las primeras palabras.

**🔗 Público  
objetivo del  
proyecto**

El proyecto Kushikuy está dirigido a niños de seis a diez años. De acuerdo con los resultados obtenidos por medio del trabajo de campo, se obtuvieron las características más destacadas de estos niños respecto al tema que concierne a esta investigación: se comunican en castellano de forma oral y escrita y no hablan ni escriben en quechua central; asisten a escuelas de educación primaria públicas y privadas y se relacionan en un entorno castellano donde se tienen marcados estereotipos, como que el quechua es una lengua del pasado, que se asocia con las personas del campo y que es sinónimo de atraso o una lengua inferior.

Estos niños son nativos digitales por tener acceso a nuevas tecnologías de la información, como teléfonos inteligentes, tabletas y *laptops*. Suelen usar internet y les gusta disfrutar de programas a través de Netflix y YouTube. En sus manos tienen acceso a un conocimiento ilimitado; sin embargo, su conocimiento sobre la existencia del quechua es muy limitado, ya que saben que existe, pero no tienen conocimiento sobre si en su familia se habla o habló en algún momento.

Estos niños ahora son urbanos, se transportan en vehículos de transporte público y/o privado y viven en Lima Metropolitana en zonas con los servicios básicos cubiertos. Sus padres son, en su mayoría, comerciantes exitosos o profesionales con un trabajo estable. Los infantes son de personalidad exploradora e inocente y, a pesar de que tienen acceso a la tecnología, como se ha mencionado, también les gustan los juegos de mesa y leer cuentos infantiles. Sus raíces son andinas, ya que provienen de familias quechuahablantes y los abuelos hablan pocas palabras en castellano.

Aman a su familia, pero no tuvieron la oportunidad de crear una conexión con sus raíces andinas y su lengua de herencia por la falta de transmisión de los valores ancestrales del progenitor y el contexto social, económico y educativo castellano hablante. Desconocen sus tradiciones culturales transmitidas de familia en familia y no han desarrollado un sentido de pertenencia al pueblo quechua.

Al respecto, cabe decir que los infantes no deben perder su herencia lingüística, sus tradiciones orales o identidad. Cada niño, mientras crece, se nutre de valores familiares, sociales y culturales que construyen su identidad.

El quechua y las lenguas originarias son la unión de visiones, conocimientos, historias y un modo único de analizar la vida (Minedu, 2018).

### ◆ **Concepto del proyecto**

Antes de definir el proyecto, es importante establecer de manera precisa qué es lo que se va a comunicar. De ahí que se empiece con el concepto, entendiendo que el alma del diseño será lo que sostendrá el proyecto y, al mismo tiempo, lo que le dará la experiencia al consumidor. Siendo así, para efectos de la presente investigación, el concepto a utilizar se definió como “felicidad de hablar quechua y compartir historias y cultura”, lo cual significa crear una experiencia divertida de aprendizaje de la lengua quechua central para compartir historia y cultura andinas y, sobre todo, para conectarse con el pasado y la herencia. Al mismo tiempo, sirve para conectar a aquellas personas que no han tenido acercamiento alguno con el quechua, para que tengan una experiencia lúdica y divertida con un idioma que también es parte de su legado.

En el concepto se utiliza la palabra “hablar” como un llamado a la acción hacia la persona para que mantenga vivo el legado lingüístico y cultural del pueblo quechua. Aprender una lengua no sólo significa amar las raíces familiares, sino valorar la cultura y la diversidad y, sobre todo, crecer con conceptos claros de inclusión y tolerancia.

El quechua es el corazón de toda una cultura y refleja cómo un pueblo piensa, siente, valora creencias y se organiza. Por esta razón, el término “compartir” expresa la intención de acercar elementos del contexto social y cultural andino a la familia urbana. Al respecto, Moreno (1998) plantea que la lengua es parte de un complejo sistema cultural, el cual se relaciona con la organización social, los valores, las creencias y los conocimientos transmitidos entre generaciones gracias a un proceso de socialización y culturización. En el mismo sentido, Halliday (1979) señala que el idioma materno ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo del infante, ya que es el canal esencial por donde se transmiten las perspectivas de vida y se aprende a actuar como sujeto de una sociedad dentro y fuera de la familia, el vecindario y diversos grupos sociales hasta adoptar su cultura, pensamientos, creencias y valores. En ese sentido, “felicidad de hablar quechua” significa creer en las raíces de uno, saber quién es y quién será. Al mismo tiempo, es sonreír y aprender la lengua sin complejos ni vergüenza, mirando al mundo desde una perspectiva particular y propia. La felicidad es un niño que pueda hablar quechua y sentirse bien de expresarse sin complejos.



Figura 3. Moodboard del concepto.  
Fuente: Elaboración propia

**Kushikuy** La palabra “Kushikuy” significa “felicidad, alegría o gozo” en quechua central y se relaciona de manera directa con el concepto para crear una experiencia divertida de aprendizaje del idioma quechua.

El nombre se acompaña con el descriptor “tarjetas educativas”, con lo cual es posible posicionar a la marca en el ámbito educativo y dar a conocer que existe un vínculo entre la lengua quechua y su capacidad de ser aprendida de manera lúdica. En la letra “y” de “Kushikuy” se incluye la síntesis de una cabeza chavín o de un animal antropomorfo, ya que la presente propuesta se basa en la riqueza geográfica del quechua central ubicado en los departamentos de Áncash, La Libertad, Lima, Huánuco, Pasco y Junín. Por último, el movimiento de las letras y el uso de diversos colores buscan transmitir dinamismo y llamar la atención del público objetivo.



Figura 4. Marca Kushikuy.  
Fuente: Elaboración propia

Kushikuy es una herramienta que contribuye al aprendizaje léxico y a la adquisición gramatical de palabras a través de tarjetas educativas, involucrando al infante con su lengua materna y sus raíces andinas, permitiendo

identificar elementos de la realidad social y cultural andina, pues cada tarjeta contiene ilustraciones y nombres oriundos del contexto socio-cultural quechua. La temática y el contenido se han diseñado con el fin de aprender verbos en lengua quechua central.

Se busca que, mientras aprende o refuerza el vocabulario, el infante conozca la historia y cultura del pueblo andino. Con estas tarjetas se transmite el quechua central a las futuras generaciones, sobre todo demostrando que no debe haber vergüenza, que hablar quechua no limita el desarrollo personal y que hablar un segundo idioma brinda una ventaja competitiva en el desarrollo educativo y profesional. De esa manera, el infante descubre en cada tarjeta ilustraciones por ambas caras, hallando en el frente divertidas imágenes y en la parte posterior el verbo que representan.



Figura 5. Tarjetas educativas Kushikuy (Para mayor referencia véase <https://bit.ly/3caTmFK>).

Fuente: Elaboración propia

Durante la primera infancia, el niño potencia sus habilidades lingüísticas y memoria visual, por eso es esencial que las estrategias educativas sean visualmente atractivas y correspondan con el léxico del idioma. El proceso de diseño consistió en definir un estilo gráfico que fuera simple y fácil de recordar, por ello, el diseño se inspira en la iconografía de culturas precolombinas de la sierra, como la chavín. El verbo o la acción realizada se eligieron contemplando que se entendieran sin ninguna duda. Los colores utilizados responden a un sistema de colores que sirven de estímulo para jugar y aprender. Todo esto en conjunto da lugar a unas tarjetas que logran despertar el interés por verlas, jugar y aprender con ellas.



Figura 6. Tarjetas educativas Kushikuy.  
Fuente: Elaboración propia

Para la selección de los verbos que se utilizarían, se elaboró una propuesta acorde con el público usuario, que consistía en niños entre seis y diez años. De esa manera, se conformó una base de 30 verbos conjugados en pasado, presente y futuro de acciones rutinarias del niño en quechua central para transmitir cómo se dice la acción y el modo correcto de conjugar en los tres tiempos verbales.

Cada tarjeta mide 10.5 cm x 14.8 cm (A6) y cuenta con esquinas redondeadas, ideales para el tamaño de la mano de los niños de seis a diez años. En la primera cara de cada tarjeta está la ilustración de un infante en diversas actividades y en la cara posterior existe una jerarquía visual, ya que se aplican dos tamaños de texto: el primero a las palabras en quechua y el segundo a la equivalencia en castellano.

La manera de jugar y aprender con las tarjetas depende de cada padre, tutor o maestro, e incluso, una vez aprendido, el niño autónomamente puede establecer sus propias reglas de juego. Las indicaciones básicas son colocar tres tarjetas del lado de la imagen, leer el verbo en quechua, entender la relación imagen-verbo y luego voltear las tarjetas para aprender los tiempos de ese verbo. Se recomienda empezar con tres porque de esa manera se logra un mejor aprendizaje sin causar obligación o generar angustia. Con tres tarjetas, el niño puede sentir comodidad, facilidad y libertad para aprender. Posteriormente, se continúa con otro grupo de tres tarjetas y así se va avanzando de manera sólida, conociendo y reconociendo las acciones de las imágenes y los verbos en quechua.

Para los padres o tutores, las tarjetas educativas son un instrumento que permite enseñar la lengua originaria en un contexto urbano, cumpliendo un papel fundamental para mantener vivo el quechua central, así como la historia y cultura familiares. Además, la actividad permite que los niños crezcan respetando la diversidad lingüística y valoren la riqueza cultural.



Así, el uso del quechua por las nuevas generaciones conservará la vitalidad de la lengua y permitirá el desarrollo de la creatividad, puesto que a partir de las tarjetas (que pueden ir incrementando en cantidad), los niños podrán aprender, autoevaluarse y crear nuevos juegos, historias y experiencias que les permitan aprender, jugar y, sobre todo, ser niños Kushikuy.



Figura 7. Uso de las tarjetas educativas Kushikuy.  
Fuente: Elaboración propia



Figura 8. Presentación tarjetas educativas Kushikuy.  
Fuente: Elaboración propia

### ◆ Análisis de resultados

En lo que corresponde a la reunión de datos e información, esta etapa constó del envío de los juegos de tarjetas —junto con las instrucciones y las reglas— a los padres de familia, a través de sesiones diferenciadas, para que cada uno de ellos pudiera tener un momento previo de aprendizaje antes de su aplicación práctica con sus hijos. Durante este proceso se llegaron a convocar a 36 padres de familia, quienes, en dinámicas

diferentes, brindaron una serie de opiniones y observaciones respecto del producto recibido.

En cuanto a los comentarios respecto a su primera impresión con el material, 88% de los padres de familia convocados, es decir, la mayoría de ellos, indicó su aceptación a la propuesta, ya que destacaron su nivel de novedad y perfil diferenciador en comparación con cualquier otro producto de carácter didáctico que pudieran haber recibido antes. En ese sentido, las preguntas que formularon estuvieron enfocadas en confirmar la claridad de la propuesta y de los mensajes aplicados, la posibilidad de aplicación real por parte de sus hijos en un contexto educativo, la correspondencia entre la propuesta y las necesidades de aprendizaje identificadas y, finalmente, el nivel de congruencia entre el estado real, es decir, la situación identificada y el estado ideal.

Incluso algunos padres manifestaron que llegaron a utilizar las imágenes de las tarjetas no sólo para aprender el uso del verbo por un interés personal, sino también para crear algunos ejercicios adicionales e historias que pudieran practicar después en el espacio de aprendizaje en quechua con sus hijos.

Se realizó también un grupo de 12 entrevistas semiestructuradas adicionales, en donde los padres manifestaron tanto su asombro como su satisfacción en el sentido de identificar el hecho de que desde el diseño hubiera sido posible investigar y plantear una propuesta de estas características frente a una problemática que, como ellos mismos mencionaron, era tan compleja y difícil de abordar.

En cuanto a la descripción de los actores participantes en esta parte de la investigación, destaca que son los principales responsables del proceso de crianza y formación de sus hijos; se encuentran en un contexto urbano y son migrantes quechuahablantes, ya que no han renunciado a sus orígenes y atesoran la lengua quechua y sus hábitos y costumbres como un elemento de vínculo y soporte familiar. Son, a su vez, nostálgicos en el recuerdo de sus ancestros, ya que durante las entrevistas se hicieron recurrentes menciones a momentos de su infancia en donde recordaban claramente a sus abuelos hablando quechua. Sin embargo, muchos de ellos decidieron no continuar con la transmisión del quechua hacia sus hijos, ya que lo consideraron de poca utilidad y aplicación práctica en el contexto actual.

En lo que se refiere al instrumento empleado dentro de la aplicación de la técnica de la entrevista, las preguntas planteadas estuvieron relacionadas con los aspectos más destacados en relación con el valor de la familia y la riqueza que tenía cada una de las familias. También se abordaron preguntas para identificar acciones que se pudieran haber realizado para establecer y fortalecer el vínculo familiar como parte de una estrategia de motivación con sus hijos. Junto con ello, se consultó también si los padres consideraban algún tiempo en especial dentro del ámbito familiar para

hablar acerca de sus ancestros y que de esta manera sus hijos pudieran conocer más sobre ellos. Y, por último, también se consultó respecto al nivel de importancia que le atribuían a las herramientas y dispositivos tecnológicos, en función a su potencial capacidad como elementos de motivación para el aprendizaje de sus hijos.

Todo lo anterior conformó el proceso de aplicación de instrumentos con el cual fue posible lograr el registro en el que se apoyó la investigación durante el periodo de trabajo de campo y de aplicación de la propuesta. Una vez obtenidos todos los datos, se procedió a su correspondiente análisis y jerarquización, lo cual arrojó resultados.

En lo que corresponde a los resultados, los padres de familia manifestaron su aceptación y valoración de manera positiva frente a la propuesta. Junto con ello, evidenciaron también un aspecto importante del proyecto, el que se identifique como protagónica la actitud de los padres frente al escenario de aprendizaje con sus hijos. Ello en función de que no siempre es posible generar espacios adicionales de interacción entre padres e hijos debido a diversas razones, principalmente la disponibilidad de los primeros ante sus obligaciones de índole laboral.

Frente a la información que buscaba identificar fortalezas y disposición para desarrollar espacios de aprendizaje con sus hijos, los padres de familia respondieron de manera mayoritaria que estaban dispuestos a poner en práctica todas sus capacidades en favor de que sus hijos pudieran participar en las actividades que les permitieran mantener viva la lengua quechua central y, junto con ello, el vínculo con su historia familiar.

En cuanto a los comentarios que identificaban la necesidad de establecer un trabajo colaborativo como parte de una actividad de integración familiar, los padres respondieron de manera contundente que, si bien es cierto no estaban necesariamente familiarizados con estas dinámicas, no tenían inconveniente alguno en poder involucrarse en ellas, ya que habían encontrado que la propuesta reunía las características necesarias para que pudieran captar la atención de sus hijos, lo cual ya era un logro importante a destacar.

Respecto a contar con un espacio o ambiente que propiciara el aprendizaje de sus hijos y que contará con las condiciones necesarias para ello, un grupo importante de padres de familia manifestó que no necesariamente tenían un espacio en casa que estuviera pensado o dedicado para actividades de aprendizaje, ya que muchos de ellos fueron espacios que se implementaron y adecuaron de manera eventual frente a las necesidades que se iban generando. A su vez, reconocieron la importancia de contar con un espacio libre de distracciones que les posibilite el campo de trabajo necesario para que sus hijos puedan recibir toda la información y participen en las dinámicas de la mejor manera posible dentro de las posibilidades de cada familia.

## ◆ Conclusiones y recomendaciones

Kushikuy es una herramienta para aprender primeras palabras, en este caso, verbos usados en el día a día en el contexto de situaciones cotidianas, por medio del uso de imágenes que permiten ser reconocidas fácilmente e identificarse con ellas.

La propuesta de emplear el juego de tarjetas es una herramienta para que los padres enseñen el idioma quechua central a sus hijos de una manera lúdica, asertiva y, sobre todo, con orgullo de las raíces a las cuales pertenecen, lo cual propicia un efecto importante durante el proceso de enseñanza.

En lo que respecta al mantenimiento vivo de una lengua usando el diseño gráfico para buscar una mejora en el aprendizaje de un idioma, se demuestra que la función es fomentar el cambio en favor de la calidad de vida, en este caso, de la conservación de un idioma. En ese sentido, se validó por medio del trabajo de campo y la intervención con los actores que dicho efecto es posible mediante la motivación y la consideración de las características en cada uno de los grupos. Por ello, es importante continuar con el estudio y el análisis para emplear herramientas lúdicas que superen la dimensión de la mera interacción.

En cuanto a una perspectiva teorizada sobre la cual se propone el diseño de tarjetas educativas para la enseñanza-aprendizaje de palabras básicas en quechua, es posible evidenciar que se logran cumplir los fundamentos teóricos que soportan la propuesta y que hacen aún más evidente la importancia de continuar con los estudios que incorporen diversas perspectivas como parte del aprendizaje bajo la dinámica familiar.

El proyecto Kushikuy logra llevar a la reflexión sobre el riesgo de extinción de las lenguas indígenas peruanas e incentiva a valorar y respetar la diversidad de idiomas que son importantes en la vida de los distintos grupos de personas. Al respecto, es importante destacar que todos estos esfuerzos deben formar parte de una propuesta integral por parte de los actores vinculados a las diversas instancias del Estado para identificar estas y otras necesidades en favor de las manifestaciones culturales inmateriales.

Las tarjetas educativas permiten aprender verbos cotidianos —para los que no han tenido ningún acercamiento al idioma—, mantienen el conocimiento de un vocabulario básico quechua central —para los que tienen algún conocimiento al respecto— y logran estimular la relación niño-padres-familia mediante la lengua. Junto con ello, las tarjetas educativas evidencian un aprendizaje significativo de los primeros verbos que un niño puede adquirir despertando su curiosidad e interés por saber más. En ese sentido, se demuestra su utilidad práctica, misma que podría ser incorporada en experiencias piloto posteriores que brinden la posibilidad de construir una propuesta, en una instancia de mayor nivel, junto con otros elementos que la complementen y enriquezcan. Incluso, podría también considerarse la generación de espacios de interacción y validación con la participación de aliados estratégicos.

Finalmente, se recomienda también que el proyecto pueda ser adaptado a otras lenguas indígenas peruanas para apoyar en su difusión y aprendizaje. De esa forma se contribuirá no sólo a evitar el riesgo de que puedan desaparecer, sino también a la promoción de actividades y acciones de investigación y socialización de conceptos que converjan en favor de que estas manifestaciones perduren en el tiempo.

En concreto, en lo que respecta a actividades a desarrollar en el corto plazo, se recomienda complementar y fortalecer el proyecto con un soporte desarrollado en medios audiovisuales, en donde sea posible enseñar la correcta pronunciación de cada una de las piezas que forman parte de la propuesta. 📍

### 📍 Referencias

- Álvarez, C. (2021). *Revalorización de la cosmovisión andina a través de la ilustración*. [Tesis de maestría]. Cuenca: Universidad de Cuenca. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/5RUF21>
- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras*, 90(132), 41-70. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/kRUFH4Y>
- Beljic, I. (2015). La construcción de las identidades lingüísticas: El caso de la variedad andaluza del español y las modalidades meridionales del serbio. *Verba Hispanica*, (23), 87-105. Recuperado el 4 de febrero de 2022 de <https://cutt.ly/1RUGehf>
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. USA: Cambridge University Press. Recuperado el 14 de enero de 2022 de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/287.pdf>
- Gugenberger, E. (1995). Conflicto lingüístico: El caso de los quechuhablantes en el sur del Perú. En K. Zimmermann, *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: nuevos enfoques* (pp. 183-201). Alemania: Universidad de Bremen. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/ZRtP70W>
- Gugenberger, E. (1999). Entre el quechua y el castellano: Manifestaciones del conflicto de identidades etnolingüísticas en un pueblo joven de Arequipa. *Lexis*, 23(2), 257-300. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/eRUHvXH>
- Halliday, M. (1979). El lenguaje y el hombre social (Parte 1). En *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (pp. 17-249). México: FCE. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/aRUHQAv>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Resultados Definitivos del I Censo de Comunidades Campesinas 2017*. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/5EHUTE9>

- Loredo, X. (2017). La transmissió lingüística intergeneracional: El reflex de la vitalitat d'un idioma. *Llengua, societat i comunicació: revista de sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, (15), 54-61. Recuperado el 14 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/jRUH8kk>
- Ministerio de Cultura (Mincul). (2021). Mapa Etnolingüístico del Perú. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/uRUH6cp>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2018). Documento nacional de lenguas originarias del Perú. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/9RtWlvy>
- Montoya, R. (2010). *Porvenir de la cultura quechua en Perú. Desde Lima, Villa El Salvador y Puquio*. Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas/Confederación Nacional de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería/Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Facultad de Ciencias Sociales/Programa Democracia y Transformación Global. Recuperado el 14 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/tRUJa8g>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/zRUJfTK>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco). (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Recuperado el 15 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/b2hxWPI>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Recuperado el 15 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/3RUJ7d8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco). (2020). El próximo Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032) se centrará en los derechos humanos de sus hablantes. Recuperado el 15 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/PRUKwQo>
- Renker, T. A. (2014). El uso del quechua en el Perú: Una investigación de identidad y performance cultural. *Honors Theses and Capstones*, 174. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://scholars.unh.edu/honors/174>
- Sichra, I. (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes. Recuperado el 4 de febrero de 2022 de <http://www.acuedi.org/ddata/11360.pdf>
- Solís, G. (2009). No todo desaparece cuando una lengua muere. *Construyendo nuestra interculturalidad*, 4(5), 1-11. Recuperado el 21 de enero de 2022 de <https://cutt.ly/lRtOB0C>

### ◆ Sobre los autores *Mercy Bruno López*

Licenciada y bachiller en Arte y Diseño Empresarial por la Universidad San Ignacio de Loyola. Es diseñadora editorial con experiencia en diagramación de materiales educativos en lenguas originarias peruanas. Involucrada en el sector educativo, ha diseñado y maquetado contenido en quechua central, shawi y jaqaru para la Dirección de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación de Perú. Desde el 2019 es diseñadora gráfica ad honorem del Colectivo Quechua Central, responsable del periódico *Mama Raywana*, dedicado a la difusión y revitalización del quechua central.

### *Rafael Vivanco Álvarez*

Doctorando en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), maestro en Docencia Superior por la Universidad Ricardo Palma y licenciado en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola, cuenta también con un diplomado en Formación de Formadores en Responsabilidad Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es diseñador gráfico y director de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de la Universidad San Ignacio de Loyola, así como desarrollador y gestor de la filosofía Diseño Agente de Cambio, que busca formar un profesional del diseño investigador, humano y holístico capaz de transformar su entorno y buscar la mejora de la calidad de vida pensando en la cultura a la que pertenece. Ha editado publicaciones de investigación en diseño y ha organizado eventos y congresos de diseño. También ha publicado diversos artículos y compartido su experiencia en conferencias y talleres en diversas ciudades del mundo, lo que le ha permitido construir una amplia red de trabajo.

### *Ruperto Pérez Albela Stuart*

Maestro en Educación Superior con mención en Gestión de la Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola, licenciado en Arte con mención en Diseño Gráfico por la Pontificia Universidad Católica del Perú y bachiller en Arte por la misma universidad. Es experto en investigación en diseño, comunicación visual e infografía y tecnologías de la información aplicadas a la educación. Desde hace 10 años se desempeña como coordinador académico en la carrera de Arte y Diseño Empresarial de la Universidad San Ignacio de Loyola, en donde formó parte del equipo académico que tuvo a su cargo la implementación de la filosofía Diseño Agente de Cambio, con la cual dicha carrera ha logrado posicionarse como el principal referente, a nivel nacional y regional, en cuanto a la formación profesional del diseño en su rol social, humano e integral. Como parte de su trayectoria profesional de más de 21 años, ha sido consultor para instituciones nacionales y para organismos intergubernamentales, como el Banco Mundial, la Unión Europea, la Cooperación Alemana al Desarrollo-giz, idea Internacional, el Instituto Republicano Internacional (IRI) y la Feria Internacional del Libro, entre otros.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# Representaciones visuales de estudiantes universitarias en medios impresos en Puebla, México

## Visual representations of university students in printed media in Puebla, Mexico

Jaqueline Mata-Santel

AUTOR PRINCIPAL Y DE CORRESPONDENCIA  
CONCEPTUALIZACIÓN – CURACIÓN DE  
DATOS – ANÁLISIS FORMAL – ADQUISICIÓN  
DE FONDOS – INVESTIGACIÓN – METODOLOGÍA  
ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO – RECURSOS  
SOFTWARE – SUPERVISIÓN – VALIDACIÓN  
VISUALIZACIÓN REDACCIÓN – REVISIÓN  
jaqueline.mata@correo.buap.mx  
Benemérita Universidad  
Autónoma de Puebla  
Puebla, México  
ORCID: 0000-0003-1767-0484

Recibido: 15 de noviembre de 2022  
Aprobado: 12 de febrero de 2023  
Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar las representaciones de estudiantes universitarias presentadas en portadas y contraportadas de tres medios impresos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, bajo la mirada de las políticas de transversalización de género en la educación superior. Bajo un enfoque cualitativo, la metodología incluyó la búsqueda y selección de imágenes en archivos de la universidad, las cuales se estudiaron y de ahí se extrajeron tres dimensiones: representaciones que visibilizan a las estudiantes mediante la moda, representaciones que refieren a la vida universitaria cotidiana y representaciones para la promoción de actividades universitarias. Los hallazgos dan cuenta de una baja representación de este sector de la población en los medios elegidos y de cambios en las representaciones visuales que van de imágenes altamente estereotipadas a propuestas más inclusivas. Como conclusión se hace evidente la construcción de imaginarios sobre lo femenino en estas publicaciones desde una concepción binaria de género. Los estudios de esta naturaleza en el ámbito de la educación superior son escasos, por lo que este artículo contribuye al entendimiento de la naturaleza de las representaciones visuales sobre las mujeres en las universidades en México.

**Palabras clave:** representaciones visuales, estudiantes universitarias, medios impresos, enseñanza superior, corporalidad

### Abstract

*The objective of this article is to analyze the representations of university students presented on the front and back covers of three print media of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, under the gaze of gender mainstreaming policies in higher education. Under a qualitative approach, the methodology included the search and selection of images in university archives, which were studied and from there three dimensions were extracted: representations that make the students visible through fashion, representations that refer to daily university life and representations for the promotion of university activities. The findings show a low representation of this sector of the population in the chosen media and changes in visual representations that go from highly stereotyped images to more inclusive proposals. In conclusion, the construction of imaginaries about the feminine in these publications from a binary conception of gender is evident. Studies of this nature in the field of higher education are scarce, so this article contributes to the understanding of the nature of visual representations of women in universities in Mexico.*

**Keywords:** visual representations, university students, print media, higher education, corporality



## ◆ Introducción

**E**l espacio universitario ha sido históricamente desfavorable para las mujeres; su acceso a los estudios de nivel superior estuvo prohibido por varios siglos. Fue gracias a las luchas feministas por la igualdad de género que las mujeres se fueron incorporando de manera gradual a los estudios de nivel superior en el siglo XIX hasta alcanzar la paridad con respecto a los hombres en el nuevo milenio. Sin embargo, son amplios los estudios que señalan las desigualdades que aún persisten para las mujeres (Bautista, 2012; Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres [Conavim], 2018; Guzmán Acuña, 2016; Ordorika, 2015), primordialmente en el acceso a recursos materiales, evaluaciones, acceso por áreas y puestos clave para la toma de decisiones, así como en cuanto a reconocimiento, discriminación y violencia de género, esto sin tomar en cuenta la doble responsabilidad de enfrentar el ámbito académico y el del hogar.

Por otra parte, las instituciones de educación superior (IES), consecuentes con su compromiso con la sociedad y como espacios para la reflexión y creación del conocimiento, enfrentan la responsabilidad de promover la igualdad entre sus miembros a través del cumplimiento de políticas y lineamientos a favor de la transversalización del género. Así, la equidad de género es una categoría presente en las preocupaciones de las universidades en México, las cuales, a través de diversas políticas, han puesto en marcha programas y acciones para contribuir a la igualdad.

Es importante señalar que la entrada del feminismo a la academia y a las IES sirvió como parteaguas para la apertura de espacios que buscaron debatir en relación con problemas que habían sido institucionalmente ignorados; por ejemplo, Palomar (2005) enfatiza la dimensión social de género como un entramado importante para reflexionar sobre las relaciones de poder en la educación superior que se concretan “en diversas prácticas sociales entre las cuales se encuentran discursos de género específicos en los que se cristalizan las representaciones imaginarias de los hombres y las mujeres en una comunidad determinada” (p. 8). Dentro de estos discursos tenemos la difusión de representaciones sobre las mujeres objetivadas mediante imágenes visuales que se han dado a conocer en los diferentes medios de comunicación.

En este sentido, la imagen visual ha adquirido un papel protagónico en la actualidad tanto en las investigaciones como en nuestra vida cotidiana (García, 2011; García Varas, 2017; Montero, 2017; Zamora, 2015), por lo cual resulta relevante poner de manifiesto el predominio de la imagen sobre otros discursos, pero también entender a ésta como parte de los procesos de representaciones que las personas utilizan en la conformación de su universo.

La comprensión de las imágenes visuales trasciende los aspectos formales de creación, son discursos portadores de ideologías, visiones del mundo y significados. La imagen visual producida por diseñadores y difundida en los diversos medios de comunicación tiene una influencia innegable en la intervención del espacio público, por lo que su estudio es valioso para entender la influencia de éstas en la instauración del imaginario colectivo sobre las mujeres.

Históricamente la reiteración de representaciones sobre las mujeres tiene como base la corporalidad (Berger, 2012; García Muñoz y Martínez García, 2008; Lovera, 2009; Muñiz, 2014); esta visión da cuenta de una violencia simbólica al presentar a este sector de la población desde los estereotipos, los cuales parten del mantenimiento de un orden desigual.

En la literatura especializada existen estudios que dan cuenta de la presencia de las mujeres en portadas de revistas o periódicos en ámbitos comerciales y/o publicitarios (Brito-Rhor, 2019; García Pereyra, Zetina y Murillo, 2020; Pérez-Lugo, Gabino-Campos y Baile, 2016) o también en espacios considerados tradicionalmente como masculinos, como lo es la esfera de lo deportivo (Gómez-Colell, Medina-Bravo y Xavier, 2017; Mayoral Sánchez y Mera Fernández, 2017; Salazar, 2022); sin embargo, las representaciones mediadas por la imagen visual y expresadas en la cotidianeidad de los universitarios no han sido objeto de estudio a pesar de su influencia directa en la construcción de imaginarios colectivos. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar las representaciones de las mujeres estudiantes universitarias presentadas en portadas y contraportadas de tres medios impresos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

### **◆ Las políticas de transversalización de género en la educación superior**

La universidad pública en México presenta una oferta educativa vasta y compleja y orienta sus esfuerzos en atender a una población mayoritariamente joven. Para 2017 únicamente 17% de la población en un rango de edad de 20-29 años asistía a alguna institución de educación superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). Esta perspectiva se agrava cuando las cifras muestran un problema de inserción laboral diferenciada por género. A pesar de que las mujeres superan en número de egresados a sus pares varones, la tasa de desempleo está 14 puntos por debajo de los hombres de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020). En este contexto,

diversos organismos internacionales han realizado una serie de recomendaciones para abonar en la sensibilización de temas de desigualdad que contribuyan a cerrar las brechas de género que afectan a una parte importante de la población estudiantil.

Dada la importancia de las políticas públicas en la distribución de la riqueza y las oportunidades, los gobiernos y el Sistema de Naciones Unidas han tomado diversos acuerdos para incorporar los principios de igualdad y equidad de género en las políticas de desarrollo que implementan.

En México se decretó la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres en 2001 como parte de la política nacional respecto de la equidad de género, bajo la cual dependencias administrativas públicas federales, como las educativas, tenían la obligación de cumplir con este decreto en el territorio nacional. Son múltiples las observaciones que se han hecho de este mandato (García, 2005); sin embargo, fue un primer paso para poner sobre la mesa las acciones desde el gobierno federal en materia de equidad de género para las universidades.

En cuanto a las IES, fue el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) el que alentó el debate sobre la incorporación de la perspectiva de género en 2002, el cual se cristalizó con la firma de acuerdos entre la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 2009, “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, impulsa la equidad de género desde la óptica de la responsabilidad de las universidades en formar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos y la igualdad.

En México, en ese año la ANUIES fundó la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior: Caminos para la Equidad de Género (Renies), de la cual la BUAP forma parte. Esta red buscó la atención de la equidad de género entre sus miembros.

En este marco de políticas públicas internacionales y nacionales referidas a la equidad de género, la BUAP fue pionera al fundar en 1995 el Centro de Estudios de Género, cuyas actividades giran alrededor de la investigación y la extensión. Posteriormente, la institución propuso su Modelo de Equidad de Género, el cual obtuvo su certificación y distintivo en 2009. Además, en 2014, la universidad creó la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), dentro de cuyo organigrama se encontraba la Coordinación de Igualdad e Inclusión a cargo del Programa de Atención a la Igualdad.

Estos antecedentes sirvieron como base para que en 2019 la BUAP diera a conocer el *Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y*

*violencia de género en la BUAP*, donde se muestran las instancias y procedimientos para atender dicha problemática. Un año más tarde se creó la Dirección Institucional de Igualdad de Género para enmarcar los trabajos a favor de la transversalización de género que instancias internas de la BUAP habían realizado con este objetivo. Si bien el análisis de estas acciones y compromisos institucionales rebasan los alcances de este artículo, es necesario tomar en cuenta la influencia que las políticas públicas con respecto a la transversalización del género a nivel internacional y nacional han tenido en las representaciones visuales difundidas por medios institucionales al interior de la BUAP.

Al tratar la igualdad de género y la construcción de ciudadanía, Lozano (2015), en un estudio sobre la violencia de género en la BUAP, tomó como referente las políticas públicas en cuestión de la equidad de género y en específico al Modelo de Equidad de Género de la universidad y destacó la importancia de entender los espacios universitarios como parte de estructuras sociales complejas y amplias y de alejarnos de los imaginarios sociales donde las universidades son ajenas a conflictos y violencias donde se producen y reproducen estructuras jerárquicas y desiguales con respecto al género. Las IES no son espacios neutros, pues el ejercicio del poder fomenta relaciones desiguales visibles en sus dimensiones económicas, políticas, de distribución de recursos y, además, implica en el plano simbólico formas particulares de este ejercicio del poder, afectando tanto a los sujetos como a las instituciones. Existen desigualdades con formas específicas que es necesario hacer emerger para reflexionar en torno a la construcción simbólica de los espacios universitarios, de ahí que aquí se presentan, en particular, elementos sobre las representaciones de las mujeres estudiantes universitarias objetivadas en imágenes visuales que la BUAP ha dado a conocer en tres medios de comunicación.

### ❖ Las representaciones de las mujeres en imágenes

Hablar de la representación femenina es hablar del cuerpo. Fueron el arte, el cine y los cánones publicitarios los que influyeron en la producción y circulación de representaciones sobre las mujeres, ancladas a la producción del cuerpo y expresadas en imágenes, las cuales han sido atravesadas por formas de representación que se han ido validando socio-históricamente (Aguilera Ruiz y Saa Espinoza, 2016).

Al cuerpo de las mujeres se le han asignado atributos que históricamente han sido aceptados como verdaderos, y que han cambiado poco a lo largo del tiempo. La idea de vincular lo femenino con la belleza, la fragilidad y la delicadeza anclada al cuerpo de las mujeres se apuntaló en el siglo XIX. Mediante una visión eurocentrista y androcéntrica se afianzaron los cánones estéticos que predominan hasta nuestros días. En la sociedad actual se exige un cuerpo joven, delgado y sensual como una creación personal y son estas imágenes las que permean el imaginario colectivo. “Esas imágenes están enseñándonos cómo ver, son creaciones, cyborgs visuales que nos educan en lo que debemos esperar de

la sangre y de la carne” (Muñiz, 2014, p. 425). En este sentido, Butler (2002) plantea la idea del cuerpo no desde el aspecto biológico, sino como consecuencia del poder productivo. Por tanto, se conciben cuerpo, belleza, género y poder como entrelazados.

Desde la teoría feminista, Elsa Muñiz (2010) propone pasar del cuerpo como objeto de estudio al análisis de las representaciones corporales, en específico a las prácticas corporales a partir de los usos individuales y colectivos del cuerpo. Las prácticas corporales nos dan cuenta de cómo se van produciendo los sujetos, pues nos vamos materializando como tales a partir de estas prácticas que son voluntarias, históricas y performativas (nos van constituyendo a partir del maquillaje, la ejercitación del cuerpo, los hábitos alimenticios, entre otros aspectos).

Retomando los aportes de Foucault sobre el cuerpo, la autora lo entiende como el lugar para ejercer y operar formas de poder disciplinario y productivo, además de la construcción de subjetividades. En esta visión se encuentra la noción de dispositivo que refiere a una red de elementos heterogéneos (discursos, prácticas, instituciones, postulados científicos, arquitectura, imágenes) con una función estratégica inscrita siempre en una relación de poder.

Cuando hablamos de la imagen, ésta se entiende como un dispositivo visual que, mediante discursos y prácticas concretas relacionadas con el disciplinamiento de los cuerpos, tiene una función estratégica en producir y presentar a cuerpos específicos. Para evidenciar este proceso, Muñiz (2010) propone cinco perspectivas de análisis: disciplinamiento del cuerpo (alude a los diferentes discursos provenientes de ámbitos diversos como la medicina, la ciencia, la educación, los medios de comunicación, entre otros, para controlar y disciplinar los cuerpos); patrones estéticos (patrones de la moda, transformación corporal y prácticas que buscan alcanzar un ideal de belleza impuesto); sexualidad (reflexión sobre la construcción de las identidades de género, crítica al marco heterosexual dominante y reconocimiento a la diversidad sexual); violencia (corporal, física y/o simbólica), y subversión (prácticas que llevan a cabo los sujetos para la reapropiación de sus cuerpos). Por tanto, la imagen es una práctica social y cultural, un elemento simbólico que contribuye a entender las manifestaciones humanas (De Lauretis, 1992).

Las imágenes visuales son representaciones que interpelan a las personas e inciden en sus relaciones, por lo que resulta apremiante tomar conciencia de la importancia de éstas como reproductoras de un orden social entre los y las estudiantes de la BUAP.

#### **Diseño metodológico**

Para analizar las representaciones visuales de las estudiantes universitarias presentadas en medios impresos se adoptó una metodología de corte cualitativo. Como estrategia metodológica se aplicó el análisis

de contenido para el tratamiento de las imágenes debido a que esta técnica combina la observación de datos con el análisis, imbricando ambos procedimientos con la finalidad de ver más allá de lo textual e incorporar los elementos contextuales del contenido con la finalidad de establecer inferencias sobre los mensajes comunicativos de los medios elegidos (Andréu, 2002).

Como primer paso se identificaron los medios de comunicación que interpelaran a la comunidad estudiantil universitaria, de esta manera se obtuvieron los periódicos *Estudiantes* y *CHIDO BUAP*, así como la *Gaceta Universidad BUAP*. Las imágenes se localizaron en los archivos de esta institución. Se revisaron imágenes de los años 2003 hasta 2019 con la intención de observar los cambios que las publicaciones han realizado de acuerdo con los contextos específicos vividos en cinco periodos de rectoría. En la tabla 1 se muestran los resultados de esta primera revisión exploratoria.

Tabla 1. Imágenes consultadas en tres medios de comunicación universitarios en el periodo 2003-2019

Medio	Total de imágenes registradas	Portadas o contraportadas donde aparecen mujeres en grupos mixtos	Portadas o contraportadas donde aparecen mujeres estudiantes en grupo	Portadas o contraportadas donde aparecen mujeres estudiantes solas
<i>Gaceta Universidad BUAP</i>	196	63	9	23
<i>Periódico CHIDO</i>	151	43	3	11
<i>Periódico Estudiantes</i>	205	68	13	22
Total	772	174	25	56

Fuente: Elaboración propia.

Con esta primera revisión, las imágenes se ordenaron por fecha y medio de comunicación y se separaron aquellas portadas y contraportadas donde aparecieran mujeres estudiantes. Dado que las representaciones visuales mediáticas de sujetos está generizada y es predominantemente binaria, es decir, que definen lo “legítimamente” masculino y su contraparte lo femenino, pero también lo “normal” de lo “abyecto” (Butler, 2002), se retoma para esta revisión el concepto de *narrativas visuales dominantes* propuesto por Melina Amao (2021), quien entrelaza las dimensiones de la imagen y el género, con el propósito de identificar los discursos principales sobre las estudiantes en los medios de comunicación elegidos. También se retoman las categorías de análisis que propone Elsa Muñiz (2010) con respecto a las prácticas corporales debido a que éstas son un instrumento presente en las narrativas contemporáneas que aluden a las mujeres; para este artículo se retoman las dimensiones: disciplinamiento del cuerpo, patrones estéticos y violencia.

De este proceso se identificaron tres narrativas dominantes sobre las representaciones de las mujeres en los medios estudiados: estudiantes visibilizadas mediante la moda sobre lo femenino; estudiantes en actividades de la vida universitaria y estudiantes promocionando actividades de la universidad. En la tabla 2 se presenta la relación de estas portadas y/o contraportadas publicadas entre los años 2003-2019.

Tabla 2. Relación de portadas y contraportadas adscritas a las tres categorías identificadas sobre las estudiantes universitarias

Medio de comunicación	Estudiantes visibilizadas mediante la moda sobre lo femenino	Estudiantes en actividades de la vida universitaria	Estudiantes promocionando actividades de la universidad
<i>Gaceta Universidad BUAP</i>	Portada julio-agosto 2006	Portada julio 2005, contraportada diciembre-enero 2011-2012, contraportada junio 2012, contraportada agosto 2013, portada diciembre 2013, portada febrero 2014, portada agosto 2014 y portada 2018	Contraportada octubre 2004, contraportada septiembre 2005, contraportada febrero 2007, contraportada marzo 2008, contraportada agosto 2008, contraportada septiembre 2012, contraportada octubre 2012, contraportada junio 2013, contraportada julio 2013, contraportada julio 2014, contraportada octubre 2015, contraportada noviembre 2015, contraportada febrero 2017, contraportada marzo 2018, contraportada febrero 2019 y contraportada marzo 2019
<i>Periódico CHIDO</i>	Portada marzo 2004	Portada septiembre 2005, portada febrero 2006, portada abril 2006, portada septiembre 2006 (b), portada julio 2007, portada abril 2008, portada octubre 2009 y portada julio 2014	Contraportada septiembre 2015, contraportada octubre 2015, contraportada diciembre 2015, contraportada noviembre 2016, contraportada febrero 2018 y contraportada mayo 2018
<i>Periódico Estudiantes</i>	Portada marzo 2003	Portada abril 2003, portada julio 2003, portada agosto 2003, portada mayo 2004, portada septiembre 2004, portada noviembre 2004, portada abril 2005, portada octubre 2005, portada octubre 2005, portada mayo 2006, portada marzo 2007, portada junio 2008, portada agosto 2008, portada mayo 2009, portada noviembre 2009, portada mayo 2011, portada julio 2012, portada enero 2014, portada febrero 2014, portada marzo 2014, portada julio 2014, portada agosto 2014, portada noviembre 2014, portada diciembre 2014, portada febrero 2016, portada octubre 2017, portada noviembre-diciembre 2017, portada febrero 2018 y portada mayo 2018	Contraportada mayo 2016, contraportada febrero 2018 y contraportada mayo 2018

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la primera categoría, Estudiantes visibilizadas mediante la moda sobre lo femenino, se encontró que estas imágenes se caracterizan por el uso de fotografías donde aparecen estudiantes mujeres en representaciones visuales donde los patrones estéticos de belleza y moda son prácticas corporales protagonistas. Estas imágenes, tanto en portadas como en interiores, las podemos encontrar en el último periodo de rectoría 2001-2005, y continuaron apareciendo en los siguientes periodos 2005-2009, hasta prácticamente desaparecer hacia el periodo 2009-2013.

Un segundo apartado presenta a las mujeres en actividades cotidianas de la vida universitaria (como leer, acompañarse de amigos en tiempos de ocio, caminar por los pasillos de las unidades académicas, entre otras). Este grupo de imágenes está presente en todos los periodos de la *Gaceta Universidad* y también abundan en el *Periódico Estudiantes*.

Un último grupo presenta a mujeres jóvenes posando para la cámara a manera de modelos y promocionando actividades en el contexto universitario (la carrera universitaria, la tienda deportiva, el club de nutrición, entre otras); este último momento corresponde a los últimos años del periodo de rectoría 2013-2017 y el último periodo 2017-2021. Generalmente son imágenes de contraportadas que aparecen como campañas publicadas en los tres medios aquí presentados. Para mostrar estas tres narrativas dominantes se eligieron algunas imágenes que ayudan a ejemplificar dichos discursos.

**Resultados** A continuación, se presenta el análisis de las representaciones visuales de las estudiantes universitarias en tres medios de comunicación de la BUAP: la *Gaceta Universidad BUAP*, el *Periódico Estudiantes* y el *Periódico CHIDO*.

### ***Representaciones de las mujeres que las visibilizan mediante la moda***

Una de las narrativas dominantes con respecto a las mujeres es la que está anclada a su corporalidad. El cuerpo de las mujeres ha sido hipersexualizado y exhibido en los diferentes medios de comunicación como objetos de placer para los hombres (Amao, 2021; Muñoz, 2014). Este grupo de representaciones están presentes en los tres medios seleccionados. En todas estas imágenes podemos apreciar el protagonismo de cuerpos perfectos, saludables y bellos que responden a un modelo de belleza occidental y donde se excluyen cuerpos que no cumplan con estos estándares.





Figura 1. Portada Periódico Estudiantes (marzo de 2003).

Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

En la figura 1, portada del *Periódico Estudiantes* de 2003, se aprecia a un grupo de estudiantes que son porristas universitarias y el cintillo nos hace una invitación: “Conoce a nuestras porristas”. Los patrones estéticos de belleza, como los cuerpos delgados, el cabello lacio y largo junto a la ropa entallada, son elementos que reproducen estándares culturales asociados a las mujeres, son “dispositivos corporales” que hacen “elegible” a una porrista universitaria. En el contexto del diseño gráfico, el color rosa es un tono que se utiliza en composiciones donde se habla de lo femenino. La imagen presenta una composición monocromática y asimétrica que enfatiza el movimiento y la juventud de las protagonistas.

Por su parte, el *Periódico CHIDO* destaca la portada de marzo de 2004 (véase figura 2), una de las pocas publicaciones de estos años que tocan el tema de la desigualdad que sufren las mujeres enmarcadas en la conmemoración del 8 de marzo. La fotografía blanco y negro no les resta expresividad a las tres mujeres protagonistas de la portada, quienes, mediante un plano medio, muestran una actitud desenfadada. No encontramos un fondo que nos brinde información sobre si son mujeres universitarias. Sin embargo, el fenotipo de las representaciones de las mujeres está mediado por los patrones estéticos occidentales sobre la belleza, la moda y los cuerpos delgados.



Figura 2. Periódico CHIDO, portada (marzo 2004) e interiores (noviembre de 2005 y marzo de 2009).

Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

Para 2005 se llevaron a cabo cambios a las políticas editoriales del *Periódico CHIDO* y las portadas se volvieron altamente heterogéneas en forma y contenido. Una precisión importante para destacar son los interiores de esta publicación que se presentan en la figura 2, donde se aprecia a mujeres jóvenes participando como edecanes o en concursos de belleza. Las fotografías reflejan las dimensiones sobre las prácticas corporales que propone Elsa Muñiz (2010); el seguimiento de los patrones estéticos de belleza de los cuerpos para mantenerlos delgados y atléticos y participar en el Certamen Señorita Deporte o ser elegida como edecán en eventos de automovilismo; así como el seguimiento de estándares de moda para ser vista utilizando prendas ajustadas. Estas representaciones que visibilizan a mujeres con las mencionadas características corporales reafirman la belleza como un atributo de lo femenino y son un esquema que regula los cuerpos de las mujeres para ajustarse a los modelos aceptados y promovidos, en este caso, desde este medio de comunicación interno de la universidad. Estas representaciones tienen un carácter cosificador sobre los cuerpos de las mujeres, donde la belleza es una condición normalizada del ser mujer.

Finalmente, la portada del número 96 del año 2006 en la *Gaceta Universidad BUAP* alude al proceso de admisión de ese año, donde se contrataban a estudiantes mujeres y varones para trabajar como “monitores” cumpliendo funciones operativas y administrativas. La imagen de esta portada pretende mostrar el proceso en que los estudiantes de nuevo ingreso se inscriben en las instalaciones de Ciudad Universitaria, siendo recibidos por una estudiante mujer sonriente. Podemos apreciar en primer plano a dos universitarias sentadas en su escritorio para atender a las personas, mientras que, al fondo, en segundo plano, una tercera

estudiante escribe un mensaje de bienvenida, se trata de una mujer sin rostro cuyo cuerpo resalta por la ropa ajustada que lleva puesta.



Figura 3. Portada Gaceta UNIVERSIDAD BUAP (julio-agosto de 2006).  
Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

Cabe resaltar que todas las imágenes vinculadas a esta dimensión corresponden a los años 2003-2009, en que las políticas y acciones en favor de la transversalización de género estaban aún lejanas en el horizonte de la federación y la universidad. Recordemos que el Inmujeres creó su Modelo de Equidad de Género en 2003 y para esta fecha la BUAP contaba con el Centro de Estudios de Género adscrito a la Facultad de Filosofía; sin embargo, el alcance de éste estaba vinculado a la investigación, por lo que los esfuerzos para la transversalización de las políticas de género al interior de la universidad aún eran incipientes.

### ***Representaciones de las mujeres que refieren a la vida universitaria cotidiana***

Tanto en portadas como en contraportadas de la *Gaceta Universidad BUAP*, en el periodo 2003-2007 se observa un predominio de las mujeres como partícipes de la vida universitaria, pues se les incluye en fotografías realizando actividades cotidianas del ser estudiante universitaria. Los escenarios generalmente son las instalaciones y los distintos lugares de los campus universitarios. Las mujeres aparecen solas o acompañadas de sus pares, tanto varones como mujeres. En la figura 4 observamos a un grupo de universitarias en una de las facultades posando para la cámara, se trata de un grupo de cinco mujeres, que destacan por seguir los patrones estéticos instaurados en el imaginario colectivo: mujeres en su mayoría de tez blanca, cabello largo peinado a la moda, con maquillaje

en el rostro y ropa ajustada; representaciones que en la imagen son una mayoría que pareciera instaurarse como modelo en la cotidianidad universitaria.

Por otro lado, en 2018 se combinó fotografía e ilustración para presentar ocasionalmente a integrantes de la comunidad universitaria. El ejemplo presentado en el número 230 de este medio es relevante, toda vez que presenta narrativas en torno a estudiantes mujeres en ámbitos científicos, actividades dominadas por los varones. Sin embargo, estas narrativas son la excepción a la regla, su aparición es ocasional.



Figura 4. Portadas Gaceta UNIVERSIDAD BUAP (agosto de 2014 y noviembre de 2018).

Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

La presentación de cuerpos delgados como característicos de las mujeres son una constante en el *Periódico Estudiantes* durante el periodo 2005-2009, en el cual las estudiantes parecen posar a la cámara y son presentadas en un plano medio donde destacan su corporalidad y la vestimenta ajustada. Se puede observar en la segunda fotografía de la figura 5 una alegoría hacia la manzana como símbolo de la sexualidad y el pecado. En ambas imágenes se presentan a estudiantes universitarias cortadas bajo la misma tijera, dejando fuera a aquellas que no encajan en el modelo de corporalidad, promoviendo así la exclusión al presentar a mujeres con estas características como si fuera lo obligado y normalizando estos cuerpos como los referentes para la comunidad estudiantil universitaria.



Figura 5. Portada Periódico Estudiantes (1ª y 2ª quincenas de octubre de 2005).  
Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

Las mismas directrices aplicaron para el Periódico CHIDO, el cual en ese periodo también muestra a mujeres elegidas con características físicas que exacerbaban los cuerpos delgados, atléticos y blancos, y presentan la belleza como una condición inherente a las mujeres, atributos todos ellos que son aceptados y altamente difundidos por los medios de comunicación.



Figura 6. Periódico CHIDO, portadas (abril de 2006 y abril de 2008).  
Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

A mediados del 2005 se evidencia un cambio en los lineamientos para la selección de las portadas en el *Periódico Estudiantes*: entonces se eligen a estudiantes que han sobresalido en los ámbitos académicos, culturales o deportivos. Las mujeres aparecen generalmente en fotografías tomadas exprofeso para la ocasión. Aunque parecieran tomas frescas y cotidianas, podemos apreciar en la figura 7 coincidencias en las imágenes de estas portadas. En ambas se ve una pareja que ha destacado en el ámbito académico donde existe una relación de pares; sin embargo, la posición que ocupan en la toma muestra a ambas mujeres en segundo plano. Además, los hombres aparecen en una pose natural dentro de la imagen, mientras que las mujeres lucen “acartonadas”.



Figura 7. Portada Periódico Estudiantes (mayo y noviembre de 2009).  
Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

La última etapa del *Periódico Estudiantes* estuvo marcada por su transición hacia el mundo digital (a inicios de 2015) debido a las políticas de cuidado al medio ambiente y al ahorro de recursos. Entonces, el formato se redujo y continuaron apareciendo en portadas estudiantes sobresalientes. Desde el punto de vista del diseño gráfico hubo un giro hacia una presentación donde los efectos, el cuidado de los contrastes y las composiciones se acercaba mucho a las publicaciones comerciales. Ocasionalmente, se realizaban sesiones fotográficas donde incluso se cuidaba el vestuario de los y las participantes, por ejemplo, en la portada de noviembre de 2017 (véase figura 8), en la que los y las estudiantes se presentan con atuendos, poses, gestos y características corporales que aluden a una revista de modas. La portada está dedicada a la reconstrucción de hogares en el Estado de Puebla, donde participaron integrantes de la comunidad universitaria, específicamente estudiantes de la Facultad de Arquitectura, como parte de la labor de ayuda a la sociedad poblana que sufrió los embates del terremoto en el mes de septiembre de 2017.



Figura 8. Portadas Periódico Estudiantes (octubre y noviembre-diciembre de 2017).

Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

Si nos enfocamos a las mujeres que aparecen en la portada podemos apreciar que se trata de una minoría, cuando en la matrícula de 2017 de la Licenciatura en Arquitectura, de acuerdo con datos del Anuario Estadístico 2020-2021 (BUAP, 2021), se encontraban inscritos 1 304 mujeres y 1 584 hombres, datos que, además, desmienten las creencias de la Arquitectura como una profesión masculina. La indumentaria de las mujeres en la fotografía es un vestido de color negro entallado y con escote en la parte frontal, haciendo destacar sus cuerpos. Además, resalta que no hay referencias a la profesión o a la actividad relacionada con la reconstrucción de hogares, como el cintillo lo afirma.

### **Representaciones de las mujeres que posan para la promoción de actividades universitarias**

En este grupo podemos encontrar un cambio respecto a las representaciones antes mencionadas. Estas transformaciones están enmarcadas por las políticas públicas con respecto a la transversalización del género en la educación superior y permean las imágenes que se reproducen en los medios de comunicación universitarios. Por ejemplo, la *Gaceta UNIVERSIDAD BUAP* dio un giro en las representaciones medidas por las imágenes a partir del inicio del ciclo escolar de agosto de 2015. Entonces los espacios físicos toman el protagonismo: fachadas, interiores, espacios de nueva creación son los que aparecen reiteradamente en las portadas y las personas prácticamente desaparecen (véase portada No. 201 en figura 9). Son los elementos materiales de la universidad y la arquitectura en particular las narrativas dominantes en este periodo, temporalidad que coincide con la certificación del Modelo de Equidad de Género de la BUAP y con la fundación de programas y departamentos que atienden la igualdad y la inclusión dentro del organigrama universitario, por lo que las políticas de transversalización de género están muy presentes

en las distintas dependencias administrativas de la BUAP. Debemos recordar además que la *Gaceta UNIVERSIDAD BUAP* es uno de los puentes de comunicación de rectoría con la comunidad universitaria. De ahí que las portadas en este periodo sean sobrias e institucionales, alejadas de cualquier representación que pudiera cuestionar el compromiso con la equidad de género. Después, para inicios de 2017, las ilustraciones abstractas hicieron su aparición (véase portada No. 220 en figura 9).



Figura 9. Portada Gaceta UNIVERSIDAD BUAP No. 201 (marzo de 2016) y No. 220 (2017).

Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

Con las contraportadas ocurre lo contrario, aquí tenemos una mayor representatividad, como se puede apreciar en la tabla 2. En este espacio las mujeres son protagonistas y aparecen en imágenes promocionales de actividades universitarias. En algunos casos encontramos carteles promocionales haciendo uso de fotografías, cuidando cada detalle, incluso desde el aspecto del diseño gráfico. Por ejemplo, en la figura 10 (marzo de 2019) podemos apreciar un fondo oscuro que destaca al personaje principal, una fotografía de estudio donde aparece una mujer joven, de rasgos delicados, vistiendo un traje deportivo que aparece en segundo plano. En primer plano leemos el eslogan que promociona las actividades deportivas efectuadas con el respaldo de la BUAP.

Las tres mujeres protagonistas de esas contraportadas aparecen descontextualizadas, están recortadas y colocadas sobre un fondo que las hace destacar como modelos en publicaciones comerciales. Observamos a mujeres atléticas cuyos cuerpos son resultado de prácticas deportivas de alto rendimiento, como atletismo o fútbol, y que al mismo tiempo reproducen patrones estéticos de belleza, pues incluso en la práctica del deporte el maquillaje se hace presente. Por ejemplo, el cuerpo de la mujer de la imagen de la carrera nocturna cumple con los ideales estéticos y, sin nada que esconder, se muestra con ropa corta y ajustada.



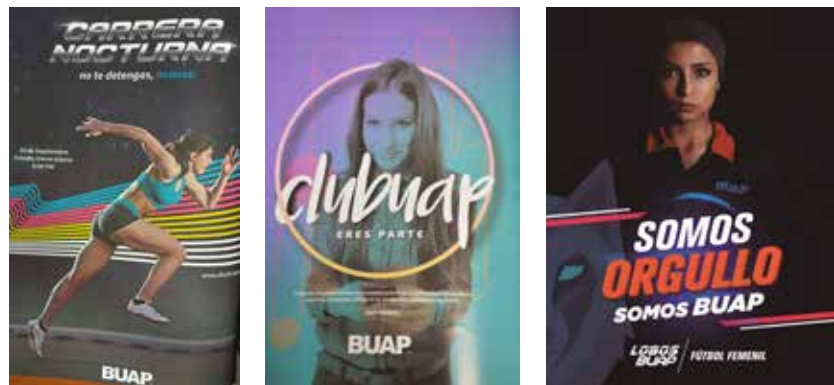


Figura 10. Contraportadas. Periódico CHIDO (octubre de 2015) y Gaceta UNIVERSIDAD BUAP (noviembre de 2015 y marzo de 2019).  
Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

Por otra parte, para el periodo 2013-2017, la línea editorial enfocada en el arte y la cultura del *Periódico CHIDO* regresa progresivamente. En este periodo la cultura pop se hace presente al mostrar temas de interés para los estudiantes universitarios, como series, cine, música, literatura, arte, sociedad, entre otros. Las portadas son visualmente muy llamativas, cuidando cada detalle en sus aspectos morfológicos y compositivos, pero también semánticos. Sólo hay una portada que hace referencia a las mujeres mediante el movimiento social del feminismo. Para ese año (2017), la BUAP cuenta con el Comité para la Promoción de Igualdad Sustantiva en la BUAP (creado en 2016) y, desde 2014, con la Coordinación de Igualdad e Inclusión a cargo del Programa de Atención a la Igualdad. Así, las diversas coordinaciones, los grupos de investigación y las dependencias universitarias empujaron las políticas de transversalización de género que contribuyeron al cuidado de las representaciones sobre las estudiantes universitarias.



Figura 11. Periódico CHIDO, portada (diciembre de 2017).  
Fuente: Archivo Dirección de Comunicación Institucional.

**Conclusión** Las IES en México tienen la responsabilidad de formar estudiantes críticos y comprometidos con las problemáticas profundas que enfrenta el país. Una de las preocupaciones que mayor énfasis ha tenido en las últimas décadas, gracias al empuje de académicas y activistas de la sociedad civil, es la lucha por la equidad de género y, en específico, por la equidad de las mujeres en diferentes ámbitos, incluido el de las universidades.

Las imágenes que circulan cotidianamente en los medios de comunicación permean el imaginario colectivo en la construcción de las mujeres como seres sociales y abonan a la construcción de un tipo específico de mujer, dejando fuera a aquellas que se salen de esta norma. Los estudios que analizan portadas de revistas comerciales así lo señalan y en el ámbito de las revistas analizadas en este artículo ocurre de manera similar. Es de primer orden apuntalar a la diversidad de mujeres que podemos encontrar en la población estudiantil de la BUAP y visibilizarlas en los medios de comunicación.

Uno de los hallazgos de esta investigación da cuenta de una baja representación de las estudiantes universitarias en los medios aquí presentados. En el análisis de las portadas y contraportadas podemos encontrar desde imágenes que presentan a las mujeres en prácticas corporales altamente estereotipadas sobre lo femenino a propuestas más inclusivas. El cambio de estas narrativas cambia progresivamente en el tiempo y coincide con un contexto donde las políticas de transversalización de género en la BUAP se han hecho presentes mediante dependencias, grupos de investigación y políticas orientadas al cumplimiento de este reto para todas las IES.

Cabe resaltar que, aun cuando ha habido una transformación gracias a las políticas de transversalización de género en la educación superior, en las imágenes que se consultaron las mujeres continúan en su mayoría presentándose desde una concepción binaria de género, es decir, que asocia a las mujeres a prácticas corporales dominadas por el imaginario colectivo de la belleza, la delicadeza y la corporalidad, entre otros atributos. Si bien podemos encontrar algunos ejemplos de imágenes de mujeres en otros ámbitos, como el científico, estas representaciones aún son limitadas.

Un área de oportunidad para profundizar respecto a la manera en que la universidad ha representado a las estudiantes mujeres es ampliar el estudio a otros medios de comunicación (sin duda los medios digitales han protagonizado los últimos años), así como atender a la percepción de los y las estudiantes. Pero también resulta pertinente preguntarnos qué ha pasado con las representaciones visuales de las mujeres en los sectores académicos y administrativos. Sin duda, estos grupos enfrentan otros retos en cuanto a la equidad y el derecho a una vida libre de violencia, reflexión que continúa vigente en nuestra sociedad.

Los estudios de esta naturaleza en el ámbito de la educación superior son escasos, por lo que este artículo contribuye a la reflexión sobre la naturaleza de las representaciones visuales de las mujeres en las universidades, discusión que cobra importancia a raíz de las políticas de equidad de género y construcción de ciudadanía que permean a las instituciones de educación superior en México.

Y aunque el estudio de las representaciones visuales de las mujeres pudiera parecer de poca importancia ante problemáticas de violencia física que enfrenta este sector de la población; es necesario reconocer que las imágenes dan cuenta de una violencia simbólica que se ha naturalizado por siglos al normalizar determinadas prácticas corporales que presentan a las mujeres desde el plano de la belleza. Por ello, es importante reflexionar en materia de la creación de imágenes que se realizan desde el diseño gráfico. Si bien las imágenes parecieran inocentes, éstas estandarizan y apuntan a un particular “modo de ver” sobre las mujeres, divulgando una visión que deja fuera la complejidad y diversidad de contextos que diariamente convergen en los espacios universitarios y que repercuten en la conformación tanto de nuestros imaginarios (individuales como colectivos) como de las relaciones sociales. 📍

## 📍 Referencias

Aguilera Ruiz, Ó. y Saa Espinoza, M. (2016). Dispositivo visual y normalización de lo juvenil en revista Margarita (1934-1939). *Cuadernos. info*, (38), 201-216. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.775>

Amao, M. (2021). De las narrativas dominantes a las contranarrativas: Diseñar para dislocar los estereotipos de género. En A. D. Murga González y E. G. Ayala Macías (Eds.), *Repensar los diseños: De lo binario a lo queer* (pp. 169-192). México: Universidad Autónoma de Baja California.

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Granada: Universidad de Granada-Centro de Estudios Andaluces.

Bautista, G. (2012). La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del Estado de México. Logros, retos y obstaculización. *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género 2012-02-02*.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2021). *Anuario Estadístico 2020-2021*. México: BUAP.

Berger, J. (2012). Ensayo 3. *En Modos de ver* (pp. 53-74). Barcelona: Gustavo Gili.

Brito-Rhor, M. D. (2019). Uso de la imagen femenina en medios: Análisis de contenido de las portadas de revistas con presencia en redes sociales. *Comunicación y medios*, 28(40), 128-138. Recuperado el 12 de octubre de 2021 de <https://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2019.53456>

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (Conavim), (2018). *Una herramienta para medir la igualdad de género en las universidades de México*. Recuperado el 31 de enero de 2019 de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/una-herramienta-para-medir-la-igualdad-de-genero-en-las-universidades-de-mexico?idiom=es>
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no: Feminismo, semiótica, cine*. (Vol. 9). España: Universitat de València.
- García, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García, P. (2005). Género, educación y política pública. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 70-89. Recuperado el 18 de febrero de 2021 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100070&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100070&lng=es&tlng=es).
- García Muñoz, N. y Martínez García, L. (2008). La recepción de la imagen de las mujeres en los medios: Una aproximación cualitativa. *Comunicación y sociedad*, (10), 111-128. Recuperado el 13 de agosto de 2021 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2008000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2008000200005&lng=es&tlng=es).
- García Pereyra, R., Zetina, M. y Murillo, A. G. (2020). La representación de la violencia simbólica en el cuerpo femenino a través de la prensa: Análisis de titulares y la imagen fotográfica de mujeres en primera plana del periódico Metro La Voz De Jalisco. En R. García, M. Jaime y M. Zetina (Eds.), *La violencia a través de diferentes miradas* (pp. 15-33). México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- García Varas, A. (2017). Investigación actual en imágenes. *El Ornitorrinco Tachado. Revista De Artes Visuales*, (06), 23-39. Recuperado el 7 de enero de 2020 de <https://ornitorrincotachado.uaemex.mx/article/view/9276>
- Gómez-Colell, E., Medina-Bravo, P. y Xavier, R. (2017). La presencia invisible de la mujer deportista en la prensa deportiva española. Análisis de las portadas de "Marca", "As", "Mundo Deportivo" y "Sport" (2010-2015). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 23(2), 793. Recuperado el 28 de septiembre de 2021 de <https://doi.org/10.5209/ESMP.58016>
- Guzmán Acuña, J. (2016). Las inequidades de género en la educación superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 26(2), 61-69. Recuperado el 30 de septiembre de 2021 de <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/116>

- Lovera, S. (2009). Comunicación y género. El reto de este siglo: "La sociedad de la información". En *Know How y ciudadanía: Nuevas tecnologías para la comunicación y la acción de las mujeres en el siglo XXI* (pp. 219-226). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lozano, A. (2015). Las buenas prácticas. Apuntes sobre la violencia de género en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En M. List (coord.), *Violencia de género en la Universidad* (pp. 57-135). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Mayoral Sánchez, J. y Mera Fernández, M. (2017). La imagen de la mujer en la prensa deportiva digital: Análisis de las portadas de as.com y marca.com. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 187-201. Recuperado el 20 de agosto de 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93552794014>
- Montero, D. (2017). Antecedentes de los Estudios Visuales y la Historia del Arte: Los aportes a la Teoría Visual. *Escena Revista de las artes*, 77(2), 18-34. Recuperado el 7 de marzo de 2019 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561160971003>
- Muñiz, E. (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México: Anthropos/UAM Azcapotzalco.
- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: Cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Sociedade e Estado*, 29(2), 415-432. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200006>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. Recuperado el 3 de marzo de 2021 de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad*. Recuperado el 7 de octubre de 2021 de [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/005689e0-es/1/2/5/index.html?itemId=/content/publication/005689e0-es&\\_csp\\_=1c6ecdb48734b63a4d746808b42e3596&itemIGO=oecd&itemContentType=book](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/005689e0-es/1/2/5/index.html?itemId=/content/publication/005689e0-es&_csp_=1c6ecdb48734b63a4d746808b42e3596&itemIGO=oecd&itemContentType=book)
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, 21, 7-43. Recuperado el 16 de febrero de 2021 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100007&lng=es&tlng=es).

Pérez-Lugo, A., Gabino-Campos, M. y Baile, J. (2016). Análisis de los estereotipos estéticos sobre la mujer en nueve revistas de moda y belleza mexicanas. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 7(1), 40-45. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.02.001>

Salazar, S. G. (2022). La representación de las deportistas a través del lenguaje en las portadas de los diarios Marca y Sport. *Feminismo/s*, (39), 97-122. Recuperado el 20 de marzo de 2022 de <https://doi.org/10.14198/fem.2022.39.04>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Recuperado el 4 de octubre de 2021 de [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)

Zamora, F. (2015). *Filosofía de la imagen: Lenguaje, imagen y representación*. México: UNAM-Escuela Nacional de Artes Plásticas.

#### Sobre la autora *Jaqueline Mata-Santel*

Profesora-investigadora adscrita al Colegio de Diseño Gráfico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Miembro del padrón de investigadores de la misma institución. Participante en proyectos de investigación aplicada de carácter interdisciplinario para Conacyt-gobierno del estado de Puebla y BUAP en el ámbito de la educación y entre cuyas aplicaciones de solución se encuentran infografías, plataformas digitales, repositorios digitales y manuales educativos. Es socia fundadora de Entre Alas Sociedad Civil, dedicada a la promoción del diseño a través de eventos internacionales. Cuenta con experiencia profesional en las áreas editorial, diseño de información y de identidad, museografía para el gobierno del estado de Puebla, asociaciones civiles del ámbito cultural y galerías de arte. Es autora de artículos indexados, capítulos de libro y ponencias sobre la representación visual, las relaciones de género y la imagen en la educación superior. Actualmente cursa el doctorado en Antropología Social en la Facultad de Filosofía de la BUAP.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# Fotografía de retrato para la **construcción de identidad** y la conservación de la cultura familiar

## Portrait photography for the construction of identity and the preservation of family culture

*Nathaly Valenzuela Lozano*  
PRIMER AUTOR Y AUTOR DE CORRESPONDENCIA  
CONCEPTUALIZACIÓN – INVESTIGACIÓN  
METODOLOGÍA – VALIDACIÓN – REDACCIÓN  
REVISIÓN Y VISUALIZACIÓN  
*nathaly.valenzuela@usil.pe*  
*Universidad San Ignacio de Loyola*  
*Lima, Perú*  
ORCID: 0000-0002-1771-1947

*Enrique Vargas Vivanco*  
SEGUNDO AUTOR  
REDACCIÓN – REVISIÓN Y VISUALIZACIÓN  
*enrique.vargasv@usil.pe*  
*Universidad San Ignacio de Loyola*  
*Lima, Perú*  
ORCID: 0000-0003-2425-5350

Recibido: 06 de septiembre de 2022  
Aprobado: 07 de febrero de 2023  
Publicado: 01 de abril de 2023

### Resúmen

La formación de la identidad de las personas se adquiere desde temprana edad dentro de cada familia. Compartiendo la herencia cultural, una persona conoce sus raíces y orígenes, generando un sentido crítico sobre su entorno, valorando de dónde se proviene y estableciendo un respeto hacia culturas diferentes a la propia. Sin embargo, esta práctica no es promovida en todas las familias, lo que podría ser una fuente de conflicto.

En la presente investigación se observa el desconocimiento de la herencia cultural que genera una carencia de identidad familiar en niños entre 9 y 11 años pertenecientes a familias migrantes residentes en el distrito de San Juan de Lurigancho, de la ciudad de Lima Metropolitana, Perú. El desconocimiento sobre la diversidad cultural existente en el entorno del niño permite en muchos casos generar conflictos, como la falta de respeto hacia personas diferentes y la creación de etiquetas entre ellos mismos al considerar unas costumbres superiores a otras.

En ese contexto, nace el proyecto Soy Cultura, que por medio del uso de la fotografía de retrato busca contribuir al conocimiento de la herencia cultural permitiendo que los niños se sientan orgullosos de sus raíces, promoviendo de esa manera la valoración de la diversidad.

**Palabras clave:** fotografía, cultura, herencia, diversidad, identidad

### Abstract

*The formation of the identity of people is acquired from an early age within each family. By sharing cultural heritage, a person knows their roots and origins, generating a critical sense of their environment, valuing where they come from and establishing respect for cultures other than their own. However, this practice is not promoted in all families, which could be a source of conflict.*

*In the present investigation, the ignorance of such cultural heritage that generates a lack of family identity in children between 9 and 11 years old belonging to migrant families residing in the district of San Juan de Lurigancho, in the city of Metropolitan Lima, Peru, is observed. The lack of knowledge about the cultural diversity existing in the child's environment allows in many cases to generate conflicts, such as the lack of respect towards different people and the creation of labels among themselves when considering some customs superior to others.*

*In this context, the Soy Cultura [I Am Culture] project was born, which through the use of portrait photography seeks to contribute to the knowledge of cultural heritage, allowing children to feel proud of their roots, thus promoting the appreciation of diversity.*

**Keywords:** photography, culture, heritage, diversity, identity

## ◆ Introducción

**E**s importante que toda persona conozca su herencia cultural, pues es fuente de identidad que permite desarrollar una conciencia sobre su país, y el respeto y la preservación de la diversidad de los diferentes pueblos y regiones.

La presente investigación busca informar sobre el desconocimiento de la herencia cultural, lo cual genera una carencia de identidad familiar en niños pertenecientes a familias de migrantes residentes del distrito de San Juan de Lurigancho, en la ciudad de Lima Metropolitana, Perú. Este lugar se conforma por poco más de 1 162 000 personas, el mayor número de habitantes a nivel nacional (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018) y en donde además se concentra el mayor número de migrantes internos, procedentes de diferentes provincias del Perú (Huaranca, Alanya y Castellares, 2020).

Para fines de este estudio, se realizaron entrevistas a niños entre 9 y 11 años para documentar el grado de conocimiento sobre sus raíces familiares que sus padres compartieron con ellos, y si habían tenido o no influencia en el desarrollo de su identidad. Además, se entrevistó a padres de familia para conocer, desde su perspectiva, si era importante o no compartir su herencia cultural.

Desde la infancia el ser humano va construyendo su identidad a través de la incorporación de distintos medios. En este proceso, la labor de los padres como agentes educadores es otorgarles a sus hijos las herramientas necesarias para fortalecer su sentido de pertenencia y así lograr orgullo hacia sus raíces. En la presente investigación se realiza un análisis de todos los elementos que se encuentran relacionados con la construcción de identidad familiar, su importancia y los medios por los cuales se desarrolla, como las circunstancias actuales y las situaciones que se han generado a raíz de ello.

El Perú posee una gran diversidad cultural, pues cuenta con costumbres, tradiciones y formas de vivir que en conjunto dan una gran riqueza como país. Esta riqueza se incrementa con las aportaciones de los migrantes.



La mayoría de las personas suelen vivir a lo largo de su existencia en un mismo lugar, mientras que otras, por distintos motivos como la búsqueda de desarrollo económico, estudios o algún conflicto, deciden migrar a ciudades con mayores oportunidades. En el caso del Perú, las migraciones se asientan en Lima, la capital, que recibe el mayor volumen de migrantes internos (Huarancca *et. al*, 2020).

En esta ciudad, muchas de las familias migrantes se adaptan al estilo de vida sin perder la esencia que los caracteriza. De esa manera, mantienen su memoria y costumbres propias de su localidad, tales como fiestas, tradiciones y platos típicos. Esto permite que su cultura prevalezca y siga manteniéndose dentro del círculo familiar. Sin embargo, las tradiciones no suelen conservarse en todas las familias, pudiendo generar una fuente de conflicto.

A través de una metodología de investigación desarrollada por medio de trabajo de campo para la presente investigación, una serie de entrevistas permitieron identificar que existen padres de familia que, por razones personales, han dejado de compartir su herencia cultural a sus hijos, puesto que consideran que el hecho de haber llegado a Lima es un sinónimo de inicio de una nueva forma de vida a la cual se deben adaptar, no siendo necesario conocer sobre el lugar del que se proviene. Por lo general, este pensamiento genera una carencia de identidad familiar en los niños, situación que tiene como resultado el desinterés hacia el conocimiento de la diversidad cultural peruana, falta de respeto hacia la misma y la creación de estereotipos o burlas entre los niños al considerar otras costumbres como inferiores o sin importancia. Asimismo, se presentan otros conflictos, como la baja autoestima, pues aquellos niños que no nacieron en Lima sienten vergüenza de manifestarlo o compartirlo con sus compañeros, tienen miedo al qué dirán y al rechazo por el lugar del que provienen.

Esta situación limita el desarrollo de sus habilidades sociales y pone en evidencia la discriminación que se produce debido a las diferencias de clase social o lugar de procedencia. Es por ello que, para la formación de las futuras generaciones, se debe considerar el pensamiento del francófono Jean Jacques Rousseau “sobre la necesidad de desarrollar dos sentimientos fuertes en el interior de un individuo: el amor propio y la empatía” (Peñañiel y Serrano, 2010 p. 120).

El amor propio permite hacer respetar la propia integridad, esforzarse por lograr metas, buscar un bienestar y trabajar en lo que se destaque cada persona para así aportar al mismo tiempo en el crecimiento del país, mientras que la empatía permite identificarse y ponerse en el lugar del otro (Pastor, 2016). Ambos sentimientos permiten un crecimiento como país, ya que fomentan la eliminación de las brechas existentes y crean una conducta positiva en el entorno. Si estos sentimientos son desarrollados por los adultos y transmitidos a los niños, existe una mayor posibilidad de educar bajo estos valores a las futuras generaciones,

pues son los infantes quienes se encuentran en disposición de aprender y captar lo que sucede a su alrededor. Además, los padres de familia tienen el deber de compartir con sus hijos valores que permitan el fortalecimiento de su identidad.

El compartir la herencia cultural de los padres hacia los hijos permite que estos últimos conozcan de dónde provienen y propicia el respeto hacia lo diferente. Una vez logrado que el niño se sienta orgulloso de su procedencia familiar, compartirá su cultura dentro de los espacios en donde forma sus relaciones interpersonales. Cuando una persona comparte con otros su origen familiar, sus costumbres y tradiciones, permite el aprendizaje sobre su propia cultura hacia los demás, logrando conocer una parte más del país a través de las conversaciones compartidas, creando en cada interlocutor un fortalecimiento del orgullo que siente de su familia y el conocimiento de las riquezas culturales con que se cuenta como país.

En la actualidad, las migraciones internas han sido decisivas para conocer la realidad del Perú, pues se han generado cambios sociales, demográficos y económicos (Sánchez, 2015). Existe gran porcentaje de ciudadanos que decidieron migrar a otra región en busca de mejores condiciones de vida para trabajar, estudiar y mantener a sus familias. Según el INEI (2020), uno de cada cinco peruanos vive en un lugar distinto al que nació, siendo Lima una de las ciudades con mayor número de migrantes internos; quienes representan 52% de su población, del cual, 10.7% reside en el distrito de San Juan de Lurigancho (Huaranca *et. al*, 2020).

Ante esta realidad, es importante que los padres compartan con sus hijos su herencia personal y cultural, brindando la información necesaria para conocer sus raíces y llevándolos a valorar la importancia de conocer la diversidad cultural del país y las oportunidades que tendrán con estos conocimientos, lo que les permitirá, entre otras cosas, cuidar y respetar su identidad familiar. Sin embargo, hoy en día muchos niños desconocen su herencia cultural debido a que sus padres, por diversos motivos, no encontraron necesario compartir con ellos esa información. Esto tiene como consecuencia que el niño carezca de un sentimiento de identificación con sus raíces, y que muestre desinterés hacia su propia cultura y también hacia las otras.

En la actualidad, el principal reto es generar identidad y sentido de pertenencia a través de los espacios de formación, como el colegio, la universidad, el barrio, entre otros que van más allá de la familia.

En los espacios donde se desarrollan los niños socialmente existe un marco educativo que permite la formación de una identidad colectiva en distintos niveles y según las circunstancias en las que se vive (Cabrera, 2002). Por este motivo, es necesario que, desde la niñez —etapa en la que se inicia la construcción de identidad—, se fortalezca lo familiar con actividades que permitan captar el interés y la búsqueda por seguir

conociendo sobre sus raíces, pues es según el ejemplo brindado en el hogar como se manifiestan en su entorno social (Peñañiel y Serrano, 2010). El compartir la herencia cultural permite que los niños tengan conocimiento sobre sus antepasados y aprendan que no todos provienen de la misma cultura, lo cual lleva a una mayor apertura hacia la diversidad cultural que posee el Perú. De esta forma, se promueven los valores de tolerancia y respeto hacia todos los miembros de la sociedad, pues todos tienen la posibilidad de ser escuchados y respetados, con lo cual se contribuye a la construcción de un país más justo (Barreto, 2015).

Si los peruanos conocen y valoran las diversas culturas existentes podrán fortalecer la identidad nacional y dejar de lado las discrepancias, que lo único que logran es el quiebre de la sociedad, afectando también a las futuras generaciones.

Por ello, la educación y el fortalecimiento de valores en los niños debe ser la prioridad de la sociedad, sobre todo en lo que concierne al respeto y a la tolerancia para desarrollar un crecimiento personal y de grupo y, en ese sentido, a los orígenes de procedencia y a la fortuna que significa el haber nacido en un país que cuenta con una variada riqueza cultural.

### ◆ Migración interna

El proceso de modernización fue en todos los aspectos un sinónimo de progreso y desarrollo durante el siglo xx, cuyos principales componentes fueron los geográficos y los del desplazamiento territorial. Este concepto de modernización fue totalmente urbano y tuvo como resultado el desarrollo, el reforzamiento y la ampliación de ciudades. Este proceso también propició un cambio dentro de la sociedad, la economía y los desplazamientos del campo a la ciudad, lo que dejó claro que los procesos de modernización se encuentran estrechamente relacionados con la migración, vista ésta como un recurso para alcanzar ciertos objetivos, entre los que destaca la mejora en la calidad de vida, a través de un mayor acceso a servicios básicos (Rodríguez y Busso, 2009).

De esta manera, la búsqueda de un mayor desarrollo económico se consolidó como un factor determinante de migración hacia las ciudades, donde las actividades comerciales tienen su mayor punto de concentración, ya que cuentan con los recursos necesarios para expandirse. En ese sentido, la capital de Perú, Lima, concentra el más alto índice de migrantes internos en el país debido a su centralismo imperante que permite concentrar oportunidades de empleo; pero, al mismo tiempo, los migrantes son quienes han creado —gracias a su empeño— más oportunidades para otros migrantes produciendo importantes cambios que reflejan la diversidad cultural (Matos Mar, 2012).

Además del desarrollo económico, otro de los principales atractivos por los que las personas deciden migrar a las ciudades es la calidad en la educación y la tecnología. Es de esta forma que “a partir de las últimas

décadas del siglo pasado y en base a la cultura del trabajo de los migrantes, sus pobladores van reconfigurando la ciudad, haciendo cumplir a sus localidades nuevos roles, como son las productivas, comerciales, educativas, etc.” (INEI, 2011, p. 16).

Las migraciones internas contribuyen favorablemente al correcto uso de los recursos disponibles como país. Esto se debe a que las personas migrantes tienen acceso a mejores servicios de agua, luz, salud, educación y, sobre todo, a empleos, con lo que se reducen los índices de pobreza y se obtiene un resultado positivo respecto a la calidad de vida y al progreso de las personas. Y, a su vez, se contribuye al crecimiento demográfico, configurando lo que se conoce en la actualidad como conos o barrios emergentes.

Se puede considerar que la migración en Lima se encuentra organizada en tres generaciones, lo que permite identificar tres tipos de migrantes (Arellano, 2010 en Barreto, 2015), esto debido a los cambios dentro de la ciudad, el paso del tiempo y la manera en la que los primeros migrantes lograron consolidar su presencia en la capital.

- ◆ La primera generación está conformada por personas que llegaron a Lima en busca de nuevas oportunidades y recursos que les permitieron progresar. Se les caracterizó por mantener sus costumbres sin adaptarse al estilo de vida de un limeño. Ellos buscaron relacionarse con una comunidad igual a ellos, conservando sus conocimientos y experiencias de vida en provincia y manteniendo su cultura a través del relato de vida de ellos mismos hacia otros que llegaron a la ciudad por las mismas circunstancias.
- ◆ La segunda generación se encuentra conformada por los hijos de los anteriores, quienes nacieron en el mismo lugar que sus padres y desarrollaron gran parte de su vida en Lima. Al contrario de la primera generación, ellos buscaron “limeñizarse” para evitar el rechazo dentro de su entorno, aunque, aun así, mantuvieron para sí mismos las costumbres que heredaron de sus padres y las compartieron dentro de su círculo más íntimo.
- ◆ Finalmente, la tercera generación se encuentra conformada por los que nacieron en la ciudad de Lima y se consideran limeños completos, reconociendo en muchas ocasiones que sus raíces familiares son provincianas. Para ellos, el lugar de origen de sus padres es parte del pasado y no tiene mucho valor en la actualidad. No se consideran iguales a los hijos de no migrantes; sin embargo, han establecido un sentimiento de pertenencia con la ciudad en donde han crecido.

## ❖ Herencia cultural

Las personas se desarrollan dentro de distintos contextos a lo largo de su vida y sus diversos intereses los llevan a vivir variadas experiencias, tanto a nivel afectivo como social, ya que a través de ellas es como se conocerá el mundo y se preparará para actuar en él (Flores, 2008 en Zavala, 2014). La persona suele definirse por su familia, lugar de nacimiento, costumbres y sucesos que han ido transcurriendo a lo largo de su vida. Estas situaciones son las que determinan su modo de actuar y enfrentarse a la vida, además de construir su propia identidad.

La herencia cultural se determina por la vivencia que tiene cada persona con su propia cultura, convirtiéndola en una experiencia práctica que se caracteriza por los gestos, acciones o costumbres que se realizan, lo cual “permite identificar objetos pertenecientes a otras culturas o momentos culturales por las semejanzas y diferencias que presentan con las que nos rodean hoy; es decir, las identificamos en relación con nuestra propia cultura” (García, 2004 en Zavala, 2014, p. 34).

De acuerdo con la anterior definición se puede concluir que cada persona cuenta con una experiencia propia de su cultura y encuentra la forma de vincularse, además de adaptarse, al contexto en el cual se desenvuelve, construyendo de tal forma su herencia cultural. De igual manera, los distintos elementos que se encuentran en el entorno y en la cultura son los que tienden a prevalecer por siempre en cada persona, ya que la interacción es de manera diaria. Así, la herencia cultural representa un conjunto de adquisiciones que cada persona recibe de su familia y de la sociedad. En este proceso, los padres son quienes, a través de su forma de vida y experiencia, logran transmitir a sus hijos enseñanzas, ya sea en valores o en antivalores. Y dado que, en la infancia, el primer acercamiento que establecen los niños es con sus padres, ellos son los primeros que podrán ir formando una identidad que se irá modificando, a través de las relaciones que se mantengan con el exterior.

Así, es importante resaltar que mientras la persona tenga claro cuáles son sus raíces y el lugar al que pertenece, podrá definirse adecuadamente frente a los demás. El conjunto de costumbres, creencias, tradiciones y valores le permitirá confirmar el sentido de pertenencia y definirá no sólo a la persona sino también a una familia o grupo social. Por tanto, para que se siga manteniendo y prevaleciendo esta herencia cultural, se deberá transmitir y comunicar a las futuras generaciones, permitiéndoles de esta forma su correcto desarrollo, además del mantenimiento de la cultura (Julien, 2007).

Esta situación suele cambiar en ocasiones cuando los padres son migrantes, debido a que tienen que llegar a un nuevo espacio para vivir, donde empiezan una nueva etapa en sus vidas. Frente a este nuevo panorama, hay personas que aún mantienen viva la cultura de origen dentro de sus familias, como la preparación de platos típicos, la visita a su lugar de nacimiento y una serie de costumbres y saberes que permiten que sus hijos sean partícipes del conocimiento de sus raíces. Sin embargo,

estas experiencias no son puestas en práctica por todos. Cada familia tiene una manera particular de ver y vivir la vida, así como diferentes maneras de transmitir sus saberes y no todas consideran necesario o importante conocer detalles acerca de sus raíces familiares. Por ejemplo, hay personas que pueden conocer a los abuelos y visitarlos, pero no necesariamente saben de festividades o de costumbres practicadas en dichas celebraciones. Esto responde en muchos casos al deseo de las segundas generaciones de evitar que sus hijos sufran discriminación o algún tipo de violencia, pero conlleva el que se pierdan quizás no todos, pero sí muchos elementos de una herencia cultural que en un principio era rica y diversa y que termina simplificándose y transformándose al ser fusionada con la modernidad de la ciudad.

### ◆ Aprendizaje de la herencia cultural familiar

La herencia cultural se aprende en casa, sin formalismos, de forma natural y como cada familia cree conveniente, no existe regla alguna que indique cómo hacerlo; motivo por el cual, se incentiva a los padres a que desde muy temprana edad se enseñe sobre esos saberes, pues los niños adquieren y se apropian de ellos a través de la convivencia diaria con los otros miembros de la familia, por medio de anécdotas, relatos y tradiciones que son compartidas a lo largo de las generaciones, desde cómo tender la cama hasta cómo preparar la cena de un cumpleaños (Tenorio, 2004).

Esta enseñanza natural de los padres hacia sus hijos de lo que conforma sus raíces familiares y culturales permite que ellos se encuentren con una mayor disposición para aprender y adoptar su forma de vida. Estos conocimientos favorecen que la formación de los niños esté basada en su sentido de pertenencia y que puedan ser partícipes de los temas que competen a su cultura, la cual —al sentirse identificados— podrán mantener y defender.

Es así que, a partir de los saberes de su herencia cultural y de sus experiencias tempranas en el hogar, los niños aprenden conductas y actitudes que se realizan dentro de su entorno más cercano e íntimo y empiezan a adoptar costumbres y actitudes que exteriorizan en los círculos sociales conforme van creciendo, ya sea en el barrio, la escuela, el trabajo, etc. De esta manera, manifiestan sus saberes hacia los otros de forma natural, sin ningún tipo de problemas ni complejos hacia el resto.

No obstante, esta dinámica no es fomentada por todas las familias, pues existen casos de poca aceptación por parte de los hijos, quienes sólo toman a modo de referencia el saber de dónde provienen sus padres. Esta situación, por ejemplo, la vemos reflejada en la tercera generación de migrantes internos de Lima, es decir, aquella en la que las personas nacieron en la ciudad, pero tienen padres que provienen de provincia y, aunque reconocen que tienen raíces provincianas, consideran que eso no tiene mayor valor en la actualidad (Barreto, 2015). Además, estas

personas demuestran desinterés y rechazo hacia el conocimiento de elementos de su cultura familiar y sus orígenes, debido a la poca relevancia que le conceden y a la creencia de que, de cierta forma, podría jugar como factor negativo en ellos.

Ante este tipo de casos, cobra importancia el reconocer que compartir la herencia cultural, los vínculos entre familia y el respeto mutuo sobre las diversas culturas es prioritario para el futuro del Perú. A esto se vincula el reconocimiento de las bondades de la diversidad, en el entendido de que no todos cuentan con la misma procedencia, lo que permite desarrollar los valores de tolerancia, empatía y respeto hacia todos los miembros de la sociedad (Barreto, 2015).

Ahora bien, una alternativa para evitar casos en los que haya desapego o rechazo hacia las raíces familiares es la educación intercultural, que debería ser enseñada en toda escuela con la finalidad de que los alumnos sean conscientes de la diversidad cultural existente en el país. Ésta debería adaptar un programa educativo para cada región, haciendo una relación de los principales temas que deben conocerse con las problemáticas existentes en las distintas localidades. En ese sentido, la interculturalidad debería ser aplicada de manera transversal, desde los primeros años de escuela, como un elemento integral en todo proceso de aprendizaje-enseñanza (Walsh, 2005). Y es que la construcción de una sociedad intercultural debe estar basada en el reconocimiento de la riqueza cultural, donde se valoren y respeten las diversas culturas para una supervivencia pacífica que busque el desarrollo futuro de la humanidad (Walsh, 2005).

En la capital Lima, el tema de interculturalidad no ha sido abordado de la mejor manera, y para subsanar esa deficiencia se han implantado una serie de proyectos que buscan que los niños puedan conocer la diversidad cultural existente mediante actividades en donde puedan ser partícipes de forma activa. La existencia de estos proyectos, sin duda valiosa, también permite enfatizar sobre la importancia de una enseñanza intercultural que fomente el sentimiento de orgullo hacia el origen familiar, así como el acogimiento de los migrantes que se desplazaron de su lugar de origen en búsqueda de un futuro mejor.

**◆ Soy Cultura** Para contribuir a que las raíces culturales no se pierdan en las nuevas generaciones de niños, se diseñó el proyecto fotográfico Soy Cultura, cuyo concepto se relaciona con mantener viva la cultura, con el fin de que el público objetivo (niños entre los 9 y 11 años) mantenga y practique el conocimiento y valoración de su propia cultura. El término “mantener” funciona efectivamente como un llamado de acción y el término “viva la cultura” evoca, por un lado, a vivir una experiencia y, por otro, a ensalzarla y a gritar por ella de felicidad.

El concepto informa sobre los beneficios de conocer la herencia cultural y la construcción de una identidad familiar; de esta forma, el proyecto fotográfico busca que los niños conozcan y vivan su cultura a través del diálogo con sus padres y familiares, la investigación personal y el aprendizaje de los compañeros, dando como resultado la construcción de un sentido crítico sobre su entorno que les permita manifestar y dar a conocer su cultura sin prejuicios o complejos, sintiéndose orgullosos de su herencia a través de una vivencia personal.

El Perú es un país rico en diversidades de culturas, tradiciones e historias que han sido compartidas a lo largo de los siglos, he ahí la importancia de que los niños conozcan sobre su propia herencia y la respeten. Por esa razón, el concepto “mantener viva la cultura” expresa la intención de vivir y hacer funcionar la propia cultura por medio del reconocimiento de los elementos que la conforman, los cuales han permitido preservarla hasta la actualidad (véase figura 1).



Figura 1. Tablero de inspiración que refleja el concepto.  
Fuente: Valenzuela, 2018.

El nombre del proyecto se construye para que los niños se sientan identificados con su propia cultura y, sobre todo, la vivan a través de la fotografía de retrato. El nombre representa el objetivo principal del proyecto, que es sentirse vinculado con su propia cultura, para vivirla teniendo en cuenta que sólo se vive lo que se conoce.

Por un lado, la palabra “soy” da énfasis en la persona, en el reconocimiento de los elementos que construyen su identidad, reforzando la imagen que los niños tienen de ellos mismos con el propósito de que



reconozcan cómo es su ser interior. Por el otro, el término “cultura” es uno de los elementos más importantes en la identidad de las personas; al respecto, como se verá a continuación, se hace referencia a objetos heredados por la familia (foto, cuadro, plato, mantel, sortija, collar, etcétera), lo cual tiene la importancia de evocar, generar recuerdos y, al mismo tiempo, construir un imaginario que perdure, sea único y que pueda seguir compartiéndose.

De manera adicional al nombre, se construye el eslogan “Vive tu herencia cultural” para darle un mayor sentido al objetivo de buscar que los niños tengan y vivan esa conexión con su pasado, logrando que la valoren y compartan con su entorno de manera auténtica.

El proyecto consiste en la toma de retratos fotográficos de niños de una escuela pública del distrito de San Juan de Lurigancho, para posteriormente montar una muestra con todo el material elaborado para lograr que los niños se sientan orgullosos de su herencia cultural. Por medio de esta experiencia, que se encuentra relacionada con los elementos que conforman su cultura, los niños logran identificar la importancia de conocerla y reconocer la riqueza cultural presente en el Perú (véase figura 2).



Figura 2. Tablero de inspiración que refleja el concepto.

Fuente: Valenzuela, 2018.

### ◆ Etapas del proyecto fotográfico

La primera etapa es introductoria. Se lleva a cabo un taller informativo y didáctico con los niños haciendo uso de un tótem informativo que permite la explicación del problema referido a la herencia cultural, pues contiene información sobre las regiones del Perú, destacando su folklore, platos típicos y cultura (véase figura 3). Por medio de esta actividad, se fomenta la participación de los niños a través de diversas preguntas sobre el conocimiento del origen de su familia, el lugar de nacimiento de sus padres o abuelos, etcétera (véase figura 4).



Figura 3. Explicación del tótem informativo.  
Fuente: Valenzuela, 2018.



Figura 4. Participantes llenando encuesta.  
Fuente: Valenzuela, 2018.

Posteriormente se hace una explicación sobre la migración para que los niños conozcan su concepto y causas. Luego se conversa sobre cómo conservar la cultura, se describen las características de los migrantes que la mantienen viva y se menciona cómo se comparte en el hogar de los participantes.

Finalmente se responde la pregunta: “¿Qué sucede cuando conoces tu cultura?”. De esta manera, se informa sobre la importancia de conocer el pasado y los orígenes propios. Es así como se busca incentivar la curiosidad por parte de los niños, quienes buscarán respuesta a sus interrogantes por medio del diálogo que tendrán con sus padres; logrando de tal forma uno de los objetivos del proyecto: que se conozca más sobre la herencia cultural familiar.

Finalizado el taller informativo se realiza una dinámica de arte con los niños, durante la cual éstos hacen trazos, dibujan y colorean diversas piezas gráficas relacionadas con los temas explicados. Posteriormente, se les invita a participar en un retrato fotográfico con la indicación de que traigan objetos, fotos y/o elementos representativos de su familia y cultura, todo esto después de haber conversado con sus padres y de haberles informado debidamente todo lo relacionado con el proyecto. El retrato fotográfico es, al mismo tiempo, un registro cultural donde se muestra a cada niño con elementos representativos de su familia. Por medio de esta experiencia se logra contribuir a la construcción de la identidad familiar de los niños, quienes son capaces entonces de reconocer los elementos que forman parte de su historia, vida, cultura y familia.

El proyecto Soy Cultura incluye una muestra fotográfica con todos los retratos de los niños, la cual se presenta para ellos, sus padres y familiares. Finalizando la muestra fotográfica se hace entrega a cada familia de la fotografía de su hijo para que pueda ser llevada a casa y funja como un recordatorio dentro en sus hogares de la importancia de conocer e identificarse con su cultura.

Con este proyecto, los niños logran conocer de cerca la diversidad cultural presente dentro del espacio educativo, la importancia de valorar y sentir orgullo por la diversidad, así como de respetar las culturas diferentes a la suya. Por otro lado, los padres, al mismo tiempo involucrados, comparten experiencias con su familia para que sus hijos tengan un mayor manejo de información y logren sentirse identificados con ella, siendo capaces de conversar abiertamente con las personas que los rodean.

Para el diseño de las piezas gráficas involucradas en el proyecto se utilizó un estilo lleno de color, tramas y texturas típicas de las diversas regiones del Perú para reflejar la multiculturalidad. Mediante ilustraciones de personajes infantiles se proyecta un mensaje dinámico y vivo que acentúa el concepto de vivir, permitiendo que los niños se identifiquen con ellos. Por un lado, los colores hacen referencia a las regiones de costa, sierra y selva peruanas, mientras que, por otro, la tipografía empleada

genera empatía, amistad, alegría y acercamiento con el público objetivo. La estética es lúdica y dinámica para generar un mayor acercamiento y aprendizaje (véase figura 5).



Figura 5. Marca del proyecto.  
Fuente: Valenzuela, 2018.

#### ◈ Retrato fotográfico para la herencia cultural

Existe una manera de perpetuar la memoria por medio de una imagen, de dar a conocer a futuras generaciones una herencia visual de sus antepasados, es ahí donde la fotografía toma un rol importante para la existencia humana. Para el presente proyecto, se realizó una serie de retratos fotográficos, debido al estrecho vínculo que el retrato tiene con el concepto de ser humano, como reflejo del contexto cultural en el que se desarrolla (Casajús, 2009). Por medio de él se crea un testimonio documental, que comunica más de lo que las personas están dispuestas a admitir.

Para el proyecto, las fotografías son tomadas a color con una cámara profesional digital. Son retratos en donde se encuentra el infante en plano medio, vista frontal y en donde tiene elementos representativos de su cultura o de su familia.

Cuando los niños acuden a la sesión fotográfica significa que ya participaron del taller y entienden el propósito de la toma de foto; sobre todo se cuenta ya con el conocimiento y consentimiento de los padres de familia. La sesión de fotos incluye conversar con el niño o la niña acerca de los elementos llevados para la foto, cuál es el significado de éstos, cómo se relacionan con su familia, si tienen alguna historia en particular, etcétera. Esto permite al fotógrafo conocer más de la persona a retratar, para guiarse y trabajar de la manera más adecuada, ya que no se trata sólo tomar una fotografía, sino de capturar la esencia, en la cual

se transmita felicidad, aceptación, orgullo de lo que se lleva y de lo que significa pertenencia.

El proyecto en esta primera experiencia contó con la participación de 50 niños, cuyas edades están entre los 9 y 11 años, que cursan el cuarto grado de educación primaria de una escuela pública del distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima. En la etapa de cierre se hizo una exhibición de todas las fotografías junto con los profesores, padres de familia y amigos, quienes resaltaron el valor y la importancia de compartir sus tradiciones y cultura de generación en generación.

Es así como se evidencia, según Vivanco (2016), que a través del diseño y la fotografía se pueden lograr transformaciones en la sociedad, despertar conciencia y evidenciar que estas acciones sí son efectivas si se desea ser un verdadero agente de cambio.

En la muestra se exhiben las fotografías de todos los niños con la finalidad de reconocer la multiculturalidad presente dentro del aula, generando identificación con su cultura, conociendo la cultura de sus compañeros y valorando la multiculturalidad presente en el Perú (véase figuras 6, 7, 8, 9 y 10).



Figura 6. Retrato de niño.  
Fuente: Valenzuela, 2018.



Figura 7. Retrato de niño.  
Fuente: Valenzuela, 2018.



Figura 8. Retrato de niña.  
Fuente: Valenzuela, 2018.



Figura 9. Exhibición de retratos fotográficos.  
Fuente: Valenzuela, 2018.



Figura 10. Exhibición de retratos fotográficos.  
Fuente: Valenzuela, 2018.

### ◆ Análisis de los resultados

La metodología empleada para el proyecto permitió cumplir con el objetivo de que los niños pudiesen conversar con sus padres y conocer sus raíces y la procedencia de su familia; facilitando que los padres reflexionaran sobre lo importante que es conservar y transmitir las tradiciones y costumbres hacia sus hijos, como una actividad que puede ser cotidiana.

Cada etapa de implementación del proyecto fue importante para los estudiantes, pues se permitió contextualizar sobre la situación, generar curiosidad e incentivar a la búsqueda de respuestas por medio de sus familiares; así como también se permitió tener un cierre completo de la experiencia a través de la muestra fotográfica. De tal manera, se logró que los niños se involucraran y conocieran sobre su propia herencia cultural, así como también sobre las diversas culturas de las cuales sus compañeros son parte.

En la realización del proyecto se contó con la participación de 50 niños del cuarto grado de primaria de una escuela pública en el distrito de San Juan de Lurigancho, los cuales, por medio de una explicación con el uso de un tótem informativo, aprendieron sobre las culturas del Perú, las migraciones, las características de los migrantes y la importancia de valorar y sentirse orgullosos de su pasado, así como de valorar la diversidad; incluso descubrieron que ésta existía dentro de sus mismas familias. El aprendizaje fue efectivo, pues captó la atención de los participantes, quienes aprendieron sobre el tema de manera didáctica, reforzando e identificándose ellos mismos y a sus familias con los rasgos y características de las culturas explicadas.

Al mismo tiempo, los niños participaron en la realización de los retratos fotográficos con mucho entusiasmo, llevando los objetos y elementos solicitados para esta actividad, es decir, aquellos que eran representativos de su herencia cultural.

Como cierre del proyecto Soy Cultura, se exhibieron las 50 fotografías en una gran muestra con la participación de padres y abuelos, familiares, amigos y profesores; logrando un impacto positivo en la comunidad de esta escuela. Al finalizar la muestra se realizaron encuestas (75) y entrevistas (45) a diversos invitados, con el propósito de poder conocer el impacto positivo o negativo que tuvo el proyecto, si fue comprendido en su totalidad y si se había comprendido su importancia. Destaca que 100% manifestó que era una experiencia enriquecedora, beneficiosa para conocer las raíces familiares y, sobre todo, para sentir orgullo de quien se es.

Para mayor información sobre la implementación del proyecto, véase <https://bit.ly/3cejgZP>



### **Conclusiones y recomendaciones**

El proyecto Soy Cultura, por medio del retrato fotográfico, logró que los niños participantes entre los 9 y 11 años despertaran su curiosidad, así como también la identificación de la necesidad de conocer sus orígenes y procedencia familiar, con el propósito de crear lazos emocionales con su herencia cultural. En el proceso de investigación e identificación del problema, una encuesta realizada a los estudiantes dio como resultado que 60% de la muestra desconocía sobre su cultura, procedencia familiar



e historia. Después de la implementación del proyecto, por medio de encuestas y entrevistas, se determinó que 100% de los infantes conocieron sobre su herencia cultural, lo cual significó el éxito del proyecto.

Mediante el proyecto, los niños conocen sobre su propia cultura y diversidad, así como la importancia que tiene el saber sobre su procedencia. Conocer sus raíces les permite ser mejores seres humanos porque los ayuda a no tener vergüenza, sino más bien orgullo de ser quienes son, y esta actitud les permite fortalecer su autoestima y respeto a su familia.

Por medio de entrevistas y conversaciones con los padres de familia asistentes a la exposición fotográfica, se recibió la recomendación de ampliar el proyecto, no sólo a los niños de cuarto grado, sino a todos los estudiantes de educación primaria de esta escuela, porque consideraron que esta experiencia a ellos mismos le sirvió como herramienta de comunicación con sus hijos.

En ese sentido, los padres de familia reconocieron no haber tenido el tiempo o la oportunidad de hablar sobre estos temas con sus hijos hasta la realización del taller y la sesión fotográfica. Al escoger y seleccionar los elementos que usarían sus hijos para el retrato lograron establecer vínculos con la historia familiar y la herencia cultural, así como el desarrollo de su identidad familiar y personal. Con esto, pudieron reconocer la importancia y valor sobre cada elemento, logrando también fomentar la herencia cultural dentro de su cotidianidad. Así, consideraron al proyecto como un incentivo para poder lograr lo anterior.

Finalmente, los niños conocieron la diversidad existente y presente en su propia aula de clases, entendiendo que todos y cada uno de ellos merece el respeto de la sociedad donde se desarrollan. 📍

## 📍 Referencias

Barreto, K. (2015). *Identidad intercultural en jóvenes hijos de padres provincianos-migrantes: Influencia de la comunicación de relatos de vida* (tesis de licenciatura). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cabrera, F. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Editorial Narcea.

Casajús, C. (2009). Evolución y tipología del retrato fotográfico. *Anales de Historia del Arte*, 19, 237-256. Recuperado el 24 de mayo de 2022 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA0909110237A>

Huarancca, M., Alanya, W. y Castellares, R. (2020). *La migración interna en el Perú, 2012-2017*. Recuperado el 24 de mayo de 2022 de <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2020/documento-de-trabajo-007-2020.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2011). *Perú: Migración interna reciente y el sistema de ciudades, 2002-2007*. Recuperado el 24 de mayo de 2022 de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1025/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1025/libro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Lima alberga 9 millones 320 mil habitantes al 2018* [comunicado de prensa]. Recuperado el 8 de junio de 2022 de <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n-007-2018-inei-2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *Efectos de la migración interna sobre el crecimiento y estructura demográfica 2012-2017*. Recuperado el 4 de julio de 2022 de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1732/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1732/libro.pdf)
- Julien, G. (2007). *La comunicación niños-adultos. Cómo ayudarles a expresar y cómo aprender a escuchar*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Matos Mar, J. (2012). *Perú: Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Lima: Universidad Ricardo Palma-Centro de Investigación.
- Pastor, G. (2016). Estudio sobre la afirmación de la identidad nacional en el Perú. *Revista temática centro de altos estudios nacionales*, 2, 109-134. Recuperado el 4 de julio de 2022 de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5\\_uibd.nsf/724B14F44EA54588052582BE00770AD7/%24FILE/ART4-G-Pastor.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/724B14F44EA54588052582BE00770AD7/%24FILE/ART4-G-Pastor.pdf)
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Rodríguez, J. y Busso, G. (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005. Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Recuperado el 8 de junio de 2022 de [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2541/S0800671\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2541/S0800671_es.pdf)
- Sánchez, A. (2015). *Migraciones internas en el Perú*. Lima: Organización Internacional para las Migraciones.
- Tenorio, M. (2004). *Saber genealógico de niños y niñas entre 6 y 7 años* (tesis de doctorado). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valenzuela, N. (2018). *El retrato fotográfico como instrumento de rescate de la herencia cultural para generar identidad familiar en niños de cuarto grado de primaria* (tesis de licenciatura). Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Vivanco, R. (2016). DISEÑO H, una perspectiva interdisciplinaria y holística. *BLA GRÁFICO*, 9, 8-14. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Zavala, G. (2014). *La influencia del bagaje cultural, contexto y personalidad en la experiencia de adolescentes del nivel medio superior en un museo de arte* (tesis de maestría). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

### **Sobre los autores** *Nathaly Valenzuela Lozano*

Maestra en Diseño Gráfico, licenciada y bachiller en Arte y Diseño Empresarial por la Universidad San Ignacio de Loyola. Comunicadora visual, investigadora con experiencia en diseño editorial, ilustración, empaques e identidad corporativa. Ha desarrollado piezas gráficas para diversos públicos. Es directora de Búho Rojo, empresa de asesoría personalizada en diseño y comunicación, y desde el 2018 se dedica a la docencia universitaria. Sus investigaciones le permiten desarrollar proyectos de diseño y gestión cultural afirmando la búsqueda de la mejora de la calidad de vida a través del diseño.

*Enrique Vargas Vivanco*

Egresado de la Universidad San Ignacio de Loyola en la carrera de Arte y Diseño Empresarial con mención en Fotografía y Gestión de Marca. Magister y licenciado en Diseño Gráfico Empresarial de la USIL. Docente universitario con cinco años de experiencia en la Universidad San Ignacio de Loyola.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# La presencia de la **mujer** en el fenómeno **lowrider**

The presence of women in the lowrider phenomenon

Mirna Ajo

AUTORA PRINCIPAL Y DE CORRESPONDENCIA

INVESTIGACIÓN - METODOLOGÍA - REDACCIÓN

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ajomirna2018@gmail.com

Ciudad Juárez, Chihuahua, México

ORCID: 0000-0003-1749-6578

Recibido: 29 de noviembre de 2022

Aprobado: 20 de marzo de 2023

Publicado: 01 de abril de 2023

## Resumen

En la frontera entre Ciudad Juárez, Chihuahua, y El Paso, Texas, se daba una relación muy particular entre individuos y objetos modificados conocida como *lowrider*, la cual se remonta aproximadamente a 1930, aunque entonces se daba de manera artesanal. Se trata de la tradición de transformar mecánica, hidráulica, estructura, tapicería y estética de los automóviles, aunque respetando sus partes originales. Los *lowriders* pertenecen a la comunidad chicana y comparten la pasión por este tipo de vehículos, de ahí que organicen celebraciones entre clubes de autos para exhibirlos ya transformados. Los varones superan en cantidad a las mujeres *lowrider*, quienes han estado presentes desde el inicio de esta tradición, e incluso, a mediados de los años setenta, comenzaron sus propios clubes independientes. En un ejercicio de corte etnográfico y de observación participante se recogieron testimonios de algunas *lowriders*, quienes participan de forma activa en los distintos procesos de transformación, desde la ventilación y el tapizado hasta el proceso de diseño y pintura, quienes expresaron su deseo de reconocimiento individual y de género al ser parte importante de este estilo de vida. Este ejercicio académico permitió descubrir que la presencia de las mujeres ha sido un pilar en esta actividad, y que buscan un lugar propio en el mundo *lowrider*.

**Palabras clave:** mujeres, *lowrider*, estilo de vida, objeto transformado, nostalgia

## Abstract

*On the border between Ciudad Juárez, Chihuahua, and El Paso, Texas, there was a very particular relationship between individuals and modified objects known as lowrider, which dates back to approximately 1930, although then it was produced by hand. It is about the tradition of transforming mechanics, hydraulics, structure, upholstery and aesthetics of automobiles, while respecting their original parts. Lowriders belong to the Chicano community and share a passion for this type of vehicle, which is why they organize celebrations between car clubs to exhibit them already transformed. Men outnumber women lowriders, who have been around since the start of this tradition, even starting their own independent clubs in the mid-1970s. In an ethnographic and participant observation exercise, testimonials were collected from some lowriders, who actively participate in the different transformation processes, from ventilation and upholstery to the design and painting process, who expressed their desire for individual recognition and gender as it is an important part of this lifestyle. This academic exercise allowed us to discover that the presence of women has been a pillar in this activity, and that they are looking for their own place in the lowrider world.*

**Keywords:** women, *lowrider*, lifestyle, transformed object, nostalgia

## ◆ Introducción

La tradición de transformar objetos como automóviles se conoce como *lowrider*, aunque en el transcurrir de los años se han sumado a esa modificación bicicletas y motocicletas. El gusto por este tipo de objetos surge en los años treinta del siglo xx con el asentamiento de la comunidad chicana (migrantes mexicanos) en California. Varios testimonios ubican el génesis de este pasatiempo en Ciudad Juárez por las mismas fechas, aunque de manera artesanal, pues se bajaba la altura de los automóviles con sacos de arena; siendo hasta la década de los años cincuenta, en California, cuando los vehículos se modificaron al incorporarles la tecnología hidráulica en el contexto de la Segunda Guerra Mundial.

El *lowrider* es común en las fronteras de Tijuana; Baja California; San Diego, California; Ciudad Juárez, Chihuahua, y El Paso, Texas. Es una práctica que se ha esparcido hacia otros estados tanto de la Unión Americana como de la República Mexicana, así como en otros países.

Los autos que entran dentro de esta tradición son del año 1990 hacia décadas anteriores, en especial de la marca Chevrolet, con el modelo Impala como uno de los favoritos. Desde las primeras modificaciones artesanales, en una actividad conocida como “tumbar” el auto, grupos como los “pachucos” han estado involucrados en el ejercicio de esta tradición rodante. Posteriormente, en el contexto de los derechos civiles, se atribuyó a un grupo de jóvenes transgresores chicanos denominados “cholos”, quienes hicieron transfronterizo el gusto por estos autos (véase figura 1).



Figura 1. Lowriders en Japón.  
Fuente: Garrett, 2015.

Finalmente, los *lowriders* son un grupo de chicanos que comparten raíces con los pachucos y con los cholos. Y, aunque la popularidad de esta cultura se asentó como parte de una tradición chicana en la década de los años cincuenta, hoy en día continúa con aceptación y se ha esparcido hacia otras partes del mundo.

Un *lowrider* puede ser un objeto/vehículo transformado, así como el propietario de éste. La transformación de los automóviles en esta cultura se da desde la parte mecánica, la estética, la hidráulica, así como la estructural y la tapicería. La ornamentación y el colorido de los objetos transformados de este tipo, así como la simbología, refieren a una cultura e identidad específica, estudiada por Valenzuela Arce (1988, 2014) y Del Monte Madrigal (2012, 2014), entre otros.

Para algunos, estos objetos son considerados como “*canvas*” o lienzos de arte, o como “*arte rasquache*”, según lo indicado por Ybarra-Frausto (1989). Para los que se asumen como *lowriders* esta actividad es una tradición en la que pueden vaciar su filosofía, cultura, gustos específicos, así como sus testimonios personales. El *lowrider* es considerado un estilo de vida, que se celebra a través de exhibiciones/*exhibit*, paseos/*cruising* y desfiles/*parades* (véase figura 2).



Figura 2. Celebración “Lincoln park day”, 18 de septiembre de 2022.  
Fuente: Kisselpaso, 2022.

Las mujeres chicanas han sido parte de esta tradición rodante desde su inicio, aunque en un porcentaje pequeño, comparado con los hombres. En el devenir de la historia del *lowrider*, sólo se les consideraba como compañeras de los varones en lo que respecta a esta tradición, ya que muy pocas de ellas eran conductoras o propietarias de vehículos.

Sin embargo, al asumirse en los roles femeninos como pachucas y/o cholas, tuvieron que cargar también con los estereotipos negativos. Las mujeres chicanas *lowriders* han tenido que construirse con dignidad y orgullo, tomando elementos de riqueza cultural e identitaria de su misma comunidad y fortaleciéndolos con las experiencias del *lowrider* y su estilo de vida, ya sea como protagonistas, acompañantes, esposas, amigas, miembros de la familia o espectadoras.

El propósito de esta investigación es evidenciar que las mujeres *lowrider* son un pilar importante en la tradición rodante, ya que su participación activa en esta tradición, así como los elementos visuales propios de su identidad cultural, tienen que ver con una manifestación estética y material que avalan su presencia en un mundo considerado para varones y vehículos transformados.

### ***El lowrider y la academia***

El fenómeno *lowrider* ha sido de interés académico, sobre todo en el área de las ciencias sociales. Tatum (2011) lo menciona como un fenómeno cultural, político y social en la cultura chicana; Plascencia (1983) indica que se trata de un fenómeno social desde un contexto histórico y Del Monte Madrigal (2012, 2014) lo considera parte de la cultura urbana actual, lo nombra fenómeno transfronterizo y menciona que sus simpatizantes acuden al concepto de nostalgia, ya que sus orígenes se dan en la década de los cuarenta y cincuenta del siglo pasado. Por su parte, López y Reyes (2017) agregan que las bases del *lowrider* se encuentran en los años cincuenta con la organización de los primeros clubes en California, y reflexionan sobre el inicio y la actualidad del pasatiempo, nombrándolo fenómeno internacional.

Por otro lado, se encontró que la mujer *lowrider* fue mencionada por López y Reyes (2017), quienes hablan de los primeros clubes *lowrider* femeninos, en San Diego, California; y también por otros autores en algunos reportajes periodísticos que mencionan la participación de las mujeres en exhibiciones o desfiles; sin embargo, son pocos los que hablan del protagonismo o empoderamiento *lowrider*; entre ellos destaca Licón (2017), quien describe los estereotipos negativos contra los pachucos y cholos (mujeres incluidas) desde la persecución racial en los años cuarenta, y López (2019), quien entrevista a mujeres *lowriders* y teje sus historias para hablar sobre el empoderamiento. Por ello, para interés de este trabajo se abordaron conceptos sobre empoderamiento chicano femenino (Anzaldúa, 1999), sobre postura política y herencia mestiza (Cacheux, 2003), acerca de resistencia y distanciamiento de los

patrones patriarcales (Trinidad, 2014) y sobre identidad chicana (Rodríguez, 2001).

Por otra parte, la disciplina del diseño estudia la relación entre individuo y objeto. En este caso, el automóvil como objeto ha sido estudiado desde McLuhan (1996) como extensión del individuo hasta Norman (2012), quien lo analiza desde el diseño emocional, no tanto porque al crearse el objeto tenga valor, sino porque la relación emocional es transferida del individuo hacia el objeto, adhiriéndole valores sentimentales, identitarios y culturales. En ese sentido, la comunidad valora al objeto desde la nostalgia, no por el deseo de posesión del mismo, si no por la reappropriación y personalización que sufre sin que pierda su objetivo principal: el ser un medio de transporte. Por su parte, Bürdek (2002) habla de la percepción del individuo hacia los objetos y sus funciones, que tienen que ver con símbolos comunicantes, los cuales están presentes en la estética visual de los *lowriders*. Además, está la transferencia que hace el individuo *lowrider* al plasmarse en sí mismo esos elementos identitarios en un acto de auto apropiación nostálgica, emocional y simbólica.

Por ello, los testimonios de mujeres chicanas en el *lowrider* son importantes, pues su experiencia y participación activa les ha facilitado ganarse un lugar en una actividad considerada masculina y que, a pesar del incipiente reconocimiento público, les ha permitido empoderarse, visibilizando elementos de identidad, cultura y nostalgia presentes en la manifestación visual, material y estética de la que forman parte, lo cual podría ser un ejemplo para otras mujeres que estén interesadas en ese estilo de vida y que se han frenado pensando en que se trata de una actividad sólo para hombres.

### **Chicanos y lowriders**

Como se mencionó anteriormente, el *lowrider* es una manifestación identitaria. Los que simpatizan con este tipo de autos —conocidos como *lowriders*, carritos cholos, ranflas y pachuco *car*, entre otros nombres— pueden afiliarse a clubes de carros o actuar de manera independiente.

Una de las características de estos vehículos es que se conducen lento y casi hasta el piso, a lo que se le llama *low and slow*. Del Monte Madrigal (2012) menciona que: “Antes de ser denominado ‘*lowrider*’ el carro ‘bajito’ era conocido como *Low and Slow* o ‘Pachuco car’” (p. 20).

Los orígenes de este pasatiempo se encuentran en la cultura chicana, conformada por mexicoamericanos, descendientes actuales de los primeros trabajadores migrantes mexicanos que se asentaron en California, Estados Unidos, en la década de los años treinta del siglo xx. Posteriormente, realizaron un recorrido transfronterizo alrededor de los años setenta, instalándose en ambos lados de la frontera, hasta llegar a hoy en día en que, sin importar el lugar de residencia, existe un



auto reconocimiento individual de los chicanos, es decir, han adoptado un estilo identitario.

La participación de las mujeres en esta actividad ha crecido considerablemente (véase figura 3). Al respecto, el líder de la asociación de *lowriders* menciona que: “son contadas las mujeres [...] involucradas directamente con los autos, [...] hay otras mujeres [...] esposas, [...] hijas, que están orgullosas y ayudan y son parte [...] antes uno pensaba que [*lowriding*] era cosa de los muchachos que se juntaban con los carros y no...” (H. González, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 3. Pachucos y cholos.

Fuente: Registro fotográfico personal, 2022

La comunidad chicana reconoce tres arquetipos identitarios: los pachucos, los cholos y los *lowriders*. Los pachucos se encontraban en la frontera de Ciudad Juárez, Chihuahua, y en el Paso, Texas, y modificaban los autos de manera artesanal al colocar sacos de arena para bajarlos de altura, esto como una forma de identidad grupal. Posteriormente, ya como migrantes alrededor de la Segunda Guerra Mundial, la transformación la realizaban implementando la tecnología hidráulica para “tumarlos”.

Respecto a la identidad, los “‘Pachucos’ [fueron las] [...] primeras expresiones culturales de los mexicanos en Estados Unidos [...] impulsada por jóvenes que cruzaban al país norteamericano desde Ciudad Juárez, Chihuahua y que sirvió para denominar un estilo de ser y vestir de [...] mexicanos en el [...] extranjero” (Hernández, 2022, párr. 3). Como una consecuencia cronológica, los cholos posteriormente agregaron murales sobre testimonios de su vida en los autos transformados, e hicieron transfronteriza esta actividad. “[...] los cholos aparecen en el ámbito cotidiano transfronterizo retomando códigos [...] como recurso de resistencia

social por el pachuco y una simbología popular-mexicana, reapropiada [...] en el movimiento de resistencia político-cultural durante el movimiento chicano [...] en Estados Unidos” (Valenzuela Arce, Nateras Domínguez y Reguillo Cruz, 2007, p. 16).

Transformar autos en el *lowrider* se considera un pasatiempo que tiene que ver con la identidad chicana. Los individuos que lo llevan a cabo pueden considerarse cholos o no, pero reconocen al pachuco como una figura emblemática y nostálgica. También existe la versión femenina de estos tres arquetipos: “The Mexican American woman zoot suiter, or pachuca, [...] she donned the same style of zoot suit that her male counterparts wore” [La mujer México americana *zoot suiter*, o Pachuca [...] adoptó el mismo estilo que sus contrapartes masculinas] (Ramírez, 2009, p. 62, traducción propia). El logo de identificación del *lowrider* es la fusión de ambos arquetipos: el cholo y el pachuco (véase figura 4). Destaca que los clubes mixtos incluyen ambos logos en su manta.



Figura 4. Club de autos mixto.  
Fuente: Registro fotográfico personal, 2023.

### **Expresión de la identidad lowrider**

La manifestación estética y visual *lowrider* se representa sobre todo en un auto modificado especialmente en los espacios públicos. Los elementos visuales e identitarios se plasman como murales en los vehículos por medio de iconografías religiosas (véase figura 5), patrióticas y prehispánicas, entre muchas más. “También fue común ver [...] manejando sus “ranflas” low rider (autos modificados para bajarlos lo más posible al nivel del pavimento), adorando a la “jefita” (Virgen de Guadalupe) o al Cristo crucificado o en pleno calvario” (Monárrez, 2017, p. 87).



Figura 5. *El Ángel de la guardia. Detalle religioso en el asiento de una bicicleta propiedad de un adolescente, dedicada en honor a su tía sobreviviente de cáncer.*

Fuente: Registro fotográfico personal, 2023.

La manifestación visual del *lowrider* está llena de símbolos nostálgicos y coloridos y se encuentra en la celebración de eventos masivos y en días festivos para la cultura mexicana, como el 5 de mayo, el 16 de septiembre, el 12 de octubre, entre otras. Como se mencionó, tienen tres tipos de expresión pública: desfile/*parade*, exhibiciones/*exhibit* y paseos o cruceros/*cruising*. Uno de los más llamativos es el paseo: “Lowriders are cars that express identities—social, cultural, aesthetic. With their extended bodies and low to the road roll, the cars have been a vehicle of choice for cruising, a popular pastime in many American communities since the mid-twentieth century” [Los *lowriders* son coches que expresan identidades: sociales, culturales y estéticas. Con sus cuerpos extendidos y bajos para rodar, los autos han sido un vehículo de elección para los cruceros, un pasatiempo popular en muchas comunidades estadounidenses desde mediados del siglo xx] (National Museum of African American History & Culture, s.f., párr. 1, traducción propia). Los que se inscriben en esta cultura rodante participan activamente en el beneficio de su comunidad, para ello realizan recaudación de fondos con el fin de resolver necesidades emergentes, como el contar con medicinas, pagar hospitales o funerales, recolectar juguetes, etcétera, tal como lo refiere Ortega (2020): “Especially in the context of smaller, local-based car shows, lowriders focus on organizing these car shows to benefit the community. This model was adapted [...] in the late 1950s to benefit orphanages and children’s hospitals” [“Especialmente en el contexto de pequeñas exhibiciones de autos, los *lowriders* se enfocan en organizarlas para beneficio de la comunidad. Este modelo fue adaptado a finales de 1950 en beneficio de orfanatos y hospitales infantiles”] (p. 109, traducción propia).

Sin embargo, a pesar de que los *lowriders* realizan acciones positivas, aún cargan con estereotipos negativos, como ser cholo, pandillero y delincuente. Al respecto, Cano (2015) menciona que esta cultura se reapropia del espacio público y que la transformación estética de los autos plasmados con murales de arte es una forma de distanciarse del estigma del cholo malviviente: “Lowriders are not a manifestation of gang violence, but a form of art that allows Chicanos to feel proud of who they

are and where they come from despite their experiences with historical and current inequalities and segregation” “[Los *lowriders* no son manifestaciones de pandillas violentas, son una forma de arte que permite a los chicanos sentirse orgullosos de quiénes son y de dónde vienen, a pesar de sus experiencias históricas de segregación y desigualdad”] (p. 35, traducción propia).

En ese sentido, las mujeres chicanas que se asumen con el rol de chola y *lowrider* también experimentan estigmas discriminantes, Rebeca Castillo menciona: “Yeah, most definitely first of all being a female in lowriding that in itself a lot of people look down, people don't know who you are they're easily going to discriminate against you” [“Sí, definitivamente, ser mujer *lowrider* es sufrir discriminación por la gente porque no saben quién eres”] (R. Castillo, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022, traducción propia).

### **La chicana**

Las mujeres en la cultura chicana han sido un pilar en su comunidad, ya que han sostenido a sus familias en términos de religión, cultura y patria en el extranjero, con valores identitarios fundados desde su herencia mexicana. La presencia pública de la chicana se da en el contexto de los derechos civiles; sus peticiones son parte de un proceso de empoderamiento femenino. Al respecto, Gloria Anzaldúa considera que la mujer chicana: “Se hace moldeadora de su alma. Según la concepción que tiene de sí misma” (Anzaldúa en Cacheux, 2003, p. 51).

### **La mujer lowrider**

La mujer chicana y *lowrider* ha tenido que vivir en resistencia y defensa desde el ámbito privado, ya que el espacio público era exclusivo para los hombres: “El movimiento chicano de los años sesenta y setenta requirió de la reinención de los referentes simbólicos identitarios como [...] resistencia cultural [...] recurriendo a nuevas bases simbólico-culturales para redimensionar su cultura y enarbolando símbolos étnicos y de clase [...] en una intensa actividad cultural” (Valenzuela Arce, 2014, p. 28). La *lowrider* ha transferido sus propios testimonios de lucha, historia y nostalgia a los vehículos: “los símbolos que [...] adoptaron estaban asociados con México [...] en primer lugar, la Virgen de Guadalupe, que pasó de ser símbolo religioso para transformarse en símbolo cultural y político”, así como la idealización nostálgica del pasado indígena, de ahí la presencia de “otros símbolos de la cultura indígena del centro de México como el calendario azteca [...] la recuperación del mito de Aztlán, como el lugar de origen del pueblo mexicano y metáfora [...] de la cual se desencadena el movimiento” (Rodríguez, 2001, p. 51). Hoy en día la preservación de la cultura en los autos de las chicanas *lowrider* ha ido creciendo.

### **Empoderamiento de la mujer lowrider**

Ganarse un lugar en el mundo *lowrider* no ha sido fácil, ya que alrededor de los años setenta los clubes de autos no aceptaban a mujeres. Ante esta situación, un grupo de ellas formó el suyo (véase figura 6): “Upon discovering that access into these clubs was prohibited to women, Chris took matters into her own hands and in 1979 started her own car club. The Ladies Pride Car Club” [“Chris descubrió que las mujeres tenían prohibido el acceso a clubes, por lo que tomó el asunto en sus manos y comenzó su propio club en 1979, el club de autos El orgullo de las damas”] (López y Reyes, 2017, p. 97, traducción propia). Tomar un volante en sus manos fue entonces una forma de empoderamiento femenino: “As women who possessed their own cars with a distinct look and style, they were a symbol of independence” [“Como mujeres poseer su propio auto les daba una apariencia y estilo que las distinguía como un símbolo de independencia”] (López y Reyes, 2017, p. 99, traducción propia).



Figura 6. Club de autos femenino.  
Fuente: López y Reyes, 2017.

Las mujeres aprendieron a transformar los autos y se procuraron su propia economía: “women who were striving to better themselves by holding down jobs and attending college and not having to depend on their parents or boyfriends” [Las mujeres se esforzaron para no depender de sus padres o novios al mantener sus trabajos y asistir a la Universidad”] (López y Reyes, 2017, p. 99, traducción propia).

Pero además de los grupos de hombres y de mujeres, existen clubes *lowrider* mixtos, como el de Juárez Car Club, originario de Ciudad Juárez, Chihuahua, que tiene *chapters* en distintas ciudades, como en Kansas City. Estos son concesiones con nuevos miembros y sus vehículos (véase figura 7).



Figura 7. Juárez Car Club, chapter Kansas City.  
Fuente: Juárez Car Club Kansas, s. f.

Ybarra-Frausto (1989) menciona que: “Rasquachismo is neither an idea nor a style but more of an attitude or a taste” [“El rasquachismo más que una idea o un estilo es más bien un gusto o actitud”] (p. 5, traducción propia). Para las mujeres *lowriders* es un gusto en el que dejan constancia de su propia historia, valores y raíces, por medio de un vehículo ataviado que se convierte en un lienzo rodante, ya sea porque muestra murales de héroes revolucionarios o figuras míticas, como Aztlán, la mujer indígena o la chicana que junto al auto hace un reclamo por sus derechos civiles (véase figura 8). Cacheux (2003) dice al respecto: “Lo indígena en la nueva mestiza es una postura política que alude a la historia de resistencia de las mujeres indias” (p. 50).

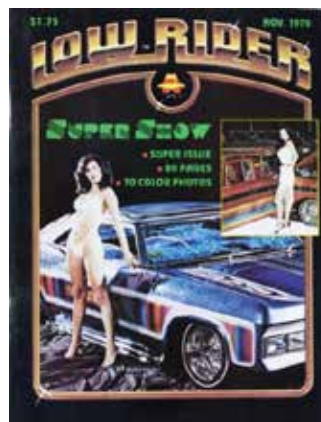


Figura 8. La Adelita y manifestación.  
Fuente: Mujer chicana, s. f.

Desde la lucha por los derechos civiles, las mujeres chicanas han pasado por un proceso de descolonización patriarcal: “Promover imágenes positivas de las chicanas, organizar el liderazgo, incrementar su credibilidad y ganar el respeto de la comunidad” (Cacheux, 2003, p. 50). López (2019) menciona que: “According to Elsa Castillo [...] ‘Men could repetitively ask us, «Hey, is that dad’s car or your boyfriend’s car» and

we would proudly proclaim: «No, this is my car. I own it!» These women took great pride in their cars” [De acuerdo con Elsa Castillo [...] ‘Los hombres continuamente nos preguntan, «Ey, ¿ese es el acarro de tu padre o de tu novio?» y nosotras contestamos orgullosas: «No, éste es mi carro. ¡Yo soy su dueña!» Estas mujeres sienten gran orgullo de sus carros.”] (p. 99, traducción propia).

Uno de los obstáculos que la mujer lowrider ha tenido que enfrentar es la cosificación sexual a la que se ha debido enfrentar y que minimiza la importancia de su lucha cultural. La imagen de acompañante de un conductor *lowrider* cambió a la de símbolo sexual o modelo exuberante al salir en las portadas de la revista *Lowrider Magazine* (véase figura 9). “La publicación tuvo problemas al principio. El crecimiento fue lento, pero las ventas repuntaron cuando Lowrider comenzó a presentar modelos con bikini en sus portadas a fines de 1979 [...] fueron parte del atractivo de la revista” (Pineda, 2019, párr. 14). Como se puede apreciar en la imagen de la revista *Lowrider* del año 1979, el atractivo visual femenino acompañó a los distintos vehículos ahí presentados (véase figura 10). Se puede apreciar también el mural de un auto con mujeres en poses provocativas.



Figuras 9 y 10. Portada 1979 y mural en un *low & slow*.  
Fuente: Lowrider Magazine, 1979.

El *lowrider* se considera una actividad familiar, en la que la mujer se empodera al ser un pilar importante en muchos ámbitos y al contar con recursos para adquirir y transformar un vehículo de su propiedad. Al respecto, el activista *lowrider* del Chicano Museum en San Diego, California, menciona el valioso trabajo de las mujeres: “desde los setenta en San Diego las mujeres participan en clubes. El rol de la mujer ha cambiado con el paso del tiempo, es muy importante darle crédito [...] ya que su participación es importante [...] las mujeres están imponiendo su propia identidad” (R. Reyes, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).

## ❖ Vínculo con los objetos

La relación entre una persona y su auto ha sido estudiada por McLuhan (1996), quien dice que el auto se convierte en una extensión del individuo: “El hecho básico y obvio del auto- móvil es que, [...] es una extensión del hombre que convierte a su conductor en un superhombre” (p. 231); también dice que la estandarización del automóvil los hizo accesibles: “El coche hizo su labor de nivelación social” (p. 231). Sin embargo, la comunidad mexicoamericana se lo reapropió y adaptó a sus propias reglas.

Además, el objeto emocional es abordado por Donald Norman (2012), quien habla de la percepción del individuo sobre los objetos con los que empatiza al decir: “Interpretamos y exteriorizamos emociones” (p. 162). El sujeto se apropia del objeto y lo hace único, al dotarlo de valores emocionales e identitarios: “Los seres humanos tenemos una predisposición [...] a proyectar emociones y creencias que son humanas a cualquier cosa [...] Si todo funciona de la manera que debe, cumpliendo las expectativas depositadas, el sistema afectivo reacciona de manera positiva proporcionando placer al usuario” (Norman, 2012, p. 163). Además, “atribuimos nuestro placer al producto, de ahí que lo elogiemos y en los casos extremos acabemos por vincularnos emocionalmente con él” (Norman, 2012, p. 163).

Los vínculos afectivos se establecen tejiendo historia entre el objeto y el individuo. En el caso de estudio, los vehículos *lowriders* son heredados familiarmente, pues su transformación puede llevar décadas. Así, se consideran parte de la familia, como se ilustra en la figura 11, en la que se aprecia a una familia juareense de clase trabajadora con su vehículo, en 1962; en el centro se ve a la señora Montaña, propietaria del clásico.



Figura 11. Paseo en familia.  
Fuente: Imagen proporcionada por la familia Montaña.



## ◆ Metodología

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede entender que el enfoque del cual parte este trabajo se basa en la relación de una persona del sexo femenino con objetos móviles, que se identifican con el estilo de vida *lowrider* y, en consecuencia, forman parte de la cultura chicana. El tema central, por lo tanto, se encuentra inscrito en los estudios culturales y el diseño. Por lo antes mencionado, se estructuró un enfoque de corte cualitativo con inclinación hacia una investigación etnográfica por medio de la observación participante a mujeres involucradas en esta cultura rodante, cuyos testimonios dieron cuenta de la relación con un objeto de diseño reapropiado y modificado, y permitieron observar elementos que están inscritos en la estética visual tanto en dichos objetos móviles como en sus propios cuerpos.

Por otra parte, se utilizó la entrevista abierta, que permitió identificar elementos culturales, filosóficos y testimoniales sobre la atracción hacia este tipo de objetos y la elección de ese particular estilo de vida. Este documento se fortaleció con los testimonios de las mujeres *lowrider* como protagonistas y participantes activas en la modificación del objeto, así como en otras áreas del fenómeno *lowrider*, que se traducen en lazos de amistad, o en la pertenencia a clubes de autos modificados, apoyando a la familia como esposa, compañera afectiva o hija de un propietario *lowrider*, o bien, en algunos casos, como propietaria independiente de un automóvil.

El contexto en el que se llevaron a cabo las entrevistas abiertas fue el día 18 de septiembre de 2022, durante una de las celebraciones masivas de la cultura *lowrider*: el “Lincoln Park Day”, en el parque Lincoln de El Paso, Texas. Las entrevistas se realizaron en distintos momentos y espacios del evento para poder observar la relación entre las mujeres *lowriders* y los objetos transformados en un espacio de exhibición pública y conocer de viva voz qué elementos eran de importancia para ellas en esta cultura.

Cabe mencionar que vivir en una zona fronteriza permite tener movilidad entre ambos lados, por lo que los participantes a estos eventos transitan en apoyo a la comunidad en un lado o en el otro.

Las entrevistas fueron abiertas y de corte informal, ya que, sin la rigidez de la estructura, se permitió la empatía entre la entrevistadora y la entrevistada, así como la fluidez de la información requerida.

Las entrevistas fueron grabadas y además se tomaron fotografías. Las entrevistadas estuvieron de acuerdo con compartir sus experiencias, incluso proporcionaron sus propias fotos para incluirlas en este documento. Como se mencionó anteriormente, aunque las mujeres que están en el estilo de vida *lowrider* participan de muchas formas, sólo muy pocas son las que poseen autos, bicicletas y motocicletas de este estilo en los que pueden invertir su tiempo y dinero para modificarlos en distintas áreas. Por lo tanto, en la realización de este artículo se tomaron en cuenta

solamente las voces de seis mujeres que han sido protagonistas de su propia historia en el estilo de vida rodante *low & slow*.

❖ **Testimonios** Entre las celebraciones de la comunidad chicana y *lowrider* se encuentran el 5 de mayo, el “César Chávez day” y el “Lincoln Park day”. Estos eventos se llevan a cabo en espacios abiertos para poder exponer los vehículos, ya que son premiados en distintas categorías. El trabajo en este tipo de vehículos, transformaciones y restauración en sus partes originales es reconocido por esta comunidad. Uno de los espacios considerados chicanos es el “Lincoln park” o el “chicano park”, de la ciudad de El Paso, Texas, ubicado en un vecindario con raíces mexicanas muy cerca del bordo del río (división natural de esta frontera); lo rodean 50 columnas que sostienen el *free way* que lleva hacia Ciudad Juárez, por lo que el parque queda por debajo de éste. Las columnas están decoradas con murales de artistas locales, destacando el trabajo del pintor Gabriel Gaytán. “It serves as a gathering space for lowrider car clubs, city sports and family picnics” [“Sirve como un espacio para que los clubes de autos *lowriders* se reúnan, así como para hacer deportes y días de campo familiares”] (El Paso Museum of History, 2023, s. p., traducción propia) (véase figura 12).



Figura 12. Murales en columnas en Lincoln park, El Paso city.  
Fuente: El Paso Museum of History, s. f.

En un ambiente festivo, el parque se llena de asistentes que simpatizan con el estilo de vida rodante. La exhibición de autos *low & slow*, bicicletas, motocicletas y objetos varios se encuentra a lo largo de los corredores donde también hay carpas de vendedores con productos diversos que

van desde “fedoras” (el típico sombrero pachuco o cholo) hasta camisas, accesorios y joyerías de tipo étnico, piedras de cuarzos, refacciones para este tipo de vehículos, muñecos de nostalgia y de colección, pósters y discos con canciones *oldies* (de los años cincuenta y sesenta específicamente). Del Monte Madrigal (2014) se refiere a la nostalgia en los autos *lowrider* como una automovilidad memoriosa porque: “está ligada a la nostalgia [...] es el motivo que guía los sentidos [...] el cual encuentra [...] en la movilidad memoriosa. Cuando sacan sus automóviles antiguos a las calles ‘evocan’ un pasado al que honran y hacen justicia al traerlo al presente” (p. 123).

En el evento en que se realizaron las entrevistas, el programa de entretenimiento inició con los matachines llevando a cabo una danza ceremonial. Ellos son danzantes del grupo “Santo niño de atocha” y su líder es el señor Ismael Aguilera, quien mencionó que su grupo baila con los *lowrider* desde hace muchos años y que es una tradición que se hereda de padres a hijos. El grupo tiene más de 60 años de fundado y sus miembros son tanto de Ciudad Juárez como de El Paso, Texas.

Posteriormente, el programa continuó con la compañía del *ballet* folclórico “Paso del Norte” que, entre sones del estado de Jalisco, lució trenzas llenas de listones y faldas de listones multicolores que se movieron en el viento como si flotaran (véase figura 13). El director de la compañía, el profesor Rodolfo Hernández, mencionó que ha participado en los eventos *lowriders* desde sus inicios: “Desde el primer evento organizado por Héctor González hemos estado aquí, ya son más de 10 años, en el primer evento éramos los matachines, unos cuantos carros y nosotros y de ahí fue creciendo”. Luego, recordó que ha visto que la presencia de las mujeres se ha incrementado con el tiempo: “Al inicio las mujeres sólo llegaban con sus atuendos y han ido agregándose a todo, participando también con los autos *lowriders*” (R. Hernández, comunicación personal, 2 de febrero de 2023).



Figura 13. Ballet Folclórico Paso del Norte.

Fuente: Imagen proporcionada por el profesor Rodolfo Hernández.

La colocación de los objetos móviles *lowrider* varía según su clasificación: los Chevys clásicos de la década de los años treinta a cincuenta se encuentran agrupados aparte de los Impalas y de otros modelos, por ejemplo. Generalmente, detrás del área de exhibición se encuentran las carpas de los clubes de *lowrider* o *solo lowrider*, los cuales comúnmente se encuentran compartiendo con familia y amigos. Las *lowriders* que compartieron sus experiencias y testimonios en este trabajo se encuentran en ambas categorías; en lo sucesivo, y según lo acordado con ellas, las mencionaré tanto por informante como por el nombre que me dieron.

La informante 1, Mónica Sánchez, quien quiere ser nombrada como “La Mony”, tiene 49 años, es soltera, trabaja, se asume como chicana y chola, nació en El Paso, Texas, se reconoce como mexicoamericana y es una *lowrider* independiente. Le gustan estos autos desde los 18 años y ha tenido varios carros. Para ella no ha sido fácil entrar al mundo *lowrider*. Es propietaria de un auto (véase figura 14) y una motocicleta modificados. Ella busca el reconocimiento por su participación en este tipo de objetos, y le gustaría transmitir su experiencia. Dice con orgullo que ella misma tuvo que aprender a “mecaniquear” su carro porque no hay especialistas en este tipo de autos, que son únicos. “[...] mi primer carro fue un Regal de la marca Buick del año 1987, ahora tengo un carro clásico Chevy 1936, yo le instalé el sistema de ventilación con una turbina de avioneta; he tenido que aprender cómo hacerlo por mí misma” (“La Mony”, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 14. La Mony y su '36  
Fuente: Imagen proporcionada por “La Mony”.

La conductora *lowrider* explica que es la única mujer en tener un clásico: “[...] sólo yo tengo un carro 1936, bueno, como mujer, porque hay otro '36, pero su dueño es un hombre. Aquí en El Paso sólo son dos y tengo una motocicleta clásica también modificada” (“La Mony”, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022). “La Mony” no ha incorporado murales o imágenes en sus vehículos, considera que el *lowrider* es una cultura y tiene amigos o *homies* a los que les gusta este estilo de vida. Lo que más disfruta de conducir un vehículo de este tipo es que

llama la atención de otras personas y le externalan lo bonito que está su auto (véase figura 15).

Los colores que ella ha puesto en sus vehículos son sólidos, pero combinados, como su Chevy del '36; por otro lado, en su motocicleta sí aplicó algunos diseños, como el troquelado en la antena. En este vehículo, aunque sigue un patrón monocromático, contrastan los toques dorados en las líneas que lo adornan. Cabe mencionar que “La Mony” tiene tatuajes en su cuerpo que se relacionan con la cultura chicana y chola, como los que porta en su brazo derecho: comienzan con un corazón y llevan sobrepuestas dos máscaras de tragedia y comedia, así como la leyenda “My love is timeless”. Además, en su pecho tiene tatuadas unas rosas abiertas.

La entrevistada menciona que participar en los eventos del *lowrider* le permite también convivir con otras mujeres y amigas de su mismo interés cultural: “Me gusta este ambiente y estar con otras mujeres como las OG veterans; son mis amigas, ellas son Original Gangsters veteranas y se arreglan como de los ochentas y tipo cholas, también son *lowrider*, no tienen carro, pero les gusta el ambiente” (“La Mony”, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 15. Auto y motocicleta de “La Mony”.  
Fuente: Imágenes proporcionadas por “La Mony”.

Aunque muchos de los participantes en la cultura *lowrider* pertenecen a la clase trabajadora, también hay quienes tienen estudios universitarios. La informante 2, de nombre Rebeca Castillo, tiene 34 años, es maestra y tiene una licenciatura en Estudios Chicanos. Ella está en la cultura *lowrider* por tradición familiar y considera muy importante resaltar las raíces de donde proviene su cultura. Castillo es una *solo lowrider* o independiente y posee tres autos transformados (véase figura 16): un Chevy Stylemaster 1948 clásico pintado de color rosa mexicano, una camionetita S-10 1991 de color verde tierno y un Impala 1963, al que le

ha cambiado el color, en un tiempo verde tierno y posteriormente color rosa mexicano.

Los vehículos tienen una leyenda distintiva: “lowrider girl”. La pintura de estos autos es de colores sólidos y uniformes, incluso los rines del Chevy del ‘48 están pintados del mismo color rosa mexicano, pues el automóvil es dedicado a su hermana, que enfrentó la lucha contra el cáncer.

Castillo obtuvo su primer carro como regalo de graduación por parte de su padre y manifestó sentirse orgullosa de que su padre les enseñó a arreglar ese tipo de autos tanto a sus hermanos como a ella: “[...] my dad was a mechanic, but he learned how to do hydraulics, the electrical parts of it he knew how to do everything, so he did everything to our cars” [“Mi papá era mecánico, él sabía cómo hacer los autos hidráulicos y las partes eléctricas; él sabía hacer cada cosa, él hizo nuestros carros”] (R. Castillo, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022, traducción propia).



Figura 16. *Pics collage.*

Fuente: Imágenes proporcionadas por Rebeca Castillo.

La importancia de la cultura para las mujeres *lowriders* es significativa, Castillo dice que ella representa esa identidad. En la figura 17, Castillo posa para un mural del artista paseño Gabriel Gaytán titulado *Corazón Chicana*.

Ella se considera chola porque es la cultura de su familia y porque sus raíces culturales son mexicanoamericanas; también se considera *lowrider* porque su gusto y cariño por el estilo de vida y por los carros transformados son parte de su vida diaria. “[...] it's all we know, it's who we are, it's what we do, it's what we love, it's just what represents us” [“Esto es

todo lo que conocemos, esto es quienes somos, esto es lo que hacemos, lo que amamos, es lo que nos representa”] (R. Castillo, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022, traducción propia). La entrevista 2 ha enfrentado discriminación por su cultura, al ser etiquetada como chola, lo que la iguala a ser delincuente y, por tanto, pandillera. Ella afirma que sólo cuando la conocen entienden que ella en sí misma representa una cultura: “[...] so you have to represent yourself and prove yourself and, then once they get to know who you are, your work ethics you’re the kind of person you stand for they don’t tend to judge” [“Entonces tú tienes que representarte y probarte a ti misma y, una vez que ellos conocen el tipo de persona que eres, ya no te juzgan”] (Castillo, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022, traducción propia).



Figura 17. Corazón chicana, del muralista paseño Gabriel Gaytán. Fuente: *El Paso Times*, 2018.

Castillo, tiene un tatuaje en su espalda con el logotipo de los *lowrider* y en el brazo tiene una gacela saltando en un aro con la leyenda “lowrider girl”, la misma que está en sus vehículos (véase figura 18). Entre sus accesorios se aprecian arracadas de aro grande, el paliacate tradicional y la bandera mexicana en su sombrero tipo “fedora”.



Figura 18. Lowrider girl.

Fuente: Imagen proporcionada por Rebeca Castillo.

La informante 3, de nombre Cindy Vásquez, de 55 años, es nacida en el Paso, Texas, y reside en California. Ella es propietaria de un automóvil clásico modificado, de la marca Chevrolet, del año 1949. Ella pertenece a "Viejitos Car Club" (véase figura 19). Cindy porta los accesorios que indican el estilo de vida en la que está comprometida. La cachucha dice en la parte de atrás "Viejitos" y las arracadas de aro color dorado tienen la leyenda "Latina". Vásquez menciona: "Presentamos nuestras vidas con estos carros, la historia que ha vivido uno y se pone en los carros para enseñarle a la gente lo que nos gusta de la cultura, y como digo, los carros van por donde quiera" (C. Vásquez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 19. Cindy y su auto.

Fuente: Imagen proporcionada por Cindy Vásquez.

Vásquez porta varios tatuajes: uno que dice: "Tejana" por su origen de nacimiento (ella siente que es chicana, pero más mexicana por su herencia familiar), otro en el pecho, que indica: "Soy como soy"; en la espalda se encuentran elementos de su cultura, como la ciudad de Los Ángeles, unas ranitas cholas, dos mujeres con accesorios en el cabello, un paliacate y un sombrero "fedora" y, en el centro, su auto clásico (véase figura 20). En su brazo luce la imagen de una mujer con sombrero, el cabello alborotado y con la cara maquillada como payaso. Vásquez considera importante la presencia de la mujer en la cultura *lowrider* para



que la cultura de los carros no se pierda: “porque así aprendemos y le explicamos a las otras muchachas de qué se trata todo esto de la cultura, los autos y la vida que vivimos” (Vásquez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 20. Tejana.

Fuente: Registro fotográfico personal, 2022.

Por su parte, Lucy Romero, la informante 4, de 52 años y de origen fronterizo, es miembro activo de “Los Pachucos Car Club”, fundado por su esposo Junior Romero hace 17 años (véase figura 21). Lucy comparte que, antes de ser una *lowrider*, no sabía nada de ese estilo de vida, a diferencia de la familia de su esposo. “[...] la mujer es lo más importante, aunque los muchachos tengan sus carros, nosotras invertimos el dinero y los limpiamos, transformamos y los alargamos, también pintamos los murales; mi suegra tapiza y pinta los autos, tenemos nuestro *shop* familiar” (L. Romero, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022). Para ella es muy importante que se continúe celebrando la tradición de la cultura chicana y *lowrider*: “[...] esto es lo mexicano, en realidad aquí en los Estados Unidos es lo que tenemos, los *lowriders* [...] los americanos tienen mucho respeto a los *lowriders* porque saben el trabajo, el dinero, todo el trabajo que se toma”. Al respecto menciona que: “[...] es mucho dinero que se invierte, la gente no sabe cuánto dinero se pone, son carros viejitos, y si se descompone una parte, hay que cambiar toda la pieza con originales, tan sólo tapizarlo cuesta cerca de quince mil dólares” (L. Romero, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 21. Lucy y Junior.  
Fuente: Registro fotográfico personal, 2022.

Lucy Romero es propietaria de una camionetita Chevrolet S 10 de la década de los noventa, de color pastel violeta, sólido, sin detalles o murales. Resaltan en el vehículo los rines cromados con rayos troquelados. Lucy ha participado con él en varias exhibiciones (véase figura 22).



Figura 22. "Chingona".  
Fuente: Los Pachucos Car Club.

También del "Viejitos Car Club", Cassandra Vásquez, la informante 5, es residente y nació en California. Tiene 35 años, es dueña de un Impala 1962 y tiene tatuajes en ambos brazos en los que se observan figuras de payaso y de una mujer con alas de ángel junto a la frase "in memoriam" (véase figuras 23 y 24), dedicados a su hermana fallecida. Cassandra se involucró en el club por su hermana: "[...] ella en el club enseñó a todos que no sólo es para los hombres, sino que es para las mujeres también" (C. Vásquez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).

Para Cassandra el *lowrider* es una tradición familiar. Ella aprendió por sí misma a modificar los automóviles. "Yo crecí en el Club Viejitos, me gustan mucho los carros, yo apliqué el color y el estilo que yo quería, yo no sabía nada, pero yo lo hice por mí misma, porque si era mi carro yo

quería saber cómo hacerlo” (C. Vásquez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 23. Payasos.

Fuente: Registro fotográfico personal, 2022.



Figura 24. In Memoriam.

Fuente: Registro fotográfico personal, 2022.

La entrevistada mencionó también que sus hijos están en la cultura *lowrider* porque para ella es importante compartirles ese amor por los carros y así pueden estar con ella y no en las calles de vagos. Además, enfatizó que es importante que las mujeres se involucren más en el mundo del *low and slow*: “El *lowrider* es un estilo que no es solamente para los hombres, es también para las mujeres” (C. Vásquez, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).

Uno de los autos transformados de mayor reconocimiento en el mundo *lowrider* en esta frontera es el llamado *Queen of Hearts*, la propietaria es la señora Mina Romero, la informante 6, quien tiene 72 años, es originaria de esta frontera y cuenta con una experiencia muy importante en el club de carros “Los Pachucos”, del que es miembro y que, además, es parte de su familia. Mina ha estado en el *lowrider* desde hace más de 54 años y se especializa en la tapicería de los vehículos (véase figura 25). Ella menciona: “Yo les tapizo los carros *lowriders* a mis hijos, hay unas partes algo difíciles, pero uno le halla” (M. Romero, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).

Mina Romero comenzó en el mundo *lowrider* cuando contrajo matrimonio, en 1968. Le ha llevado 54 años transformar su auto de la marca Chevrolet, modelo Impala, del año 1961: “El carro era de mi hermano y me lo vendió cuando me casé, me costó 75 dólares, hemos transformado la estructura, y le agregamos puertas” (M. Romero, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022).



Figura 25. Queen of hearts.  
Fuente: Los Pachucos Car Club, s. f.

Sobre cómo luce su automóvil, Mina menciona: “[...] en el cofre tengo el mural de la Virgen de Guadalupe y en la cajuela el ángel de la guardia, los asientos giran y tiene *suicide doors*, ahorita lo voy a volver a tapizar, el mismo color un poco más *pink*” (M. Romero, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022) (véase figuras 26 y 27).



Figura 26. Suicide doors.  
Fuente: Los Pachucos Car Club, s. f.



Figura 27. Detalle en tapiz y mural.  
Fuente: Los Pachucos Car Club, s. f.

**Resultados** Los testimonios anteriores evidencian que entre la relación de las *lowriders* y los objetos transformados hay referentes simbólicos, pues: “con ellos aprendemos los usos del mundo” (Juez, 2002, p. 17). Las mujeres entrevistadas han tenido contacto directo con la tradición *lowrider*, ya sea por nacimiento o porque alguien las introdujo a este mundo rodante. Aunque las informantes no diseñaron los objetos *low & slow* desde su manufactura, los han transformado al reapropiarlos, ya que “lo que aquí importa es la historia de la interacción, las asociaciones que establecemos con los objetos y los recuerdos que estos evocan en nosotros” (Norman, 2012, p. 62). Ellas han tenido que aprender a reparar sus propios objetos móviles, así como a restaurarlos, modificarlos, ataviarlos e implementar sistemas de sonido, iluminación y ventilación de acuerdo con el tipo y el año del vehículo, creando vínculos emocionales con éstos.

Las informantes coincidieron en la importancia de enseñar sobre la cultura chicana y el orgullo de tener raíces mexicanas y prehispánicas, en

su religiosidad y en que sus autos sean ejemplo de su estilo de vida. Finalmente, “las relaciones sociales, así como la identidad, tienen lugar a través de redes de personas, objetos e ideas” (Del Monte Madrigal, 2014, p. 119). Las entrevistadas acuden a la nostalgia al comprar y modificar autos de décadas pasadas, en el caso de tres de ellas por los autos clásicos, “pachuco car” o bombitas. Norman (2012) dice al respecto: “Tendemos a relacionarnos con las cosas y los objetos cuando tienen una asociación personal significativa, cuando traen a la mente momentos gratos y reconfortantes” (p. 64). Por ello, incluso el arreglo personal de cuatro de ellas es en el estilo cholo: cabello largo, oscuro, peinado de forma ondulada, con capas hacia atrás, con el maquillaje remarcado y los labios de color rojo intenso, muy de los años ochenta. Todas ellas comparten el gusto por la preservación de la cultura chicana, los objetos móviles, autos, bicicletas, motocicletas, juguetes, objetos decorativos y la música *oldie*, entre otros.

Norman (2012) indica al respecto: “Todos los objetos especiales evocaban recuerdos. Casi nunca la emoción se centraba en el objeto mismo: lo que de veras importaba era el relato que suscitaba, la anécdota, la ocasión que traía a la memoria” (p. 64). Esto cobra sentido en las palabras de la sexta informante, quien hizo énfasis en que llevaba modificando su auto por 54 años, los mismos que de casada.

El apoyo y las enseñanzas de otras mujeres *lowrider* son importantes porque fortalecen sus expresiones, reflejadas en los autos y bicicletas que exhiben. Además, en éstos honran la lucha y la memoria de las hermanas, tías y parientas que ya no están con ellas por fallecimiento o las que vencieron enfermedades, mismas a las que evidencian en sus objetos y en sus propios cuerpos por medio de tatuajes.

Se puede observar que la mayoría de las mujeres escogen pinturas sólidas y en algunos casos contrastantes con otros colores. En el caso de los diseños, estos son tenues, con líneas sencillas. Sólo una de ellas aplicó murales religiosos a su vehículo. Todas ellas, aunque sean independientes o solo *lowrider*, tienen en sus vehículos ya sea el nombre, el logo o la placa distintiva de su club o de lo que consideran apropiado según su filosofía o gusto particular. Además, varias de ellas han transferido el nombre de su club o la imagen de su auto a su cuerpo por medio de tatuajes, es decir, portan en sí mismas elementos identitarios de su cultura, considerándolos casi como si estuvieran animados, como lo refiere Juez (2002): “persiste la percepción de que el objeto posee o puede poseer atributos más allá de sus características materiales: lo que hacemos es cargarlo de sentidos, asignarle un carácter propio y, con él, un alma” (p. 71).

La entrevistada 1 tiene tatuadas rosas abiertas y frases sobre su amor hacia la cultura *lowrider*; la informante 2 tiene tatuajes de la cultura rodante, uno del cholo *lowrider* y el otro de la gacela con la frase “lowrider girl”, además, el color de uno de sus autos es en honor a su hermana que

luchó contra el cáncer. La contactada 3 transfirió la imagen de su auto y la unió a su vida en la urbe californiana, la cultura chola en ranitas, que es el animal que prefiere y el nombre de su club de autos. También tiene tatuadas mujeres cholas con la cara maquillada como payaso, símbolos muy socorridos que aluden a una vida llena de obstáculos, sufrimientos y alegrías de su propia vida, y tiene escrita la palabra “tejana”, que la identifica con su origen.

Hay otros elementos, como la placa de la camioneta de la informante 4, con las iniciales LWR, significa que es una *lowrider*, la que dice “Chingona” y un mono cholo *low & slow*. La entrevistada 5 tiene también tatuajes en su cuerpo, en memoria de su hermana, así como de mujeres cholas con el maquillaje de payaso, que significa lo difícil que ha sido la vida con obstáculos y pérdidas. En este caso, ella emplea su cuerpo para hacer un homenaje póstumo a su hermana, dibujada con alas de ángel en su brazo. La *lowrider* 6 ha transferido elementos estéticos y materiales a su auto al que lleva 54 años transformando, el cual muestra líneas sutiles, contraste de colores y la combinación del color rosa en varios tonos, cual si fueran venas de un corazón latiendo. Esta mujer, además, plasmó los elementos de su cultura con imágenes de la Virgen de Guadalupe y el ángel de la guardia, como un ejemplo de su religiosidad. La readaptación estructural del vehículo con un tipo de puertas llamadas *suicide door* le permitió esconder ciertos elementos visuales que, al abrirse las puertas, permiten apreciar toda una experiencia visual de un trabajo emocional y de identidad cultural. Esto se relaciona con lo mencionado por Juez (2002): “El objeto [...] se convierte temporalmente en extensión real de nuestro cuerpo; y también, por momentos, aquello sobre lo que se actúa se diluye de la atención y se integra en unidad con el utensilio y el usuario” (p. 71).

Los accesorios que las mujeres llevaban las identificaba como *lowrider*: ya sea que las entrevistadas llevaran grandes arracadas de aro dorado con la leyenda “latina” o el nombre del club de pertenencia en su ropa y cachucha (“Viejitos” o, como en el caso de tres de ellas, que llevaran camisetas al estilo plomero o mecánico con el logotipo de su club de autos y la leyenda *lowrider*, o bien, los sombreros tipo “fedora” con paliacates clásicos y con la bandera de México. Todos ellos elementos que hablan de la identidad hacia un fenómeno cultural en el que las mujeres son protagonistas.

## Conclusiones

Aunque no hay mucha información escrita sobre mujeres en el mundo *lowrider*, los testimonios de las informantes sobre su participación activa como protagonistas en este fenómeno permite entender que los distintos elementos de su estilo de vida se encuentran en los estudios culturales y el diseño. El proceso cultural que han llevado las mujeres les permite ser parte de la historia del chicanismo, pero también su participación en

un proceso de reapropiación estructural y personalización de un objeto les permite ser parte del llamado diseño emocional.

El acercamiento de corte etnográfico a las mujeres en el estilo de vida *lowrider* fue crucial para entender su participación en esta cultura y, al mismo tiempo, su disposición para transmitir sus experiencias permitió que se encontraran elementos de una relación profunda con los objetos transformados, pero también una transferencia casi simbiótica de signos visuales, estéticos y materiales tanto en los vehículos propios como en ellas mismas y su vida diaria. Datos simples, como los poblacionales, dejaron claro que no importa la edad ni el estado civil para involucrarse en un pasatiempo considerado para hombres y en el cual su género demuestra la igualdad en fuerza y pericia para intervenir por ellas mismas un objeto móvil, como un auto o una bicicleta.

Se pudo evidenciar en este texto que las mujeres entrevistadas fueron propositivas, que están comprometidas con un estilo de vida en particular que incluye la modificación de autos y un cúmulo de valores culturales, entre ellos la solidaridad comunitaria. Sus acciones repercuten en la preservación de su cultura y sirven de ejemplo para inspirar a otras mujeres, convirtiéndose en un símbolo de la comunidad no sólo como mujeres portadoras de belleza y atractivo al lado de los autos, sino ante todo como personas capaces cuyo ingreso, tiempo, trabajo y esfuerzo se ve traducido en una manifestación material, visual y estética como es el fenómeno cultural del *low & slow*.

Las seis informantes son ejemplo de muchas otras que buscan un lugar por sí mismas. Estas mujeres se pueden asumir como chicanas y/o cholas y/o *lowrider*, y sentirse orgullosas de serlo. Como dice la segunda informante: “[...] so you have to represent yourself and prove yourself and, then once they get to know who you are, your work ethics you’re the kind of person you stand for they don’t tend to judge” [“Esto es todo lo que conocemos, esto es quienes somos, esto es lo que hacemos, esto es lo que amamos, esto es justo lo que nos representa”] (R. Castillo, comunicación personal, 18 de septiembre de 2022, traducción propia). El conocimiento adquirido a través de su cultura, sus tradiciones y su propia experiencia es transmitido de diversas formas y espacios tanto en lo privado como en lo público. Hoy en día su presencia es notable, pues continúan escribiendo su propia historia y construyendo identidad para otras mujeres. ●

### ◆ Agradecimientos

A las mujeres *lowriders*: Cindy, Cassandra, “La Mony”, Lucy, Mina y Rebeca. Gracias por sus valiosos testimonios.

A Salma, Saíd, Sara y Adrián, por su paciencia en la ausencia de mi presencia y apoyo en el mundo *lowrider*.



A Mamá Coco “In memoriam”, recolectora nostálgica de objetos, libros, fotos, tarjetas, caracoles, flores y cosas raras.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands: La Frontera-The New Mestiza*, 2a. ed., Estados Unidos: Aunt Lute Books.
- Bürdek E., B. (2002). *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili,
- Cacheux, E. M. (2003). Feminismo chicano: Raíces, pensamiento político e identidad de las mujeres. *Reencuentro*, 37, 43-53. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Cano, B. (2015). Lowriding through New Spaces. *Global Societies Journal*, 3. Recuperado el 5 de enero de 2023 de <https://escholarship.org/uc/item/0487w52c>
- Del Monte Madrigal, J. A. (2012). *Movilizando las identidades: Las culturas urbanas de bikers y lowriders en Tijuana B.C.* [tesis de maestría]. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte.
- Del Monte Madrigal, J. A. (2014). Lentos, estéticos y memoriosos. Las auto-movilidades lowriders y las estéticas de la nostalgia en Tijuana. *Desacatos*, 45, 113-127. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal.
- El Paso Museum of History. (2023). Lincoln Park Murals. Recuperado el 22 de diciembre de 2022 de <https://www.digie.org/en/media/69771>
- El Paso Museum of History. (s. f.). Lincoln Park, El Paso City. Recuperado el 14 de enero de 2023 de <https://epmuseumofhistory.org/>
- El Paso Times. (2018). Mural “Corazón Chicana”. Recuperado el 27 de septiembre de 2022 de <https://www.elpasotimes.com/picture-gallery/news/2018/07/16/a-look-at-el-paso-lincoln-park-murals/36920103/>
- Garrett, M. (2015). From Skylines to Lowriders: Welcome to Cholo’s. *Speedhunters*. Recuperado el 5 de marzo de 2023 de <http://www.speedhunters.com/2015/02/from-skylines-to-lowriders-welcome-to-cholos>
- Hernández, J. R. (2022). El impacto de los Pachucos en la moda: La construcción de una nueva identidad. Recuperado el 2 de noviembre de 2022 de <https://badhombremagazine.com/el-impacto-de-los-pachucos-en-la-moda-la-construccion-de-una-nueva-identidad/>
- Juárez Car Club Kansas. (s. f.). Sin título. Recuperado el 20 de mayo 2022 de <https://www.facebook.com/aaron.molina.319>

- Juez, M. (2002). *Contribuciones para una antropología de los objetos*. Barcelona: Gedisa.
- Kisselpaso. (2022). El Paso's Culture, Classic Cars on Display at 2022 Lincoln Park Day. Recuperado el 23 de septiembre de 2022 de <https://kisselpaso.com/el-paso-lincoln-park-day-2022/>
- Licón, G. (2017). Pachucos: Not Just Mexican-American Males or Juvenile Delinquents. Recuperado el 12 de agosto de 2022 de <https://www.kcet.org/shows/artbound/pachucos-not-just-mexican-american-males-or-juvenile-delinquents>
- López, A. y Reyes, R. (2017). *San Diego Lowriders: A History of Cars and Cruising*. San Diego, CA: The History Press.
- López, M. (2019). Mujeres con 'lowriders' toman su propio camino en Santa Rosa. La prensa Sonoma. Recuperado el 3 de septiembre de 2022 de <https://www.laprensasonoma.com/articulo/entretenimiento/mujeres-con-lowriders-toman-su-propio-camino-en-santa-rosa/>
- Los Pachucos Car Club. (s. f.). Sin título. Recuperado el 2 de febrero de 2023 de <https://www.facebook.com/profile.php?id=100077729952566>
- Lowrider Magazine. (1979). U.S. Automobile Magazine Covers 1945 to 2010. Recuperado el 22 de septiembre de 2022 de <http://99wspeedshop.com/s3-website-us-west-2.amazonaws.com/>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Monárrez, L. M. (2017). *Relatos de resistencia: Procesos juveniles frente a la violencia. Los casos de Fearless Crew y Circolectivo en Ciudad Juárez, Chihuahua*. [tesis doctoral]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Mujer chicana. (s. f.). Sin título. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de <https://www.facebook.com/aaron.molina.319> y <https://www.california-mexicocenter.org/tag/che-guevara/>
- National Museum of African American History & Culture (s. f.). Lowriders, cars with identities. Recuperado el 13 de agosto de 2021 de <https://nmaahc.si.edu/explore/stories/lowriders>
- Norman, D. (2012). *El Diseño emocional, porque nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ortega, F. (2020). The rhetodic of lowriding: A misunderstood cultural movement in the public realm [tesis de maestría]. California: California State University, San Marcos.

- Pineda, D. (2019, diciembre 14). Vida y muerte de Lowrider: Cómo la revista de automóviles chicanos dio forma a California. *Los Angeles Times*. Recuperado el 3 de abril de 2022 de <https://www.latimes.com/espanol/entretenimiento/articulo/2019-12-15/vida-y-muerte-de-lowrider-como-la-revista-de-automoviles-chicanos-dio-forma-a-california>
- Plascencia, L. F. B. (1983). Low Riding in the Southwest: Cultural Symbols in the Mexican Community. En Mario T. Garda *et al.* (Eds.), *History, Culture and Society: Chicano Studies in the 1980s* (pp.141-175). Ypsilanti, MI: Bilingual Review Press.
- Ramírez, C. (2009). *The Woman in the Zoot Suit: Gender, Nationalism, and the Cultural Politics of Memory*. New York, USA: Duke University Press.
- Rodríguez, M. (2001). El caso de la identidad chicana y su ciudadanía étnico cultural. *El Cotidiano*, 18(108), 48-59. Recuperado el 9 de julio de 2022 de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32510806.pdf>
- Tatum, C. (2011). *Lowriders in Chicano Culture: From Low to Slow to Show*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Trinidad, R. (2014). Chicana/Latin American Feminist Epistemologies of the Global South (Within and Outside the North): Decolonizing El Conocimiento and Creating Global Alliances. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6(2), 135-140. New Mexico: University of New Mexico.
- Valenzuela Arce, J M. (2014). *El color de las sombras. Chicanos, identidad y racismo*. Tijuana, Baja California: El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés Editores.
- Valenzuela Arce, J M. (1988). *Nuestros piensos. Culturas populares en la frontera México-Estados Unidos*. México: Dirección General de Culturas Populares.
- Valenzuela Arce, J. M., Nateras Domínguez, A. y Reguillo Cruz, R. (2007). *Las maras: Identidades juveniles al límite*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Ybarra-Frausto, Tomás. (1989). Rasquachismo: A Chicano Sensibility. En R. Guglielmo (Dir.), *Chicano esthetic: Rasquachismo* (pp. 5-8). Phoenix, AZ.: Movimiento Artístico del Rio Salado.

#### Sobre la autora *Mirna Ajo*

Doctoranda en Diseño en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, cursó su maestría en Español y en Estudios Interdisciplinarios y Arte, con la especialidad en Escultura y Escenografía Teatral, en la University of Texas en El Paso, y la maestría en Políticas Públicas, con la especialidad en Estudios Culturales y

Género, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Culminó su licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Es escultora, actriz y locutora. Uno de sus propósitos personales ha sido la investigación desde los estudios culturales, el género, el arte y el diseño, a través de la academia, con el fin de rescatar desde una postura bifronteriza las raíces e identidad multicultural que interactúa constantemente en esta frontera y que la caracteriza. Como investigadora y como artista, para ella es importante visibilizar tanto los procesos sociales como la expresión de éstos por medio de manifestaciones visuales y estéticas.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# Rediseñar la educación del Diseño: Cuatro acciones docentes frente a los retos y desafíos en el siglo XXI

## Redesigning Design Education: Four Teaching Actions Facing the Challenges of the 21st Century

Miguel Ángel Herrera Batista

PRIMER AUTOR Y AUTOR DE

CORRESPONDENCIA - METODOLOGÍA

[mherrera@azc.uam.mx](mailto:mherrera@azc.uam.mx)

Universidad Autónoma

Metropolitana, Azcapotzalco

Ciudad de México, México

ORCID: 0000-0002-6666-9706

Marco Antonio Marín Álvarez

SEGUNDO AUTOR - METODOLOGÍA

[marcomarin@azc.uam.mx](mailto:marcomarin@azc.uam.mx)

Universidad Autónoma

Metropolitana, Azcapotzalco

Ciudad de México, México

ORCID: 0000-0001-6267-6063

Recibido: 01 de septiembre de 2022

Aprobado: 15 de noviembre de 2022

Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

Han pasado ya más de 100 años de la fundación en Weimar, Alemania, de la escuela de artesanía, construcción y diseño la Bauhaus. El avance de la sociedad industrial y otros acontecimientos mundiales ocurridos en aquel momento decantaron la forma de entender y ejercer el diseño. A partir de entonces, se estableció un claro vínculo entre la disciplina y el sistema de producción industrial y económico basado en la competencia comercial. Sin embargo, la sociedad ha vivido profundos cambios durante ese tiempo. El avance hacia la sociedad postindustrial, la revolución tecnológica, sumada a muchos otros factores, han transformado la realidad social de manera drástica. Hoy es tiempo de revisar, repensar y replantear la educación del diseño frente a la nueva realidad y los nuevos desafíos. Partiendo de las evidentes diferencias entre la sociedad que vio nacer al diseño como disciplina académica y la sociedad actual, se presentan cuatro ejes de acción para reorientar la educación del diseño. Se propone configurar un perfil del diseñador que no sea más un reproductor, sino un *transformador del sistema*, un verdadero *agente de cambio*. Dichas propuestas surgen de un proceso de investigación teórica en donde el análisis, la síntesis, la crítica y la reelaboración conceptual se realizaron con base en diversas fuentes documentales e informativas, así como en publicaciones académicas y en la propia experiencia como docentes de diseño. La presente investigación tiene como objetivo determinar las acciones educativas prioritarias para reorientar la práctica del diseño, el transformar la docencia para transmutar el ejercicio profesional.

**Palabras clave:** diseño, educación, ecología, responsabilidad social, ética

### Abstract

*There have been over 100 years since the founding in Weimar, Germany, of the Bauhaus school of design, architecture, and applied arts. The advance of industrial society and other world events that occurred at that time influenced the way of understanding and practicing design. From then on, a clear link was established between the discipline and the industrial and economic production system based on commercial competition. However, society has undergone profound changes during that time. The advance towards post-industrial society, the technological revolution, added to many other factors, have drastically transformed social reality. As of today, re-think and restate design education in the face of the new reality and new challenges. Starting from the evident differences between the society that saw the birth of design as an academic discipline and today's society, four lines of action are presented to reorient design education. It is proposed to configure a designer profile that is no longer a player, but a transformer of the system, a true agent of change. These proposals arise from a theoretical research process where the analysis, synthesis, criticism and conceptual re-elaboration were carried out based on various documentary and information sources, as well as academic publications and their own experience as design teachers. The objective of this research is to determine the priority educational actions to reorient the practice of design, transform teaching to transmute professional practice.*

**Keywords:** social design, design education, eco-design, design ethics, change agent

◆ **Introducción:**  
**Lo único permanente  
es el cambio**

**N**o cabe duda de que los cambios vividos por la sociedad desde las primeras civilizaciones hasta nuestros días son impresionantes, pero durante los últimos años la rapidez con que han transcurrido los cambios no tiene precedentes. Los avances tecnológicos, la globalización, la digitalización de las relaciones sociales y comerciales, la contaminación, entre muchos otros fenómenos, dan testimonio de eso. Ante esta realidad es preciso reflexionar sobre las demandas sociales con respecto a la educación y la práctica del diseño. En este artículo se analiza y reflexiona sobre algunos de los grandes retos que enfrenta la sociedad, asumiendo que reorientar la educación permitirá transformar la práctica del diseño. Es necesario configurar un perfil del diseñador que no sea más un reproductor, sino un transformador del sistema, un verdadero *agente de cambio*.

Como resultado del presente trabajo se sugieren cuatro acciones que son inaplazables en la formación de los nuevos diseñadores. Bajo el enfoque de la investigación teórica, se busca una *reelaboración conceptual* (Barahona Quesada, 2013) sobre el desarrollo, la práctica y la educación del diseño.

- ◆ **Objetivo:** determinar las acciones educativas prioritarias para transformar el ejercicio profesional del diseño.
- ◆ **Método:** Con base en fuentes documentales oficiales, así como en artículos o libros académicos y la experiencia propia como docentes de diseño, se analizan, se reflexionan, se sintetizan y se construyen las ideas que aquí se expresan.

El documento se organiza en tres partes. Como punto de partida se destaca el rol que ha jugado el diseño en el modelo económico de la sociedad industrial y los desafíos de la sociedad postindustrial. Posteriormente, se van analizando, sintetizando y construyendo las ideas que aquí se expresan en torno a los cuatro temas que constituyen este documento. Finalmente se desarrolla la discusión de cada tema y las conclusiones.

## ◆ Diseño y su rol en el modelo industrial

Si bien el diseño como actividad creativa ha acompañado al hombre desde sus civilizaciones ancestrales, se puede asumir que su carácter como disciplina académica vinculada al sistema industrial surge con la fundación de la Bauhaus en 1919. Desde entonces, el diseño quedó vinculado al modelo de producción en serie y al consumo masivo (Sparke, 2013).

Actualmente, y a pesar del tiempo transcurrido, el diseño como actividad creativa y profesional sigue claramente ligado al modelo económico mundial. Los productos, espacios y servicios resultados de la actividad proyectual son fundamentalmente objetos de la actividad comercial, es decir, mercancías que compiten en el mercado por la preferencia de los clientes o usuarios.

Es claro que esta dinámica de competencia comercial impulsa la innovación y genera importantes avances en el diseño. La oferta actual de productos y servicios es, por mucho, la mayor de todos los tiempos. La diversidad de opciones que un usuario encuentra en el mercado no es sólo amplia, sino que con frecuencia resulta excesiva y abrumadora. Sin embargo, y pese a esa amplísima oferta, en muchos casos las opciones no representan realmente diferencias sustanciales<sup>1</sup>. Es importante reconocer que, al lado de los avances y beneficios del diseño, existen también errores o incongruencias que considerar.

Por otro lado, el rol protagónico del diseño vinculado al consumo masivo caracterizado por la sociedad posmoderna no siempre ha sido bien visto por los propios diseñadores, ya que algunos de ellos han reprochado el hecho de que el diseño se ocupe para la producción de cosas que “is used up manufacturing demand for things that are inessential at best” [son inesenciales en el mejor de los casos] (Barnbrook *et al.*, 1999, p. 2, traducción propia).

El vínculo de la disciplina del diseño con el modelo económico dominante ha impulsado innovación y desarrollo, pero también ha contribuido, de alguna manera, al incremento de graves problemas. Ya Papanek (2006) afirmaba que muy pocas disciplinas resultan ser más dañinas para la humanidad que el propio diseño. En el mismo sentido, Berman (2018) sostiene que “Designers are at the core of the most efficient, most destructive pattern of deception in human history” [los diseñadores están en el centro de la trama de engaño más eficiente y destructivo de la historia humana] (p. 22, traducción propia).

El mundo se encuentra ante un modelo económico caracterizado por una *patológica persecución del beneficio y el poder* (Bakan, 2004), la cual privilegia la acumulación de capital sobre el bien público y la protección

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Berman (2018), durante la segunda mitad del siglo xx “people consumed more goods and services in the second half of the 20<sup>th</sup> century than in all previous generations put together” [las personas consumieron más bienes y servicios que en todas las generaciones anteriores juntas] (Traducción propia, p. 21).

del medio ambiente. Y, en ese proceso, el diseño está irremediablemente vinculado. Sparke y Fisher (2016) aseguran que el diseño contribuye a crear el mundo de una manera que ya es insostenible. Todo ello es consecuencia de la práctica del “market-led design” [diseño dirigido por el mercado] (Fisher y Gamman, 2019, p. 207, traducción propia). Por eso es importante propiciar cambios fundamentales en la forma de entender y ejercer la práctica del diseño. Es urgente redefinir el papel y el perfil del diseñador para que deje de ser un agente *reproductor del sistema* y se convierta en un verdadero *agente de cambio*<sup>2</sup>. En este sentido, son los espacios académicos los entornos desde los que se pueden promover estos cambios.

Si bien es justo reconocer que la competencia comercial ha impulsado el desarrollo del diseño, también es cierto que los avances de dicha disciplina se han centrado de manera asimétrica en el beneficio económico y no en el bienestar humano ni ambiental. Desde luego que no se trata de un falso maniqueísmo entre un diseño con enfoque comercial y un diseño con enfoque social. Se trata de expandir los alcances del diseño hacia otras realidades ignoradas hasta ahora. Mirar al diseño sólo desde la perspectiva económica es tener una visión incompleta de la realidad y de la propia disciplina.

Por otro lado, a pesar del tiempo transcurrido desde la fundación de la emblemática Bauhaus, existen reminiscencias de sus inicios que aún perviven en la enseñanza del diseño. Como señala Ursula von der Leyen: “The historical Bauhaus movement blazed the trail, and its traces are to be found to this day all over the world” [El histórico movimiento Bauhaus abrió el camino, y sus huellas aún se encuentran en todo el mundo] (Boninge, Frenkler y Schmidhuber, 2021, p. 9, traducción propia). Sin embargo, es claro que la sociedad ha cambiado desde entonces y, con ello, los desafíos. Es necesario reorientar la práctica a fin de reducir los impactos negativos que el modelo actual trae consigo, tales como la degradación ambiental y la desigualdad en la atención del diseño a sectores sociales marginados. Se trata de fortalecer los valores éticos y mejorar la práctica del diseño sin renunciar a las cualidades que distinguen la profesión y que le han dado reconocimiento en la sociedad actual. A continuación, se presentan cuatro ejes de acción considerados indispensables a tomar en cuenta en la educación del diseño.

---

<sup>2</sup> Frente a los grandes retos que enfrenta la sociedad actual, diversos autores ven en la figura del diseñador el potencial necesario para constituir un verdadero agente de cambio (Banerjee, 2008; Donaji de la Huerta Santaella, 2014; Mouchrek y Krucken, 2020) debido a la capacidad que reconocen en el diseñador para resolver problemas y trabajar en entornos complejos.



## Las acciones sugeridas *La responsabilidad ecológica en el diseño*

La primera acción es, desde luego, el reforzamiento de la responsabilidad ecológica en el diseño. Uno de los mayores desastres que ha traído el modelo orientado hacia la producción y el consumo masivo es el deterioro ambiental. En este proceso, el diseño juega un papel fundamental, pues gran parte de la generación de desechos provienen de la producción de objetos diseñados. Aquí, tanto las decisiones de diseño como el tipo de materiales, la forma en que se producen, las posibilidades reales de reutilización o reciclamiento, etc. son clave en el nivel del impacto ecológico.

Otra parte igual o más preocupante se deriva del embalaje, almacenamiento y, sobre todo, la comercialización de dichos productos. Es común que, al adquirir un nuevo equipo, mueble u otro tipo de objeto, éste venga acompañado de una cantidad excesiva de plásticos, envolturas y demás materiales. Los diseñadores y mercadólogos saben muy bien la importancia que tiene la imagen del producto ante el consumidor, por lo que no se escatima en el uso de etiquetas y otros materiales. Por ejemplo, es común ver en los supermercados productos naturales como frutas y verduras dentro de empaques plásticos, y etiquetas vistosas que son materiales de un solo uso. Todo ello con el propósito de potenciar ganancias económicas, aun cuando esto implique altos costos ambientales o de otra índole. A este respecto, Berman (2018) sostiene:

The largest threats to our world today are rooted in overconsumption, spurred on by rapid advances in the psychology, speed, sophistication, and reach of communications technology. **Designers are at the core of the most efficient, most destructive pattern of deception in human history.** [Las mayores amenazas para nuestro mundo actual tienen su origen en el consumo excesivo, impulsado por los rápidos avances en la psicología, la velocidad, la sofisticación y el alcance de la tecnología de las comunicaciones. **Los diseñadores están en el centro del patrón de engaño más eficiente y destructivo de la historia humana.**] (p. 22, traducción propia)

El problema es realmente grave. De acuerdo con Ethel Eljarrat (2019)<sup>3</sup>: “Cada año se producen un total de 300 millones de toneladas de plástico. De ellas, se estima que ocho millones acaban directamente en los mares y océanos de nuestro planeta” (párr. 1). Por si fuera poco, a los plásticos se les agregan componentes químicos tóxicos para obtener propiedades específicas. Señala Eljarrat (2019) también que los “plásticos están formados por polímeros, normalmente derivados del petróleo, a los que se añaden diversos compuestos químicos, que pueden constituir más del 50 % del peso del plástico” (párr. 5).

---

<sup>3</sup> Científica titular del Departamento de Química Ambiental, Instituto de Diagnóstico Ambiental y Estudios del Agua (IDAEA-CSIC).

Es lamentable que, aun cuando el tema ambiental ha sido discutido en el ámbito del diseño desde hace décadas como *eco-diseño*, gran parte de las estrategias no han funcionado. Algunas de las propuestas promueven el reciclaje de desechos, pero en muchos casos el proceso para reusar ciertos materiales resulta igual o más contaminante que simplemente desecharlo. Los empaques *tetra pack*, por ejemplo, utilizan cartón, aluminio y polietileno, lo cual dificulta mucho su reciclaje. El discurso sobre el “pacto verde” o “Green Deal” es considerado por Berman (2018) como una “mentira conveniente”. Al respecto, dice “overconsumption is a learned addiction that will not be fixed solely by ‘greenin’ every process and product” [el consumo excesivo es una adicción aprendida que no se solucionará únicamente ‘ecologizando’ todos los procesos y productos] (p. 26, traducción propia) y agrega que “humans consuming too much stuffare causing us to tear at the earth, upset the oceans, melt the poles, and litter our sky” [los humanos que consumen demasiadas cosas están causando que desgarramos la tierra, alteremos los océanos, derriremos los polos y ensuciemos nuestro cielo] (p. 26, traducción propia).

Es claro que lo señalado aquí involucra fundamentalmente al diseño industrial y al diseño gráfico, pero la responsabilidad ambiental es algo ineludible para todo diseñador. Por ejemplo, en la arquitectura, las decisiones de diseño con respecto a la orientación solar, los mecanismos de confort térmico, el ahorro energético y de agua, etc. tienen un muy importante impacto ambiental.

El problema ambiental no es algo en lo que pueda avanzarse desde la perspectiva de una sola disciplina. Requiere de la participación de muchos campos e instituciones académicas y de investigación. Por esa razón, es fundamental abrir los espacios educativos a la participación conjunta de estudiantes de diseño con otras disciplinas e incentivar el trabajo colaborativo.

Además, es importante que profesores y alumnos consideren ya no sólo las características formales y funcionales en la evaluación de sus proyectos, sino que prevean sus repercusiones ecológicas y exploren la posibilidad de utilizar materiales y procedimientos alternativos. De la misma manera en que los productores de alimentos procesados están obligados a poner información nutricional en su etiquetado, los productos de diseño deben indicar el nivel de impacto ambiental de los materiales que componen cada objeto diseñado que se pone al mercado; después de todo, la salud ambiental es también un asunto de salud pública.

Así, ya no se puede hablar de un enfoque ecológico para el diseño, pues todo diseño debe ser abordado desde la perspectiva ambientalista. De esta manera, se debe cambiar la idea de *eco-diseño* simplemente por diseño, y asumir que ya no se trata de un enfoque, sino de un proceso intrínseco del diseño. Eso será una actitud natural del diseñador como *agente de cambio*. Como señala Irwin (2015): “The transition to a sustainable society will require new design approaches informed by different value

sets and knowledge” [La transición hacia una sociedad sostenible exigirá nuevos planteamientos de diseño basados en diferentes conjuntos de valores y conocimientos] (p. 236, traducción propia).

### ***La responsabilidad social en el diseño***

Además del deterioro ambiental, el modelo económico ha generado otros grandes problemas. Si bien la sociedad industrial se ha centrado en incrementar la producción de bienes y servicios y en impulsar el crecimiento económico, la realidad es que grandes sectores poblacionales aún siguen viviendo sin acceso a las garantías elementales, como el derecho a la salud, la vivienda, la educación y un trabajo digno. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015): “There is widespread concern that economic growth has not been fairly shared, and that the economic crisis has only widened the gap between rich and poor” [Existe una preocupación generalizada de que el crecimiento económico no se ha compartido de manera justa y que la crisis económica sólo ha ampliado la brecha entre ricos y pobres] (párr. 1, traducción propia). Es por ello que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) afirma que “Inequalities are on the rise around the world” [Las desigualdades están aumentando en todo el mundo] (0,04”, traducción propia) y no sólo eso, sino que hemos llegado al extremo de que “The richest 1% control more wealth than the remaining 99% of the population” [El 1 % más rico controla más riqueza que el 99% restante de la población] (Unesco, 2017, 0’15”, traducción propia).

Para Grassi (2019), la desigualdad social y la precarización del trabajo y de la vida son características del capitalismo neoliberal. Esta situación de desigualdad social se manifiesta también a través del diseño. Los objetos reflejan la organización de la sociedad de la que forman parte. Como señalaba Baudrillard (2002): “The social order was what gave objects their standing” [El orden social era lo que daba a los objetos su estatus] (p. 138, traducción propia).

En este sentido, y bajo la lógica del modelo económico imperante, es claro que el diseño se ha concentrado en los sectores sociales más favorecidos económicamente, descuidando a aquellos grupos sociales que no representan un mercado económicamente importante. Polak (2008) señala que “The problem is that 90 percent of the world’s designers spend all their time working on solutions to the problems of the richest 10 percent of the world’s customers” [El problema es que el 90% de los diseñadores del mundo pasan todo su tiempo trabajando en soluciones a los problemas del 10% de los clientes más ricos del mundo] (p. 64, traducción propia).

De la misma forma en que la desigualdad económica se incrementa día a día, también crece la brecha entre los objetos comunes de diseño y los objetos de lujo. Actualmente se pueden encontrar en el mercado

objetos de extremo lujo para complacer el ego de la sociedad exageradamente rica. El diseñador francés Philippe Patrick Starck exhortaba a los diseñadores a “dejar la creación de productos elitistas” (McDermott, 2001, p. 143).

Al margen de los porcentajes señalados aquí, es claro que existen sectores que requieren de la intervención del diseño, pero que difícilmente son atendidos. Afortunadamente, una reducida colección de ejemplos de diseño enfocado en sectores más necesitados se muestra en los destacados trabajos de Cynthia E. Smith (2007) y de Emily Pilloton (2009).

Por otro lado, el problema no sólo es de carácter económico, sino que también es cultural. Es claro que el mundo globalizado promueve estilos de vida y tiende a estandarizar conductas, aspiraciones, etc. Con ello, los pueblos originarios tienen a perder su propia identidad y a ser incorporados a un estilo estándar de vida. Frente a esta tendencia a la estandarización en el mundo, Escobar (2018) propone el *diseño ontológico*:

as a means to think about, and contribute to, the transition from the hegemony of modernity's one-world ontology to a pluriverse of socio-natural configurations; in this context, designs for the pluriverse becomes a tool for reimagining and reconstructing local worlds [como un medio para pensar y contribuir a la transición de la hegemonía, de la ontología mundial de la modernidad a un *pluriverso* de configuraciones socio-naturales; en este contexto, los diseños para el *pluriverso* se convierten en una herramienta para reinventar y reconstruir mundos locales]. (p. 4, traducción propia)

De esta manera, se debe considerar a las universidades (en especial a las públicas) como constituyentes de los espacios idóneos para promover el trabajo de diseño orientado a estos grupos. Crear conciencia y sensibilizar a los futuros diseñadores sobre esta problemática (cultural y económica) es una tarea improporrogable en el ámbito académico. Es a través de la enseñanza del diseño que se debe impulsar el “socialchange and transition to sustainability” [cambio social y la transición hacia la sustentabilidad] (Mouchrek y Krucken, 2020, p. 123, traducción propia).

### **La ética en el diseño**

De nada o de muy poco sirven las buenas intenciones si, finalmente, las acciones no son guiadas por la ética del diseñador. Como se ha visto, existe una deuda del diseño con respecto a la atención de los sectores poblacionales más pobres. Asimismo, existe un compromiso ineludible del diseño con el medio ambiente. Sin embargo, dichos compromiso sólo podrán ser enfrentados a partir de una ética profesional a toda prueba. Como señala Dieter Rams: “El diseño solo puede ser tan bueno como lo son los propios diseñadores” (Boninge *et al.*, 2021, p. 13).

Es claro que la sociedad espera siempre un comportamiento ético de un egresado de estudios superiores, y el diseño no es la excepción. La ética debe ocupar un lugar relevante en la educación superior en general. La formación de todo tipo de profesionistas debe ser guiada por principios y valores entre los que se le destaque. En el caso de los diseñadores, la ética debe ser tan importante como otros contenidos. Decía José María Valverde<sup>4</sup> que “sin ética no hay estética”. Esta idea debe aplicarse aquí para poner al mismo nivel tanto la ética como la estética en el diseño.

Lamentablemente, la educación superior en las disciplinas profesionalizantes se ha centrado en la enseñanza de contenidos técnicos y operativos, más que en el reforzamiento de actitudes y valores. Definitivamente, el fortalecimiento de la ética en el diseño es una demanda social prioritaria. Como señala Mañach (2013): “La Universidad tiene un papel importante. Uniendo enseñanza de competencias y habilidades y educando en valores que se materialicen en decisiones proyectuales. Las facultades de diseño deben enseñar a diseñar con valores éticos que generen bienes a la humanidad” (p. 2).

El problema es que el modelo de competencia comercial es altamente susceptible al comportamiento poco ético. Hoy en día es fácil encontrar productos en el mercado cuyo etiquetado sugiere propiedades nutricionales o de salud que no son reales. Por ejemplo, cuando se hace parecer un alimento como nutritivo cuando no lo es. Desafortunadamente, existen muchos ejemplos en los que el diseño se utiliza para engañar al consumidor. Dice Berman (2018) que el diseño suele ser utilizado para inducir a la gente a un consumo excesivo mediante “the relentless illusion painted by an industry tirelessly eager to twist our behaviors” [la implacable ilusión pintada por una industria incansablemente ansiosa de torcer nuestros comportamientos] (p. 24, traducción propia).

En el mismo sentido, Milton Glaser (2004) contaba que, cuando preguntó a estudiantes de diseño si estarían dispuestos a aplicar prácticas engañosas en empaques y etiquetas de productos para comercializarlos mejor, algunos de ellos dijeron estar dispuestos a hacerlo. Ante este tipo de situaciones, debemos estar convencidos, al igual que Boninge *et al.* (2021), de que “we need an expanded ethics of design” [necesitamos una ética ampliada del diseño] (p. 13, traducción propia).

No hay duda de que es urgente que la práctica del diseño en el siglo XXI se desarrolle guiada por una ética sólida (Fisher y Gamman, 2019). Es imperante considerar lo ético, lo cual implica también revalorar el compromiso social del diseño, es decir, actuar a favor del bienestar común. Como señalan Armstrong, Bailey, Julier y Kimbell (2014): se trata de “generating

---

<sup>4</sup> En 1965, José María Valverde Pacheco, poeta y catedrático en la Universidad de Barcelona, expresó enfático: “Nulla aethetica sine ética”, que significa: “Sin ética no hay estética”. Con ese acto renunció a su cátedra de Estética como protesta por la expulsión de otros catedráticos (Araguren, Tierno Galván, Sacristán y García Calvo) durante la etapa final de la dictadura franquista.

and realising new ways to make change happen towards collective and social ends, rather than predominantly commercial objectives” [generar y realizar nuevas formas de hacer que el cambio suceda con fines colectivos y sociales, en lugar de objetivos predominantemente comerciales] (p. 15, traducción propia).

Lamentablemente, “Design has mainly operated to embody, and to reify, a world view based on competition and individualism, its hegemonic discourses have privileged profit logic (‘I’, before ‘we’) obscuring the value of collective action” [el diseño ha operado principalmente para encarnar y cosificar una visión del mundo basada en la competencia y el individualismo, sus discursos hegemónicos han privilegiado la lógica de la ganancia (‘yo’, antes que ‘nosotros’) oscureciendo el valor de la acción colectiva] (Fisher y Gamman, 2019, p. 207, traducción propia).

El modelo económico imperante a nivel mundial parece haber encausado al diseño hacia una práctica claramente orientada hacia la competencia comercial y, con ello, la ética ha ido perdiendo terreno. Sin embargo, en el presente siglo existe una clara demanda social para recuperar el valor ético en la práctica del diseño. Ante esto, diversos autores han levantado la voz y otros más han pasado a la acción. Como ejemplo se pueden citar las asociaciones canadienses de Diseñadores Gráficos Certificados (CDR) y Diseñadores Gráficos Registrados (RDG), las cuales crearon un código en el que se autodefinen como una sociedad comprometida a “the highest professional and ethical standards when working for clients, as employees and in service to the general public” [mantener los más altos estándares profesionales y éticos ante clientes, empleados y la sociedad en general] (Vaughn Strebly, Johnathon Tschudin y Warburton, 2019, párr. 1, traducción propia). En dicho documento destacan también su responsabilidad con la sociedad y con el cuidado al medio ambiente.

Siguiendo este ejemplo es que se insiste en repensar el ejercicio del diseño y fortalecer desde los entornos académicos la práctica ética, así como el compromiso social y la responsabilidad ambiental. Es tiempo de invertir el orden de prioridades y ubicar la ética y el bienestar social y ambiental sobre el beneficio económico.

### ***El fortalecimiento de habilidades de diseño***

El diseño surge y se desarrolla como disciplina académica al seno de una boyante sociedad industrial, ávida de generar nuevos productos y explorar nuevos mercados. Durante ese periodo, el diseño alcanzó un lugar relevante como factor de innovación y competencia comercial. Más tarde, durante la segunda mitad del siglo xx y al amparo de la revolución tecnológica, el avance del diseño se extendió aún más, incorporando productos digitales a su campo de acción. Así, se consolidó como un recurso estratégico para el mercado y una disciplina indiscutible dentro del mundo académico.

En la actualidad, el diseñador es reconocido no sólo por su habilidad en el manejo de la forma y el lenguaje visual, sino también por su capacidad para generar ideas y resolver problemas. Hoy, la forma de trabajo del diseñador es adoptada en muy diversos ámbitos bajo el llamado *Design Thinking* o pensamiento de diseño.

Dichas habilidades atribuidas al diseñador suelen desarrollarse durante su proceso formativo a partir del ejercicio sistemático y constante de la práctica proyectual, generalmente bajo la guía experimentada del docente. De acuerdo con Gabriel Simón Sol (2009): “La enseñanza del diseño se centra en los talleres de diseño con énfasis en la pedagogía activista: aprender haciendo” (p. 169). Es aquí en donde los alumnos aprenden a diseñar diseñando.

En este sentido, el pensamiento creativo característico de los diseñadores es consecuencia del ejercicio propio del diseño, pero no necesariamente se debe a una estrategia o plan concebido por las instituciones o docentes específicamente para ese fin. Generalmente, el desarrollo de esas habilidades es un efecto intrínseco del ejercicio proyectual.

Sin embargo, frente a los grandes retos que se están imponiendo en el siglo xxi, se requieren soluciones y propuestas no convencionales e innovadoras. Es necesario potenciar el desarrollo del pensamiento creativo y el pensamiento crítico de manera específica en la formación de diseñadores. No es suficiente desarrollar dichas habilidades de manera colateral, sino intencionada y deliberada. Se deben incluir asignaturas centradas específicamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los programas de diseño. Como señalan Boninge *et al.* (2021), “Design is first and foremost a process of thinking” [el diseño es, ante todo, un proceso de pensamiento] (p. 13, traducción propia).

Al respecto existen múltiples propuestas que han sido ampliamente probadas. Arthur L. Costa, ya desde finales del siglo xx, documentó casi tres decenas de programas aplicados ampliamente en distintas instituciones educativas. Entre estos programas se pueden mencionar: *Structure of Intellect (soi)*, *Instrumental Enrichment*, *Creative Problem Solving* y *Creative Learning and Problem Solving* (Costa, 1991). Muchos de ellos siguen aplicándose hasta el día de hoy. Además, autores como De Bono (2015) y Guilford (1967), entre otros, han estudiado y desarrollado estrategias claras para propiciar el pensamiento creativo que pueden ser adoptadas en los espacios educativos del diseño.

Por otro lado, abordar los grandes retos actuales requiere también de trabajo colaborativo. Ya no se pueden enfrentar los problemas desde una perspectiva individual ni desde una sola disciplina. La contaminación, la desigualdad social, la pobreza, etc. requieren soluciones basadas en el trabajo colaborativo y en la innovación.

En este sentido, la capacidad o competencia para el trabajo colaborativo e interdisciplinario es otra de las habilidades que desarrollan los diseñadores durante su proceso formativo. Es un hecho que la disciplina del diseño tiene una vocación natural para el trabajo con otros campos del conocimiento, es decir, en el diseño es natural y recurrente la incorporación de múltiples disciplinas y el trabajo colaborativo. Sin embargo, no sólo es necesario seguir fomentando esta práctica, sino que es importante fortalecerla. Se requiere que en las instituciones educativas se lleven a cabo constantes proyectos orientados a resolver problemas reales que involucren la participación de personal de otros ámbitos formativos, como antropólogos, ingenieros, sociólogos, artistas, por mencionar algunos.

Actualmente, el diseño está llamado a un replanteamiento integral para tener un desarrollo más sustentable (Boninge *et al.*, 2021). Para lograrlo es necesario fortalecer y potencializar las habilidades para la innovación y el pensamiento creativo que caracterizan al diseñador, así como su capacidad para trabajar en colaboración con otras disciplinas y la propia sociedad.

Ante estos retos, no serán ya suficientes las estrategias docentes aplicadas hasta hoy en la formación de diseñadores. Será necesario desarrollar y aplicar estrategias específicas para fortalecer el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la innovación y la sensibilización con la sociedad y el medio ambiente. De acuerdo con Boninge *et al.* (2021), "Design studies at present hardly teach critical thought, feedback, empathy and the integration of different perspectives. Contexts, processes, research and innovation are all given to little consideration" [Actualmente en educación del diseño difícilmente se enseñan el pensamiento crítico, la retroalimentación, la empatía y la integración de diferentes perspectivas. Los contextos, los procesos, la investigación y la innovación reciben muy poca consideración]" (pp. 63-64, traducción propia).

Para Arthur L. Costa (1991), impulsar el desarrollo de habilidades para pensar es una necesidad cada vez más apremiante para la sociedad. De acuerdo con el autor:

Societal demands for higher-order thinking are increasing. Employability studies document the need for a future work force capable of more sophisticated thinking than was generally required in the past. Such skills as independent analysis, flexible thinking, and collaborative problem solving are now considered basic requirements for many jobs [Las demandas sociales de un pensamiento de orden superior están aumentando. Los estudios de empleabilidad documentan la necesidad de una futura fuerza laboral capaz de pensar de manera más sofisticada que la que generalmente se requería en el pasado. Habilidades como el análisis independiente, el pensamiento flexible y la resolución colaborativa de problemas ahora se consideran requisitos básicos para muchos ámbitos laborales]. (p. 2, traducción propia)



Es claro que la complejidad y magnitud de los retos a enfrentar como sociedad requieren soluciones realmente innovadoras, respuestas creativas que contribuyan verdaderamente a mejorar la calidad de vida de la humanidad en general, así como a salvaguardar el planeta. Si bien el pensamiento creativo y la capacidad para la innovación han sido siempre parte fundamental de la práctica del diseño, hoy, ante el nivel de complejidad en el que se transita como sociedad, se ha vuelto una habilidad cada vez más relevante. Independientemente de que el propósito de un proyecto de diseño sea motivado por razones comerciales o de orden social, la habilidad para generar ideas novedosas es necesaria. No se puede concebir un proceso de diseño sin la capacidad de producir nuevas soluciones. Y es que, como señala Bonsiepe: “Design is related to innovation. The design act introduces something new into the world” [El diseño está relacionado con innovación. El acto de diseño introduce algo nuevo en el mundo] (en Wolfgang, 2010, p. 66, traducción propia). Sin embargo, desde esta perspectiva, y en sentido estricto, no siempre la producción de nuevos objetos, espacios o servicios presenta una verdadera innovación. Muchas veces se trata de la repetición de fórmulas probadas, de soluciones estándar que representan finalmente sólo estereotipos existentes.

En suma, las cuatro acciones sugeridas hasta aquí son las siguientes: asumir la responsabilidad ambiental del diseño, promover el compromiso social, fortalecer la ética del diseño y potenciar las habilidades del diseñador para la creatividad, la innovación y el trabajo colaborativo. En el siguiente apartado se ahondará mayormente sobre los cambios en la sociedad y el entorno ambiental acaecidos durante los últimos 100 años, los cuales justifican dichas propuestas.

**◆ Discusión** Si bien la esencia del diseño no cambia a través de la historia<sup>5</sup> (“dimensión sincrónica”), sus medios y escenarios se transforman constantemente (“dimensión diacrónica”), de ahí el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad postindustrial y postmoderna, el desarrollo tecnológico sin precedentes, y la expansión del mercado y de opciones de productos y servicios de competencias del diseño (algunos bajo demanda).

### ***La sociedad postindustrial y postmoderna***

En relación con los *escenarios* donde se lleva a cabo el diseño, es claro que durante la primera mitad del siglo xx la disciplina se desarrolló libremente dentro de la sociedad industrial, sin grandes cuestionamientos. Durante ese periodo el diseño se orientó, casi sin preocupaciones, hacia la producción en serie y el consumo a gran escala. En este proceso, los

---

<sup>5</sup> Herrera Batista (2018) plantea dos dimensiones del acto de diseño: una es atemporal y permanente (dimensión sincrónica), mientras que otra va cambiando junto con la sociedad (dimensión diacrónica).

pequeños talleres dirigidos por artistas y artesanos experimentados fueron desplazados por las grandes industrias.

Al amparo de la producción industrial, el diseño alcanzó un desarrollo sin precedentes y su lugar en el sector productivo fue siendo cada vez más relevante. Grandes empresas basaron su éxito en la manera de entender y ejercer el oficio difundido por las primeras escuelas de diseño<sup>6</sup> durante la primera mitad del siglo xx. Sin embargo, a la par del desarrollo industrial se dan también una serie de efectos negativos resultados de la desmedida producción y del consumo masivo. Problemas como el cambio climático, el incremento de desechos sólidos en el ambiente, el crecimiento de la pobreza extrema, las grandes migraciones, entre muchos otros, son consecuencia de la producción industrial a gran escala.

Este periodo postindustrial significó, de alguna manera, un desencanto con respecto a la promesa de un futuro de progreso y bienestar social para todos. De acuerdo con Lyotard (1984), esta etapa marca el surgimiento de la *sociedad postmoderna*, ya que las culturas entran en la edad postmoderna a medida que las sociedades pasan por la etapa posindustrial. Para el autor, lo posmoderno puede entenderse como “incredulity toward metanarratives” [la incredulidad hacia las metas narrativas] (Lyotard, 1984, p. xxiv, traducción propia), y dichas metas narrativas son discursos o promesas sobre una etapa superior de plenitud y bienestar para todos, cuya verdadera intención es legitimar propuestas ideológicas como el capitalismo o el comunismo (Lyotard, 1984).

### ***Desarrollo tecnológico y cambio en los medios del diseño***

En cuanto a los medios, se observa claramente que durante la primera mitad del siglo xx las ideas de diseño solían plasmarse y transmitirse en sustratos materiales, utilizando una amplia gama de técnicas, mientras que, en la actualidad, se expresan y difunden a través de soportes digitales en su gran mayoría.

Es evidente que el uso de la tecnología transformó la manera de hacer y pensar el diseño. Hoy parecen obsoletos algunos instrumentos que fueron imprescindibles para dicho oficio hace apenas unas décadas. De la misma forma, algunas habilidades manuales que se consideraban indispensables para la práctica del diseño han perdido cierta relevancia, mientras que otras resultan ya indispensables. En la actualidad, la tecnología digital está presente en todas las etapas del proceso de diseño de la misma manera que en otro tiempo lo estuvieron herramientas y técnicas analógicas. Estos saberes son parte del conocimiento técnico que ha estado siempre en la práctica del diseño.

---

<sup>6</sup> Es ampliamente conocido el caso de la empresa alemana Braun, la cual adoptó claramente el enfoque de diseño que caracterizó el movimiento de la Bauhaus durante la primera mitad del siglo xx.

Ahora, si bien el conocimiento de las herramientas tecnológicas es indispensable en el ejercicio actual del diseñador, también es importante tener en cuenta que, en virtud de que los avances tecnológicos no se detienen, dichos conocimientos suelen tener una vigencia limitada, pues unas herramientas suelen ser sustituidas por otras en periodos cortos. Para el diseñador experimentado, sin embargo, este tipo de conocimientos se adquieren con cierta rapidez.

Por otro lado, las herramientas tecnológicas también abren la posibilidad al diseñador de trabajar de manera remota, con lo que puede unirse a equipos de trabajo o usuarios que se encuentren en espacios geográficos distintos. Por ejemplo, al realizar diseño colaborativo o co-diseño, o al utilizar la metodología BIM (*Building Information Modeling*) en el caso de arquitectura, o bien, al participar con equipos de trabajo en *media-lab*, etcétera.

### ***Expansión del mercado y diversificación de opciones de productos y servicios***

Si bien durante la primera mitad del siglo xx el diseño estuvo orientado hacia usuarios un tanto abstractos y estándar, durante los últimos años el interés por abordar una gama más amplia de perfiles de usuario se ha hecho evidente. Hoy se producen diseños bajo demanda, se personalizan servicios, se hacen producciones a pequeña escala, entre otros. Actualmente el número de opciones de productos y servicios en el mercado es impresionante si se compara con las que se tenían hace apenas unas décadas. Se puede argumentar, por ejemplo, que cada usuario tiene un tipo ideal de calzado deportivo, lentes para sol o teléfono celular, de acuerdo con sus características, preferencias y posibilidades. En la actualidad se produce para sectores populares, pero también se diseñan productos de lujo extremo.

Hay que considerar que los objetos hoy en día, independientemente de su utilidad práctica, poseen otros atributos importantes para el usuario y determinan su relación con él. Como señala Martín Juez (2002):

La necesidad por sí misma no puede explicar la variedad y novedad de diseños creados por el ser humano. Hemos de buscar otras explicaciones entonces; especialmente unas que puedan incorporar las suposiciones más generales sobre la significación y las metas de la vida. (p. 49)

En efecto, los usuarios adquieren productos también por los significados que puedan tener para ellos o para cierto grupo social. Para Csikszentmihalyi y Rochberg-Halton (2002), por ejemplo, los objetos suelen tener significados ligados a la contemplación.

En realidad, la competencia por el mercado ha impulsado a quienes ofrecen productos y servicios a interesarse por comprender las preferencias

de los usuarios y los factores que les hacen tomar la decisión para seleccionar una opción sobre otras. Hoy en día, gran parte de las características de diseño se basan en una investigación minuciosa sobre el usuario.

Press y Cooper (2003) destacan la investigación sobre el usuario en las diversas etapas del proceso de diseño, tanto para el conocimiento del mercado como en la generación de ideas, la prueba de soluciones de diseño, y para minimizar riesgos en el desarrollo de nuevos productos, entre otras cosas. La investigación sobre la experiencia del usuario permite también “desarrollar nuevos productos deseables que mejoren la experiencia del usuario” (Press y Cooper 2003, p. 121). En este sentido, la investigación etnográfica permite conocer mejor al consumidor; su filosofía de vida, creencias, motivaciones, etc. De acuerdo con Press y Cooper (2003), la investigación etnográfica es un “a very lucrative design consultancy service” [muy lucrativo servicio de consultoría para el diseño] (p. 120, traducción propia).

Independientemente de los intereses o motivaciones que mueven a un usuario a adquirir tal o cual servicio o producto, el mercado sigue trabajando para ofrecer nuevas opciones. Ante esto, la innovación y la generación de ideas se consolida como un recurso invaluable, cada vez más relevante, que requiere que se preponderen las habilidades para pensar creativamente. Por todo ello, los docentes e instituciones educativas deben ser igualmente creativos para promover de manera decidida el desarrollo de habilidades de pensamiento entre los estudiantes de diseño.

## Conclusiones

Desde una perspectiva amplia, el proceso educativo involucra la generación de conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de actitudes y valores. Los grandes retos que enfrenta la sociedad actual demandan cambios profundos en el ejercicio del diseño. Estos cambios deben impulsarse desde la educación, para lo cual es necesaria la configuración de un nuevo perfil de diseñador con conciencia crítica y compromiso social, un nuevo perfil que coloque al diseñador como un verdadero agente de cambio. Con ese propósito, aquí se han abordado cuatro grandes retos que la educación del diseño debe asumir para garantizar un ejercicio digno y eficaz de la disciplina y, sobre todo, para contribuir de manera importante a la solución de los grandes retos del siglo XXI. En resumen, las acciones a seguir son las siguientes:

1. Fortalecer la responsabilidad que los diseñadores tenemos con el deterioro ambiental.
2. Impulsar el sentido de responsabilidad social del diseñador frente a la gran desigualdad, la pobreza extrema y la desatención de algunos sectores sociales.

3. Reforzar los valores éticos en la práctica del diseño.
4. Promover el desarrollo de habilidades para pensar y generar ideas innovadoras.

Dichas acciones son cada vez más importantes en virtud de que la sociedad se vuelve más compleja y diversa. Y, además, los retos actuales demandan del trabajo colaborativo y coordinado entre disciplinas. En este sentido, también esta habilidad inherente del diseño para trabajar coordinadamente con otras disciplinas deberá seguirse impulsando. Como señalan Boninge *et al.* (2021): “Along the core competence of visualization, the specific processual and methodological skills and ethics and conduct, the laterally interconnecting function is also characteristics of design” [Junto con la competencia central de visualización, las habilidades metodológicas y de proceso específicas, y la ética y la conducta, la función de interconexión lateral también es característica del diseño] (p. 120, traducción propia).


Independientemente de que el diseñador oriente su trabajo hacia el ámbito comercial o persiga una finalidad social, las respuestas planteadas deben ser acordes a los retos que enfrenta la sociedad. Berman (2018) señala que “Good design is a strategic, sustainable, ethical response to a business problem” [El buen diseño es una respuesta estratégica, sostenible y ética a un problema de negocios] (p. 125, traducción propia); sin embargo, no se limita al mundo de lo comercial, también aplica al diseño social.

Se debe asumir que la desigualdad económica y la pobreza extrema no son asuntos de compasión o empatía, sino de justicia social. Y si bien para Scanlon (2018): “The extremely high levels of inequality now prevailing in the United States and in the world as a whole are open to serious moral objection” [Los niveles extremadamente altos de desigualdad que ahora prevalecen en los Estados Unidos y en el mundo en general están abiertos a serias objeciones morales] (p. 1, traducción propia), para nosotros el problema va más allá de la moral, pues se trata de un problema de conciencia y compromiso con la sociedad.

Como señala Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE:

In the first decades of the 21st century, many actors and stakeholders have urgently argued that education needs to be transformed in order to meet the demands of rapidly changing technologies, new skill demands in the workplace and to foster equity, social cohesion and global citizenship [En las primeras décadas del siglo XXI, muchos actores y otros interesados han argumentado con urgencia que la educación debe transformarse para satisfacer las demandas derivadas del rápido cambio de las tecnologías, las nuevas demandas de habilidades en el lugar de trabajo, así como para fomentar la equidad,

la cohesión social y la ciudadanía mundial]. (Kuhl, Soo-Siang, Guerrero y Dirk van, 2019, p. 3, traducción propia)

En este ámbito es donde el diseñador no sólo pone en juego sus habilidades y estrategias de manera creativa, también su compromiso social y con el medio ambiente. Se trata, a final de cuentas, de responder de manera más efectiva a los desafíos del siglo XXI. La labor en el ámbito docente es impulsar y promover las acciones necesarias con el fin de lograr egresados de Diseño mucho mejor preparados. 

## Referencias

- Armstrong, L., Bailey, J., Julier, G. y Kimbell, L. (2014). *Social Design Futures: HEI Research and the AHRC*. Brighton, England: Arts & Humanities Research Council.
- Bakan, J. (2004). *The Corporation: The Pathological Pursuit of Profit and Power*. New York: Free Press, a Division of Simon & Schuster Inc.
- Banerjee, B. (2008). Designer as Agent of Change A Vision for Catalyzing Rapid Change. En C. Cipolla y P. P. Peruccio (Eds.), *Changing the Change Proceedings : Design, Visions, Proposals and Tools ; International Conference Proceedings* (pp. 192-204). Turin, Italy: Allemandi Conference Press.
- Barahona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>
- Barnbrook, J., Bell, N., Blauvelt, A., Bockting, H., Boom, I., Levrant de Bretteville, S., Bruinsma, M., Cook, S., Van Deursen, L., Dixon, C., Drenttel, W., Dumbar, G., Esterson, S., Frost, V., Garland, K., Milton Glaser, Helfand, J., Heller, S., Howard, A., ... Wilkinson, B. (1999). First Things First (1964 & 2000). *Eye*, 9(33), 1-5. Recuperado el 4 de enero de 2023 de [https://corrigandesignedu.files.wordpress.com/2014/02/first-things-first\\_1964-2000.pdf](https://corrigandesignedu.files.wordpress.com/2014/02/first-things-first_1964-2000.pdf)
- Baudrillard, J. (2002). *The System of Objects*. London, England: Verso.
- Berman, D. B. (2018). *Do Good Design How Designers Can Change the World. Professional Climate Change*. San Francisco, CA: American Institute of Graphic Arts.
- Boninge, C., Frenkler, F. y Schmidhuber, S. (2021). *Designing Design Education: Whitebook on the Future of Design Education*. Stuttgart, Germany: Avedition GmbH.
- Costa, A. L. (Ed.). (1991). *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking. Vol 2*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Csikszentmihalyi, M. y Rochberg-Halton, E. (2002). *The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self*. United Kingdom: The Cambridge University Press.
- De Bono, E. (2015). *The Mechanism of Mind: Understand How Your Mind Works to Maximise Memory and Creative Potential*. London: Vermilion.
- Donaji de la Huerta Santaella, L. (2014). Design as Agent of Change. *Cumulus Johannesburg Conference*, 1-12. Recuperado el 4 de enero de 2023 de [https://cumulusassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/CumulusJoburgProceedings\\_.pdf](https://cumulusassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/CumulusJoburgProceedings_.pdf)
- Eljarrat, E. (2019). La contaminación química del plástico, una amenaza silenciosa. *The Conversation: Academic Rigour, Journalistic Flair*. Recuperado el 4 de enero de 2023 de <https://theconversation.com/la-contaminacion-quimica-del-plastico-una-amenaza-silenciosa-116669>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham, NC: Duke, University Press.
- Fisher, T. y Gamman, L. (Eds.). (2019). *Tricky Design. The Ethics of Things*. London y New York: Bloomsbury Publishing.
- Glaser, M. (2004). *Ambiguity & Truth*. Recuperado el 4 de enero de 2023 de <https://www.miltonglaser.com/files/Essays-Ambiguity-8192.pdf>
- Grassi, E. (2019). Neoliberalismo, desigualdad y cuestiones de legitimidad. *Escenarios*, 1(30), 1-10. Recuperado el 4 de enero de 2023 de <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10026/8765>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw Hill.
- Herrera Batista, M. Á. (2018). *Investigación en diseño. Su realidad y objeto de estudio*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Irwin, T. (2015). Transition Design: A Proposal for a New Area of Design Practice, Study, and Research. *Design and Culture*, 7(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/17547075.2015.1051829>
- Kuhl, P., Soo-Siang, L., Guerriero, S. y Dirk van, D. (2019). *Developing Minds in the Digital Age. Towards a Science of Learning for 21st Century Education*. París: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Recuperado el 4 de enero de 2023 de [https://read.oecd-ilibrary.org/education/developing-minds-in-the-digital-age\\_562a8659-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/developing-minds-in-the-digital-age_562a8659-en#page5)
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Mañach, A. (2013). Diseño y ética: Una relación para mejorar el mundo. *xxi Congreso Anual Del European Business Ethics Network (EBEN)-España*, 1-3. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Martín Juez, F. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- McDermott, C. (2001). *El gran libro del diseño de productos*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Mouchrek, N. y Krucken, L. (2020). Design as an Agent of Change: Practice-oriented Initiatives on Design Teaching. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 20(80), 123-138. Recuperado el 4 de enero de 2023 de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n80/1853-3523-ccedce-80-123.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD/OCDE). (2015). *Inequality and Poverty*. Recuperado el 4 de enero 2023 de <https://www.oecd.org/social/inequality-and-poverty.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). [UNESCO]. (2017). *Why do inequalities matter?* [Archivo de video]. Recuperado el 4 de enero de 2023 de [https://www.youtube.com/watch?v=Y\\_48aVYfvv8](https://www.youtube.com/watch?v=Y_48aVYfvv8)
- Papanek, V. (2006). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*, 42(1), 18-25. London, England: Thames & Hudson. Recuperado el 4 de enero de 2023 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ306671>
- Pilloton, E. (2009). *Design Revolution: 100 Products that Empower People*. New York: Metropolis Books.
- Polak, P. (2008). *Out of Poverty: What Works When Traditional Approaches Fail*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Press, M. y Cooper, R. (2003). *The Design Experience: The Role of Design and Designers in the Twenty-First Century*. Burlington, VT: Ashgate Publishing Company.
- Scanlon, T. M. (2018). *Why Does Inequality Matter?* Oxford, UK: Oxford University Press.
- Simón Sol, G. (2009). *La trama del diseño. Porqué necesitamos métodos para diseñar*. México: Designio.
- Smith, C. E. (2007). *Design for The Other 90%*. New York: Cooper-Hewitt, National Design Museum.



Sparke, P. (2013). *An Introduction to Design and Culture. 1900 to the Present*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203129999>

Sparke, P. y Fisher, F. (Eds.). (2016). *The Routledge Companion to Design Studies*. Gloucestershire, Great Britain: Routledge, Taylor & Francis Group.

Vaughn Strebly, Johnathon Tschudin, S. y Warburton, M. (2019). *RGD/GDC Code of Ethics*. Graphic Designers of Canada. Recuperado el 4 de enero de 2023 de <https://www.rgd.ca/about/policies/code-of-ethics>

Wolfgang, J. (2010). Scenario for Design. En *The Designed World: Images, Objects, Environments* (pp. 64-80). Oxford, UK y New York, USA: Berg Publishers.

### **Sobre los autores** *Miguel Ángel Herrera Batista*

Licenciado en Arquitectura por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestro en Educación y Desarrollo Cognitivo por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y doctor en Diseño en la línea de Nuevas Tecnologías por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesor-investigador adscrito al departamento de Procesos de la UAM-Azcapotzalco de la división de Ciencias y Artes para el Diseño, así como articulista para diversas revistas nacionales e internacionales pertenecientes a las áreas de diseño, educación y arte.

#### *Marco Antonio Marín Álvarez*

Cursó la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica, la maestría en Administración con especialidad en Comercialización Estratégica y el doctorado en Diseño con especialidad en Nuevas Tecnologías. Desde 1989 es profesor-investigador de tiempo completo en la UAM-Azcapotzalco. También es articulista para diversas revistas nacionales e internacionales pertenecientes a las áreas de diseño, educación y arte.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# Articulación interna y vinculación estratégica: Componentes clave en el taller de diseño para el aprendizaje significativo postpandémico

## Internal Articulation and Strategic Linkage: Key Components in the Design Workshop for Post-pandemic Meaningful Learning

Omar Alejandro Ruíz Gutiérrez  
PRIMER AUTOR Y AUTOR DE CORRESPONDENCIA  
CONCEPTUALIZACIÓN DE IDEAS - SUPERVISIÓN  
omar.rgutierrez@academicos.udg.mx  
Universidad de Guadalajara  
Guadalajara, Jalisco, México  
ORCID: 0000-0001-6891-371X

Recibido: 19 de mayo de 2022  
Aprobado: 21 de septiembre de 2022  
Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

El presente artículo pretende, por un lado, impulsar el posicionamiento del taller de diseño como un instrumento didáctico relevante para el aprendizaje significativo entre los estudiantes de nivel superior y de posgrado que participan en él y, por otro lado, poner sobre la mesa dos variables que, de acuerdo con la experiencia de un grupo de trabajo especializado, inciden de manera importante en su desempeño y en las implicaciones respecto a la generación de conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes participantes: la articulación interna y la vinculación estratégica con el entorno.

En la parte final, el artículo pondera al taller de diseño como un instrumento didáctico relevante no sólo para impulsar el aprendizaje significativo, sino además para asumirlo como un instrumento de evaluación del aprendizaje en programas educativos de nivel superior y de posgrado no necesariamente relacionados con el arte, el diseño o la arquitectura.

**Palabras clave:** articulación, vinculación, taller de diseño, aprendizaje significativo.

### Abstract

*This article intends, on the one hand, to promote the positioning of the design workshop as a relevant didactic instrument for meaningful learning among higher level and postgraduate students who participate in it and, on the other hand, to put on the table two variables which, according to the experience of a specialized work group, significantly affect their performance and the implications regarding the generation of knowledge, skills and competencies of the participating students: internal articulation and strategic linkage with the environment.*

*In the final part, the article ponders the design workshop as a relevant didactic instrument not only to promote meaningful learning, but also to assume it as a learning assessment instrument in higher level and postgraduate educational programs not necessarily related to the art, design or architecture.*

**Keywords:** articulation, linkage, design workshop, meaningful learning

### ❖ Retos postpandemia del aprendizaje significativo en el taller de diseño

**E**l aprendizaje significativo es un concepto ampliamente analizado y discutido por diversos autores, quienes desde perspectivas diferentes y en las últimas décadas han intentado desvelar del todo la naturaleza del fenómeno. Si bien su abordaje se ha llevado a cabo desde diferentes enfoques o áreas de estudio, parece existir un mayor énfasis en el área de la investigación educativa, pues, a final de cuentas, el aprendizaje es un componente clave en la discusión sobre el objeto de estudio de la docencia.

Al tratar de identificar un periodo destacado por sus aportaciones al estudio del aprendizaje significativo, resulta posible situar el comprendido entre los años sesenta y ochenta como uno de los más prolíficos. A este respecto, la teoría del *aprendizaje significativo*, desarrollada por David Ausubel (1963), propone una alternativa en oposición al conductismo que durante dicho periodo mantenía cierta presencia entre quienes discutían sobre el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje.

Su obra se caracteriza por una descripción del proceso cognitivo que permite al estudiante adquirir nuevos conocimientos y ofrece, al mismo tiempo, un componente importante para el desarrollo del presente artículo: la *experiencia vivencial y emocional*, fenómenos que bien podrían interpretarse como el efecto resultante de la interacción del estudiante con sus pares, con sus asesores, con las problemáticas o retos a resolver, y con los demás aspectos que terminan por estructurar cada proyecto en el escenario del taller de diseño de una parte importante de programas educativos vinculados con el diseño o la arquitectura. En referencia a lo dicho por David Ausubel, para Moreira (2012):

el aprendizaje significativo deriva de la interacción no arbitraria y no literal de nuevos conocimientos con conocimientos previos (subsunores) específicamente relevantes. A través de sucesivas interacciones, un determinado subsunor va, progresivamente, adquiriendo nuevos significados, se va quedando más rico, más refinado, más diferenciado y más capaz de servir de anclaje para nuevos aprendizajes significativos. (p. 34)

La *experiencia vivencial y emocional* impulsada por la interacción que ocurre durante todo el tiempo en que se lleva a cabo el taller de diseño adquiere un papel clave, pues contribuye de manera importante a detonar nuevos conocimientos o significados mediante la puesta en marcha de determinadas actividades que forman parte de métodos de trabajo basados en diseño e innovación. Estos métodos, incluso, son el hilo conductor del instrumento didáctico y utilizan una cantidad importante de herramientas que posibilitan la identificación y definición de problemas entre equipos participantes, su validación posterior con el usuario final, los enunciados de retos, la detección de necesidades y la cocreación de valor, entre otras herramientas contenidas en los métodos de innovación.

Por tanto, la interacción es una condición que impulsa el proceso de significación, es decir, de otorgar significado a nuevos paquetes de información recibidos o percibidos durante su desempeño, el cual funciona como un tipo de sistema:

Si tenemos en cuenta que cada significado sólo puede existir dentro de un sistema más amplio, podremos comprender que el significado formal es más un proceso que una cosa. Es mejor hablar, entonces, de la “significación”, es decir, del proceso mediante el cual se van añadiendo, sustrayendo y transformando significados en relación con el conjunto total de las formas significativas. (Cardoso, 2011, p. 95)

En consecuencia, en el proceso de trabajo que ocurre al interior del taller, el estudiante se expone a todo un conjunto de información, conceptos y dinámicas impuestas por métodos de diseño e innovación que iteran constantemente en la búsqueda de valor para el usuario final. Este solo proceso tiene una alta carga de paquetes de información que los participantes deben interpretar desde una perspectiva multidisciplinaria que demanda la acción recíproca entre participantes para interactuar y colaborar sistemáticamente.

Si bien la *experiencia vivencial y emocional* es tan solo uno de los componentes que explican el proceso propuesto por Ausubel (1963) para generar nuevos significados y conocimientos, lo cierto es que esta acción por sí sola asume una mayor importancia cuando se traslada al hecho del acto didáctico que ocurre al interior del taller de diseño, donde participan estudiantes, profesores, empresas y organizaciones externas a la universidad, mediante procesos caracterizados por la colaboración y el trabajo multidisciplinario.

Por su propia naturaleza, lo anterior genera una cantidad importante de experiencias y emociones, pues los estudiantes que trabajan en equipos deben enfrentar la percepción y opinión de terceros que participan en ellos, quienes, por lo general, poseen una perspectiva considerablemente diferente a la de los universitarios involucrados en cada proyecto.

Este conjunto de acciones al interior del aula presencial permite reconocer la complejidad adicional que debemos considerar ante la situación totalmente inédita que afecta a quienes actualmente transfieren o reciben conocimientos y experiencias para el posterior desarrollo de habilidades y competencias al interior del taller de diseño, tanto de manera física como virtual:



Figura 1. Aprendizaje significativo en el taller de diseño.

Fuente: Elaboración propia basada en la teoría de David Ausubel, 1963.

En el esquema anterior es posible identificar el proceso que propone David Ausubel (1963) para explicar la generación de nuevos conocimientos. El elemento que corresponde con la *experiencia vivencial y emocional* es, precisamente, el momento cuando ocurre el acto didáctico del taller de diseño, y se manifiesta como factor para impulsar el aprendizaje significativo entre sus estudiantes participantes. Al mismo tiempo, es la etapa del proceso donde se identifica el principal reto al que se refiere este apartado del documento, pues implica de manera específica las dinámicas necesarias para el cumplimiento del proceso propuesto por Ausubel.

Ante el aislamiento y el distanciamiento provocado e impulsado en tiempos de pandemia, junto con las condiciones o problemáticas que el estudiante tiene al interior de su hogar o en su entorno inmediato, el proceso de colaboración necesario para el desarrollo de propuestas de solución pertinentes al interior del taller de diseño se ha dificultado sustancialmente, lo cual obliga a la revisión y discusión de dichos escenarios.

En relación con ello, en los talleres impartidos antes de la pandemia los estudiantes implementaban dinámicas cara a cara, lo cual les permitía asumir roles al interior de los equipos de trabajo que se relacionaban con las particularidades del proyecto y los tiempos de entrega. El trabajo virtual parece dificultar el acercamiento necesario para analizar, discutir o gestionar las decisiones de cada equipo de trabajo en función del proyecto en curso. Basta decir a este respecto que las condiciones en las que viven y se desempeñan

los estudiantes universitarios en sus hogares son particularmente distintas, lo cual trae consigo diferentes escenarios de respuestas y de interacción con el desarrollo del taller y, por supuesto, con su capacidad de aprendizaje.

Si consideramos como argumento lo expresado por Marco Antonio Moreira (2012) en el artículo “¿Al final, qué es aprendizaje significativo?”, podremos dimensionar la problemática que impide el cierre del proceso necesario para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje significativo:

Aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende. (Moreira, 2012, p. 30)

Bajo esta perspectiva, el *subsunsor*, concepto propuesto por David Ausubel (1963) para describir el conocimiento previo que posibilita el anclaje de un conocimiento nuevo a partir de la relevancia que este último tiene para el individuo que aprende, es el aspecto clave que determina que el aprendizaje significativo pueda ocurrir. Al respecto, continúa Moreira (2012):

En términos simples, subsunsor es el nombre que se da a un conocimiento específico, existente en la estructura de conocimientos del individuo, que permite darle significado a un nuevo conocimiento que le es presentado o que es descubierto por él. Tanto por recepción como por descubrimiento, la atribución de significados a nuevos conocimientos depende de la existencia de conocimientos previos específicamente relevantes y de la interacción con ellos. (p. 30)

Hasta este punto, el conocimiento previo o, mejor dicho, los paquetes de información que se encuentran en la estructura cognitiva del individuo que aprende o que ha aprendido, requieren de una mayor atención si se reconocen las condiciones que actualmente prevalecen en los entornos de trabajo académico postpandemia de prácticamente cualquier universidad de educación superior.

Desde marzo de 2020, las universidades se vieron obligadas al rediseño de sus estrategias de formación debido a la pandemia; por consiguiente, los paquetes de información que los estudiantes recibieron en sus diferentes materias, por lo menos en el periodo que corresponde al año 2020, tuvieron que ser adecuados a las circunstancias de cada profesor, programa educativo y universidad, lo cual puso en evidencia una capacidad limitada de las instituciones educativas, por lo menos a nivel nacional, para tomar decisiones pertinentes ante el fenómeno del aislamiento y del trabajo en línea. En relación con ello, una publicación emitida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) expresa lo siguiente:

La pandemia del COVID-19 también afectó seriamente a la educación superior, pues las universidades cerraron sus instalaciones y los países cerraron sus fronteras para responder a las medidas de confinamiento. También en este sector, eso afectó la continuidad del aprendizaje y la entrega de materiales didácticos, la seguridad y el estatus legal de los estudiantes internacionales en su país anfitrión y la percepción de los estudiantes del valor de su carrera. (p. 1)

Si por un momento se analiza la situación que ocurre comúnmente al interior del aula universitaria, donde se aplican instrumentos y estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo en educación superior, es posible identificar la dificultad que esta acción implica y reconocer dos condicionantes clave para que ocurra: que “el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo y que el aprendiz debe presentar una predisposición para aprender” (Moreira, p. 36, 2012). Adicionalmente a estos dos aspectos, se debe hacer mención del espacio de trabajo, tanto físico como virtual, que requiere de ciertas cualidades y características para potenciar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada curso impartido, así como de la capacidad docente para operarlo.

Relacionado con esto último, un artículo publicado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) expresa:

Del uso que, en la práctica, hiciera cada docente [...] depende en gran medida su capacidad para dar continuidad a su docencia. A esto hay que añadir que las materias que buscan el desarrollo de competencias profesionales por medio de la práctica (clínicas, residencias pedagógicas, carreras de diseño, ingenierías, ciencias y, en general, todas aquellas fuertemente dependientes de talleres prácticos, trabajo en laboratorios o prácticas institucionales) generan mayor incertidumbre, lo cual redundará en una serie de efectos diferenciales dentro de cada universidad y a escala sistémica. (p. 20)

Se trata entonces de señalar específicamente la complejidad que seguramente ocurrió en el periodo escolar 2020, pues los paquetes de información previa ubicados en la estructura cognitiva de los estudiantes, que durante los ciclos escolares A y B del año 2020 tuvieron en clases virtuales, difícilmente pudieron haber generado anclaje en el ciclo escolar 2021, debido a que, entre otras cosas, el rediseño de la planeación docente, incluyendo los cursos y seminarios que de manera tradicional se impartían en centros educativos particularmente a nivel nacional, posiblemente se hicieron sin experiencia y sin los conocimientos que garantizaran el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada curso durante el cambio a educación en línea.

Lo anterior repercutió directamente en la entrega de valor por parte de las instituciones educativas, pues el efecto de la pandemia obligó al rediseño de las estrategias didácticas de los programas educativos en periodos cortos y a esto se sumó la limitada experiencia generada ante la aparición repentina del fenómeno, lo que llevó a que el reto terminara por resolverse en cada caso de la mejor manera posible. La OCDE (2019) menciona al respecto:

Las instituciones de educación superior sustituyeron con rapidez las clases presenciales con el aprendizaje en línea, aunque a menudo tuvieron dificultades por la insuficiencia de experiencia y tiempo para concebir nuevos formatos de impartición de educación y tareas. (p. 1)

Al momento, los principales retos del aprendizaje significativo que se han identificado al interior del aula universitaria, específicamente en el taller de diseño, tanto presencial como virtual, no sólo recaen en la necesidad de crear estrategias didáctico-pedagógicas que tengan como punto de partida la experiencia generada por el confinamiento, sino además en la importancia de diseñar acciones didácticas híbridas que incrementen los indicadores de lectocomprensión, de resolución de problemas, de trabajo colaborativo, de conocimiento sobre tecnología, etc., incluyendo la discusión de dos componentes clave para el aprendizaje significativo en el taller de diseño: la articulación interna y la vinculación estratégica.

### ◆ La articulación interna

En el presente documento se acude a los conceptos de *articulación interna* y *vinculación estratégica* para referirlos como componentes clave para impulsar el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios que participan en talleres de diseño. Esta afirmación tiene como argumento el trabajo realizado desde hace más de cinco años por un grupo de profesores investigadores pertenecientes a un cuerpo académico (UDG-CA-734) del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, de la Universidad de Guadalajara, cuyo desempeño docente, de gestión y de investigación se ubica en las áreas de diseño, innovación y comunicación estratégica tanto en la licenciatura de Diseño Industrial como en el posgrado de calidad: maestría en Diseño e Innovación Industrial (de la Universidad de Guadalajara).

La articulación interna mencionada en este apartado se asume como la interacción necesaria entre las áreas directivas y administrativas, los cuerpos académicos y las academias de profesores para asegurar el cumplimiento de los objetivos sustanciales de universidades o instituciones de educación superior. De manera particular, el concepto refiere al trabajo colaborativo necesario entre pares docentes y entidades administrativas y directivas que posibilita la realización de acciones que se traducen en indicadores para cada una de las partes involucradas.



La organización de talleres de diseño al interior de programas académicos de instituciones educativas concentran una importante carga de trabajo en aquello que respecta a su planeación e implementación, lo cual demanda una alta capacidad administrativa y directiva para hacer frente a todos los instrumentos que lo validan: cartas de intención firmadas por autoridades administrativas; convenios de colaboración universidad-empresa y universidad-gobierno, acuerdos de colaboración, desarrollo de publicaciones, registros de marca, registro de propiedad intelectual, firma de informes técnicos, publicación de artículos, etcétera.

Lo anterior obliga al reconocimiento de la importancia que tienen las entidades directivas y administrativas de cada centro educativo en este proceso de gestión, pues son dichas áreas las que asignan recursos económicos y humanos que impulsan la materialización de proyectos, programas y demás acciones del orden institucional, incluyendo aquellas que puedan surgir con el desarrollo de proyectos especiales que no están considerados específicamente en la planeación institucional.

La articulación interna se reconoce, por tanto, como un factor de crecimiento y desarrollo institucional que impacta de manera importante en la generación de indicadores susceptibles de medición: cualidad necesaria en instituciones cuyos modelos educativos buscan alcanzar el reconocimiento internacional. Si bien la articulación interna es un proceso fácilmente entendible, lo cierto es que puede verse afectada por conductas que refieren a la burocracia que cada institución padezca en lo particular.

A este respecto, y con el objetivo de tener claridad del concepto de burocracia, nos acercamos a lo expresado por Humberto Muñoz García (2019) en su artículo “La burocracia universitaria”:

La burocracia universitaria conforma un grupo fundamental para la operación institucional: se vincula con la academia, está presente en las relaciones sociales y políticas que ocurren en la comunidad, en las relaciones y lazos con el exterior y lleva a cabo la administración. Es clave para que la universidad sea un ente organizado y funcional a sus principios y objetivos. Realiza sus tareas integrada en una jerarquía administrativa. (p. 74)

La visión del investigador permite dimensionar desde su perspectiva la relevancia que tiene la burocracia en el funcionamiento operativo de instituciones de educación superior, lo cual incide de manera importante en el desempeño de las funciones requeridas para la materialización de proyectos en general. De igual forma, este ejercicio de colaboración subyacente sirve para comprender la problemática que puede presentarse cuando se requiere de un proceso de gestión de articulación interna eficiente y preciso, previo al diseño, planeación y ejecución de un programa académico al interior de un taller de diseño, donde se involucran entidades externas a la organización educativa. El autor continúa:

Una burocracia que soporta el manejo de una institución requiere, otra vez en los términos de Weber (2008), tener precisión, hacer cálculos, por ejemplo, del tiempo que tarda un trámite, provocar confianza en el público que lleva a cabo el trámite. (Muñoz García, 2019, p. 75)

La articulación interna necesaria para el desarrollo de proyectos de vinculación estratégica universidad-empresa parece poner en evidencia la limitada capacidad institucional para *empatar* los proyectos desarrollados en los talleres de diseño con los tiempos que caracterizan el dinamismo de la industria, del comercio o de cualquier otro sector, con el cual se llevan a cabo ejercicios de colaboración estratégica con capacidad de impactar en el desarrollo del entorno.

Desde una postura crítica, la vinculación estratégica y necesaria entre las universidades a nivel nacional y local con los diferentes elementos que estructuran el espacio urbano contemporáneo (sociedad, empresas, gobiernos, asociaciones civiles y Organizaciones No Gubernamentales) de las principales ciudades del país sigue manifestando problemáticas en ciertas áreas administrativas y directivas que ejercen la articulación interna, pues al parecer no terminan por comprender de manera clara las implicaciones académicas y de formación profesional que su desempeño laboral cotidiano tiene en los estudiantes universitarios, particularmente entre aquellos que participan en los talleres de diseño. Muchas de sus acciones contribuyen a generar una percepción que sitúa al proceso administrativo por encima de los objetivos académicos y de formación.

Los procesos de articulación interna necesarios para el desarrollo de cualquier tipo de actividad requieren de procedimientos de calidad interna certificados para impactar significativamente en sus flujos de trabajo, tiempos de respuesta, etc., toda vez que son parte fundamental de los principios de gobernanza y de los objetivos establecidos en los Planes Institucionales de Desarrollo de cada institución educativa.

Parece necesario impulsar sistemáticamente mejoras sustanciales en dichos procesos con la finalidad de crear una cultura de mejora continua que permita alcanzar estándares internacionales caracterizados por la innovación educativa.

En un artículo publicado por la investigadora Frida Díaz-Barriga Arceo (UNAM, 2012) se hace mención del esfuerzo de reforma curricular que desde los años noventa se llevó a cabo en nuestro país para incorporar innovaciones educativas, como lo hacían en otros países, con la finalidad de acceder a los niveles educativos internacionales. Según lo expresado por Díaz-Barriga Arceo (2012):

Desde la óptica de las administraciones educativas, pero también de muchos autores, la tan anhelada innovación tenía la intención de

atender las demandas que debía afrontar la educación mexicana ante una sociedad compleja y crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento. (p. 3)

En su artículo, la autora expresa la necesidad de un considerable esfuerzo por adecuar las particularidades de cada centro educativo o universidad para que posibiliten una transformación hacia criterios establecidos en función de la evaluación de calidad, de las certificaciones, de las acreditaciones y de la evaluación ligada al financiamiento de la educación (Díaz-Barriga Arceo, 2012). En todos los aspectos mencionados subyace la articulación interna como un factor determinante para su desarrollo.

Los esfuerzos por articular estrechamente el trabajo directivo y administrativo con el académico parece que no han concluido de la mejor manera. Esta afirmación no implica un estado negativo de las cosas; sin embargo, sugiere su reconocimiento con el fin de ubicarlo como punto de partida para la implementación de mejoras sistemáticas en todos los procesos involucrados. Parte del argumento que sustenta la anterior expresión refiere al sentido de un texto emitido en el apartado “Vinculación de las IES con el entorno”, en la página oficial de ANUIES (2019), donde se expresa: “Desde la ANUIES se busca promover iniciativas de proyección y consolidación de la vinculación, así como fomentar, impulsar y articular las diversas estrategias que desde las ies afiliadas se llevan a cabo”. Desde la perspectiva individual y en relación con lo expresado en el artículo de Díaz-Barriga Arceo (2012), todo ello requiere, en principio de cuentas, un estado óptimo en el proceso de articulación interna en las instituciones de educación superior.

### ◆ La vinculación estratégica

La vinculación estratégica referida en el presente artículo es aquella que establece instrumentos y herramientas que impulsan y permiten la colaboración estrecha entre los programas educativos de nivel superior de universidades, particularmente públicas, y las necesidades, problemáticas, retos y oportunidades de empresas, organizaciones civiles, sociedad y oficinas de gobierno. Si bien no es complicado describir el proceso necesario para que la vinculación estratégica ocurra, sí se requiere expresar que su ponderación como “estratégica” obedece precisamente a un estado actual del propio sistema educativo de nivel superior en nuestro país, el cual se expresa en un artículo de la OCDE (2019) de la siguiente manera:

En México, la educación superior se debe alinear mejor con las necesidades cambiantes de la economía. Casi la mitad de los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para sus necesidades. (p. 3)

Lo anterior sirve para sustentar la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre la realidad de las empresas, organizaciones en general, sociedad y gobiernos con los programas educativos de universidades, sobre todo a nivel superior. Ahora bien, con el objetivo de identificar algunas de las implicaciones que lo anterior puede tener en el desarrollo de nuestro país, podemos revisar, por ejemplo, la última edición del índice Mundial de Innovación (OMPI, 2021), el cual ubica a nuestro país en el lugar número 55 de 132 países con las economías más innovadoras del planeta. Esta clasificación puede entenderse, entre otros factores, como resultado de una limitada vinculación estratégica, posiblemente sustentada por los escasos recursos y las condiciones que aún parecen existir en centros educativos generadores de investigación, conocimiento y tecnología.

No hace falta evidenciar lo complejo que resulta la gestión de recursos, de infraestructura u operaciones institucionales, a diferencia de otras latitudes, para el desarrollo de proyectos de vinculación estratégica en el taller de diseño que incluyan la participación de empresas, entidades u organizaciones externas a la universidad.

Dichas colaboraciones requieren, por citar algunos ejemplos, de organizar vistas *in situ* a plantas de producción, uso de instalaciones administrativas, apoyos de logística, uso de laboratorios adecuados, gestiones para el trabajo transversal entre academias de diferentes carreras, soportes legales y administrativos que garanticen tanto la seguridad de estudiantes y profesores involucrados como apoyos económicos para concretarse. Adicionalmente, los lugares donde se ubican las organizaciones externas a las universidades están, por lo general, en áreas geográficas diferentes a las de los centros educativos, lo cual trae consigo requerimientos que deben ser atendidos previo al desarrollo de cualquier proyecto de vinculación.

Esto incide, sin duda, en el cumplimiento de los objetivos de gestión y aprendizaje establecidos. Es decir, la vinculación estratégica requiere del involucramiento de mayor cantidad de personas o grupos de trabajo que aquellas que participan de manera directa en los talleres de diseño. Por lo antes expuesto y asumiendo el beneficio no sólo para las instituciones u organizaciones involucradas, sino específicamente para los estudiantes que participan en los talleres de diseño, resulta necesario replantear el estado actual de los procesos de gestión con la finalidad de implementar mejoras sistemáticas en cada una de las partes que inciden en la organización y en el desempeño de este ejercicio didáctico de acciones colaborativas y multidisciplinarias que impulsa la creación de valor.

Recordemos que los talleres de diseño, particularmente los organizados en semestres avanzados de programas educativos de carreras vinculadas con el diseño y la arquitectura, buscan acercar a los estudiantes hacia las realidades concretas del entorno con la finalidad de mejorar su proceso de incorporación al mercado laboral, que de acuerdo con la OCDE (2019) deja sin participación a 14.5% de los egresados.

La vinculación estratégica (universidad, empresas, gobiernos, sociedad) es, por tanto, una cualidad determinante para el desarrollo de proyectos que detonen conocimientos, habilidades y competencias entre estudiantes universitarios involucrados en instrumentos didácticos como el taller de diseño. Su implementación permite impulsar el aprendizaje significativo mediante la materialización de prototipos de solución acordes con necesidades, oportunidades, problemáticas o retos de organizaciones externas al entorno universitario.

La anterior afirmación debe asumirse, más que como un señalamiento crítico, como un reto para impulsar aquellos ejercicios didácticos como el taller de diseño, cuyos principales atributos son la cocreación de prototipos de solución innovadores para empresas u organizaciones de diferentes tipos que representan un área de oportunidad para cada ciclo escolar. Con ello, no sólo se incide en la formación profesional de los estudiantes participantes, también se consolida el rol de las instituciones educativas en los ecosistemas de innovación y emprendimiento que hoy se reconocen como elementos clave para la transformación de la sociedad en su conjunto.

Si bien es cierto que estudios recientes demuestran que 95 % de las universidades de América Latina desarrollan algún tipo de vinculación con su entorno, lo realmente destacable es que el mismo estudio describe que la mayor parte de este tipo de proyectos de vinculación lo hace desde la informalidad, es decir, por cuenta propia, sin el involucramiento de las autoridades universitarias (OCDE, 2019).

### ◆ La experiencia grupal como punto de referencia

El taller de diseño es un espacio colaborativo y flexible, no sólo en el aspecto cognitivo, sino además en la capacidad que tiene para adecuarse a las circunstancias de cada proyecto en puerta. En él, los estudiantes involucrados interactúan entre sí y, con ello, propician una correlación estrecha entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos que se exponen durante el desempeño de las herramientas y los instrumentos.

Al tener como hilo conductor métodos de diseño e innovación reconocidos y validados por empresas e instituciones a nivel internacional, el avance de los proyectos implica poner en práctica procedimientos analíticos respecto a la información que las diferentes etapas generan y que requiere ser interpretada. Es decir, las propuestas de solución que resultarán de cada proyecto no obedecen a conocimientos individuales e independientes anclados en la estructura cognitiva previa de los estudiantes, pues se requiere de una colaboración constante con los demás integrantes de los equipos presentes en cada taller, con el usuario final y con expertos externos, incluyendo los representantes de las organizaciones participantes, para crear propuestas de solución pertinentes, filtradas a través de análisis de viabilidad y factibilidad, que son el resultado del análisis previo que permite el surgimiento de nuevos significados que terminan por incidir en la estructura cognitiva de los participantes.

La experiencia acumulada en por lo menos cinco años de implementar talleres de diseño utilizando métodos de diseño e innovación por parte de un grupo de trabajo académico, permite exponer que el proceso de trabajo al interior de cada taller pone en práctica los conocimientos, las habilidades y las competencias que el estudiante ha acumulado durante su trayectoria de formación académica previa, que supone mayor complejidad conforme más avanzado sea el semestre en el que se encuentre. Lo anterior incluye ejercicios de gestión con actores externos, lo cual permite, de alguna manera, impulsar el desarrollo de habilidades y competencias entre los participantes que no necesariamente sean consideradas en los objetivos de aprendizaje de los programas educativos.

El proceso de cocreación al interior del taller de diseño representa, desde la perspectiva de quien elabora el presente documento, una cualidad que las instituciones de educación superior deberían ponderar con mayor relevancia, debido a que posibilita el involucramiento de grupos de investigación pertenecientes a los centros educativos y, por consiguiente, la generación de indicadores de calidad. Podríamos decir, incluso, que los talleres de diseño sirven como instrumentos de evaluación del aprendizaje, pues propician la materialización de proyectos que tienen como sustento los conocimientos obtenidos durante el desarrollo de cada proyecto de trabajo.

Sin embargo, este conjunto de cualidades del taller de diseño enfrenta por lo general dos situaciones que impactan de manera importante su desempeño. La primera de ellas corresponde con la articulación interna necesaria para garantizar trámites, recursos, apoyos y logística indispensables para el cumplimiento de los objetivos de cada proyecto. La segunda corresponde con los tiempos de trabajo de organizaciones externas, las cuales tienen por lo general dinámicas particularmente diferentes a las de las instituciones educativas, condición que evidentemente complica la puesta en marcha de un proceso de vinculación estratégica que asegure la entrega de valor para las partes involucradas.

Estas dos situaciones, junto con las afectaciones derivadas de la pandemia, terminaron por evidenciar las limitaciones que en materia de articulación interna y vinculación estratégica son vigentes en una cantidad importante de instituciones de educación superior.

A este respecto, autores como Muñoz García (2019) argumentan la necesaria revisión de procesos internos en este tipo de instituciones, con el fin de implementar mejoras sustanciales que generen las condiciones para la creación de escenarios de acuerdo con las dinámicas de sociedades complejas como la nuestra.

Recordemos que, si bien existen indicadores que describen la importante cantidad de proyectos desarrollados desde el aula universitaria vinculados con entidades externas a las instituciones de educación, estudios recientes señalan que la mayor parte de ellos se realizan de manera informal, es decir, desde la iniciativa personal de profesores e investigadores.

Existe, por tanto, una evidencia importante que sugiere que los talleres de diseño son instrumentos didácticos relevantes para consolidar el aprendizaje significativo entre los estudiantes que de alguna manera participan en ellos, siempre y cuando existan las condiciones de articulación interna que involucren de manera importante tanto a personal administrativo y directivo en el desempeño de estos ejercicios de cocreación de valor, como un proceso de gestión institucional que impulse la vinculación estratégica que permita a estudiantes universitarios trabajar directamente en la generación de propuestas de valor ante problemáticas, retos y oportunidades de las diferentes organizaciones que estructuran el entorno urbano, tanto a nivel local como nacional.

Parte del argumento que sustenta la anterior afirmación recae en los indicadores de vinculación y articulación interna que a nivel de cuerpo académico (UDG-CA-734) se han impulsado en los últimos cinco años, los cuales permitieron la incorporación de estudiantes de licenciatura de Diseño Gráfico, de Diseño Industrial y de la maestría en Diseño e Innovación Industrial pertenecientes al Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, de la Universidad de Guadalajara, en equipos de trabajo con enfoque multidisciplinario.

En la siguiente tabla se describen las empresas y organizaciones que, durante dicho periodo, materializaron acuerdos de colaboración bajo la dinámica de vinculación estratégica para desarrollar proyectos con base en métodos de diseño e innovación:

Tabla 1. Empresas y organizaciones bajo la dinámica de vinculación estratégica

2017	2018	2019	2020	2021
Asociación Ciudad Creativa Digital	Chenson HB	Ureblock	Dipro Innovation Design	Negro neón
Asociación Creativa México	UDG-CA-918	Industrias Culturales y Creativas	The Sign	Plus Design
	ETYOS	SINGREM	Pragnanz	Carrocerías Madrigal
	BECCAR		Ayuntamiento de Cocula, Jalisco	Mobiliario Lupher
				CODEBAY

Fuente: Cuerpo académico UDG-CA-734, 2022.

Este proceso de trabajo es resultado principalmente de dinámicas de integración entre academias de profesores y cuerpos académicos, o grupos especializados que no necesariamente forman parte de un programa institucional fortalecido con recursos de amplia índole para asegurar el

cumplimiento de indicadores. Lo anterior no deja de lado la labor de respaldo de autoridades y personal administrativo, pero sí sugiere la necesidad de un replanteamiento de los procesos internos que permita desarrollar un modelo educativo diferente al que existía antes de la pandemia.

### ❖ A manera de conclusión

Díaz-Barriga Arceo (2012) expresa al respecto: “la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo, en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad” (p. 28).

Sugerir acciones para mitigar o, en su mejor caso, resolver las problemáticas o retos planteados en los párrafos anteriores resulta fundamental por una razón: los talleres de diseño son estrategias e instrumentos didácticos relevantes, no sólo por su aportación al trabajo multidisciplinario, sino además porque permiten su incorporación en carreras o programas académicos que no necesariamente están relacionados con el arte, el diseño o la arquitectura. Adicionalmente, los talleres de diseño impulsan una colaboración transversal que involucra a estudiantes y profesores, pero también a autoridades directivas, administrativas y, por supuesto, a organizaciones del entorno urbano donde están insertas las entidades universitarias.

El uso y aplicación de métodos de diseño e innovación desde el aula universitaria, tanto física como virtualmente, pondera al taller de diseño como una aportación mínima, pero necesaria, para la transformación de un país con importantes demandas de creación de valor. ❖

### ❖ Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). Vinculación de las IES con el entorno. Recuperado el 2 de septiembre 2022 de <http://www.anui.es.mx/programasy-proyectos/proyectos-academicos/vinculacion-de-las-ies-con-el-entorno>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. Recuperado el 19 de mayo de 2021 de [https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA\\_TEORIA\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_SIGNIFICATIVO](https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO)

Cardoso, R. (2011). *Diseño para un mundo complejo*. México, D.F.: Ars Optika Editores.

Cuerpo académico UDG-CA-734. (2022). Cuerpo académico UDG-CA-734. Recuperado el 26 de septiembre de 2022 de <https://www.cuerpoacademico734.com/>



- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado el 19 de mayo de 2021 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002&lng=es&tlng=es)
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurrriculum*, 25, 29-56. Recuperado el 31 de agosto de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>
- Muñoz García, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 73-96. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.617>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (iesalc). (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. París, Francia: Unesco. Recuperado el 26 de septiembre de 2022 de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (2021). *Índice Mundial de Innovación*. Recuperado el 23 de febrero de 2022 de [https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo\\_pub\\_gii\\_2021\\_exec.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo_pub_gii_2021_exec.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris, France: OECD Publishing.

### Sobre el autor Omar Alejandro Ruíz Gutiérrez

Profesor-investigador Titular B adscrito al Departamento de Proyectos de Diseño del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Cuerpo Académico 734 de la Universidad de Guadalajara y miembro del SNI. También es experto en áreas de diseño e innovación (WDO) y asesor profesional.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# La enseñanza del diseño gráfico en los primeros meses de pandemia. Transformaciones desde la Universidad Pública en Latacunga-Ecuador

The teaching of graphic design in the first months of the pandemic. Transformations from the Public University in Latacunga-Ecuador

*Vilma Lucía Naranjo Huera*

AUTOR PRINCIPAL Y DE CORRESPONDENCIA  
CONCEPTUALIZACIÓN - CURACIÓN DE DATOS  
ANÁLISIS FORMAL - INVESTIGACIÓN  
METODOLOGÍA - ADMINISTRACIÓN DEL  
PROYECTO - RECURSOS - SUPERVISIÓN  
VALIDACIÓN VISUALIZACIÓN - REDACCIÓN  
*vilma.naranjo@utc.edu.ec*  
Universidad Técnica de Cotopaxi  
Latacunga, Cotopaxi, Ecuador  
ORCID: 0000-0003-3506-7021

*Diego Fernando Chasi Montaluisa*

SEGUNDO AUTOR - CONCEPTUALIZACIÓN  
CURACIÓN DE DATOS - INVESTIGACIÓN  
METODOLOGÍA - RECURSOS - VALIDACIÓN  
VISUALIZACIÓN - REDACCIÓN  
*diego.chasi7271@utc.edu.ec*  
Universidad Técnica de Cotopaxi  
Latacunga, Cotopaxi, Ecuador  
ORCID: 0000-0001-9281-9977

*Leonel Estuardo Moya Caisa*

TERCER AUTOR - CONCEPTUALIZACIÓN  
CURACIÓN DE DATOS - INVESTIGACIÓN  
METODOLOGÍA - RECURSOS - VALIDACIÓN  
VISUALIZACIÓN - REDACCIÓN  
*leonel.moya9457@utc.edu.ec*  
Universidad Técnica de Cotopaxi  
Latacunga, Cotopaxi, Ecuador  
ORCID: 0000-0002-0075-6639

Recibido: 04 de junio de 2022  
Aprobado: 10 de agosto de 2022  
Publicado: 01 de abril de 2023

## Resumen

A raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 que atravesaron el Ecuador y el mundo, la educación tuvo un duro golpe, por lo cual las instituciones involucradas buscaron alternativas para seguir con sus tareas en medio de la crisis. En este contexto, las autoridades de la educación superior se vieron obligadas a tomar medidas que supusieron llevar la instrucción profesional al entorno virtual. Este cambio fue tomado de diferentes maneras por los actores implicados en la formación del diseño. En este artículo exploramos aspectos como la brecha digital, los cambios en la dinámica laboral y educativa, el bienestar emocional y el proceso enseñanza-aprendizaje en un taller de diseño gráfico. Esta indagación se realizó mediante entrevistas, análisis de documentos y resultados de la asignatura de Comunicación Visual de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Técnica de Cotopaxi, durante los primeros meses de la pandemia, que corresponden al periodo académico mayo-septiembre de 2020. Los hallazgos muestran que los docentes debieron adaptarse imprevistamente a nuevas modalidades de enseñanza y comunicación, y que los estudiantes desarrollaron modos de aprendizaje, como el trabajo autónomo con la guía del maestro. Así, se observan las oportunidades y las limitaciones de un entorno en que el diseño y sus contenidos debieron ajustarse a las realidades de un momento inédito.

**Palabras clave:** Enseñanza, diseño gráfico, pandemia, relaciones humanas, formación básica profesional

## Abstract

*As a result of the health emergency caused by COVID-19 that Ecuador and the world went through, education suffered a severe blow, for which the institutions involved sought alternatives to continue with their tasks in the midst of the crisis. In this context, higher education authorities were forced to take measures that involved bringing professional instruction to the virtual environment. This change was taken in different ways by the actors involved in the formation of the design. In this article we explore aspects such as the digital divide, changes in work and educational dynamics, emotional well-being and the teaching-learning process in a graphic design workshop. This inquiry was carried out through interviews, document analysis and results of the Visual Communication course of the Graphic Design career at the Technical University of Cotopaxi, during the first months of the pandemic, which correspond to the academic period May-September 2020. The findings show that teachers had to adapt unexpectedly to new teaching and communication modalities, and that students developed ways of learning, such as autonomous work with the teacher's guidance. Thus, the opportunities and limitations of an environment in which the design and its contents had to adjust to the realities of an unprecedented moment are observed.*

**Keywords:** Teaching, graphic design, pandemic, human relations, basic professional training

## ◆ Introducción



raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 que vivieron el Ecuador y el mundo, las instituciones educativas buscaron alternativas para continuar con sus labores en medio de la crisis. La educación superior se vio obligada a tomar medidas que supusieron llevar la formación profesional a un entorno virtual. En las carreras de Diseño este cambio fue tomado de diferentes maneras por los actores implicados.

Como comenta Aguilar Gordón (2020), el proceso de aprendizaje va más allá de la educación escolar, pero es este tipo de preparación la que forma al sujeto que adquiere su condición ontológica a través de su relación con los otros. Así, la enseñanza-aprendizaje institucional se adaptó a las condiciones de confinamiento. Los espacios físicos fueron reemplazados por los virtuales y predominaron nuevos canales de comunicación y relación: las nuevas tecnologías fueron las herramientas que permitieron interactuar en este contexto.

La presente investigación explora estos aspectos relacionados con la enseñanza del diseño gráfico en las clases virtuales. Las variables de análisis corresponden a la brecha digital, a los cambios en la dinámica laboral y educativa, al bienestar emocional y al proceso de enseñanza-aprendizaje en un taller de diseño. Este estudio de caso se realizó en la asignatura de Comunicación Visual de la carrera de Diseño de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), impartida en el tercer nivel, durante el primer periodo académico desarrollado en pandemia, mayo-septiembre de 2020. Los datos para esta indagación se levantaron mediante entrevistas y análisis de documentos de cátedra y resultados obtenidos.

La primera sección de este artículo observa escenarios y problemáticas de la enseñanza en la pandemia. La segunda, expone la manera en que docentes y estudiantes de la utc vivieron y se adaptaron a estos cambios. En este proceso surgieron tanto limitaciones como oportunidades. En una tercera y cuarta secciones se reflexiona, desde la voz de los actores, sobre los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre la interacción entre profesores y alumnos en esta nueva virtualidad. Una quinta parte analiza el desarrollo del taller de diseño de la utc en este contexto.

Finalmente, se hace referencia a los resultados de los proyectos realizados dentro de la asignatura de Comunicación Visual y se trazan conclusiones.

### ◆ Escenarios para la enseñanza en la pandemia

Diferentes estudios relacionados con la educación en pandemia reflexionan sobre el aprendizaje en escenarios virtuales. Floralba Aguilar Gordón (2020) describe las distintas realidades de las comunidades educativas y menciona que el entorno virtual produjo nuevas formas de comprender los procesos pedagógicos que van más allá de las modalidades de educación establecidas. Éstas se adaptan a las condiciones de confinamiento donde las nuevas tecnologías son las herramientas que permiten interactuar. Así, afirma que:

El manejo del espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia exige transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar de los sujetos involucrados, conlleva nuevas formas de enseñar y de aprender. (Aguilar Gordón, 2020, p. 221)

Valero, Castillo, Rodríguez, Padilla y Cabrera (2020) indagan sobre los desafíos de la educación virtual durante la pandemia por COVID-19. Este estudio reconoce retos como la accesibilidad a computadoras y la conectividad en zonas rurales. En este sentido, identifica carencias estructurales vinculadas con la brecha digital y la necesidad de alfabetización digital a estudiantes y docentes, en un contexto en que la educación virtual es un requerimiento para continuar con los programas de formación. Asimismo, observa la importancia del uso de recursos digitales de aprendizaje para evitar una pérdida de comunicación, sin dejar de señalar las dificultades que se presentan en la interacción atravesada por los nuevos medios.

Análisis más específicos, referidos a la educación del diseño gráfico en pandemia, dan cuenta de diversas situaciones y de las metodologías diferenciadas que debieron aplicarse en este contexto. Edgar Oswaldo González Bello y Arodi Morales Holguín (2021) analizan la frecuencia del uso de tecnologías y plataformas digitales para la formación del diseñador gráfico a través del manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza remota, desde la experiencia de docentes de Diseño Gráfico en México. En su trabajo se identificó que el uso de plataformas digitales por parte del profesorado de Diseño Gráfico es notable. Sin embargo, entre las circunstancias que produjo la transición tecnológica, causada por el COVID-19, se encuentra que el uso de los sistemas informáticos es intensivo, aunque su empleo se limita frecuentemente a la consolidación de repositorios de información y a la comunicación con el estudiante, que es cada vez más automatizada. La enseñanza enfocada en el diseño resulta ser diferente a la de otras disciplinas, pues la dinámica de las asignaturas comprende escenarios y métodos distintos, que van del aula tradicional a los centros de cómputo, al taller, y a espacios abiertos (exteriores) para materias como dibujo, fotografía y otras.

Por su parte, Andrea Rivadeneira Cofre (2021) menciona que trasladar el espacio físico de la clase a un espacio virtual (o aulas virtuales), como herramienta para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica el desarrollo de las etapas de: contextualización, experimentación, actuación, reflexión y evaluación por parte del docente. Además del factor indispensable de la comunicación con los estudiantes, es decir, del contacto entre docente y estudiantes como parte de los objetivos pedagógicos y de guía. Al mismo tiempo, la educación en línea plantea estrategias y técnicas didácticas donde el estudiante es el responsable de su aprendizaje: un factor de impacto que da como resultado cambios en el rol ejercido por los alumnos, quienes mostrarán nuevas características como autonomía, proactividad, reflexión y aprendizaje colaborativo y comunicativo.

Por otro lado, Olivia Frago Susunaga (2021) reflexiona sobre la complejidad de la enseñanza del diseño en tiempos del COVID-19 y señala la urgencia de implementar prácticas específicas para su enseñanza-aprendizaje desde el ámbito virtual. En el nuevo entorno se dejaron de hacer algunas actividades y se iniciaron otras. Entre ellas, la docencia de diseño debió evaluar asignaturas, ya que algunas, por sus características, no podían impartirse a distancia. Entonces, para alcanzar los objetivos de aprendizaje, el docente optó por enfocarse en los ámbitos investigativos y prácticos, dirigidos al desarrollo de las habilidades de los estudiantes a través de medios tecnológicos. Por otra parte, la autora concluye que cada estudiante, profesor o persona percibe el escenario pandémico a su conveniencia, de acuerdo con sus situaciones emocionales y cognitivas.

Para otros investigadores, como Juanes, Munévar y Blandón (2020), en pandemia, el uso de herramientas digitales en el ámbito académico fue limitado por las capacidades de docentes y estudiantes para el acceso y manejo de las TIC, pues, en un inicio, cuando se formuló un plan de estudios para la virtualidad, los métodos de enseñanza propuestos se enfrentaron, en algunos casos, con la escasa capacitación de los docentes en las TIC y en nuevas metodologías pedagógicas y didácticas. Ahora, conceptos como “pedagogía inversa” o “aula invertida”, “aprendizaje colaborativo” o “realidad virtual” se vuelven indispensables a la hora de utilizar los medios tecnológicos para la enseñanza remota. En el desarrollo de las clases virtuales no basta con dominar cierta área de conocimiento, tener las ganas de compartirla con los demás y que la clase sea interesante o entretenida para el estudiante; es necesaria una formación docente básica en las TIC, la cual involucra el manejo de aulas virtuales, además de la equidad, el acceso, la pertinencia y la cobertura de la educación virtual.

**◆ Recursos digitales y bienestar personal en la universidad pública**

Antes de la pandemia ya existía la educación por medios virtuales con conceptos centrales como el *e-Learning*, el cual conlleva la dualidad pedagógica y tecnológica. Francisco José García Peñalvo (2005) lo define como:

la capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias. (p. 2)

Entre las desventajas del uso de medios virtuales en la educación, observadas por Carlos Ruiz Bolívar (2011), se encuentra que:

la adopción del b-Learning requiere reaprender los tradicionales roles de los actores del proceso educativo. En este sentido, se requiere considerar el dominio tecnológico previo de los estudiantes, la capacitación del personal docente, la dotación institucional de infraestructura tecnológica y un proceso de diseño y planificación de la instrucción de manera consciente y riguroso, todo lo cual, en una primera etapa, demanda de mayor tiempo de dedicación por parte del profesor. (p. 27)

Estas ventajas y desventajas del *e-learning* fueron sentidas ya que, en respuesta al nuevo escenario de la universidad pública, la UTC decidió retomar las clases en modalidad virtual desde el 25 de mayo de 2020. Esto fue un reto tanto para docentes como para estudiantes, ya que era necesario adaptarse a una nueva forma de enseñanza-aprendizaje mediante el Internet y las nuevas condiciones de la educación remota. A continuación, se sintetizan algunos temas emergentes respecto a los problemas y a las oportunidades del aprendizaje mediado por herramientas tecnológicas.

Para indagar en el contexto institucional se recabó información de docentes que desde su formación están vinculados al área de la educación. Mediante entrevistas, se obtuvieron varios criterios que estos expertos consideraron pertinentes y que afectaron a los procesos de enseñanza-aprendizaje de toda la institución. Estos criterios fueron emergiendo de la opinión vertida en seis entrevistas que fueron transcritas de la grabación original para reducir los datos, en un análisis cercano a la metodología de Strauss y Corbin (2002). Además, hay que señalar que las interpretaciones, basadas en indagaciones, fueron realizadas tomando conciencia y confrontando los roles de docente y estudiantes.

Como muestran los puntos de la tabla 1, la pandemia acarreó inconvenientes y posibilidades para docentes y estudiantes en distintos aspectos, y generó múltiples respuestas. El problema más notable fue la brecha digital, que afectó a un gran número de estudiantes y profesores de la UTC de diferentes maneras.

Tabla 1. Problemas y oportunidades del aprendizaje virtual en pandemia

Temas emergentes	Problemas	Oportunidades	Actores
Recursos digitales	Brecha digital y dificultades de acceso a la conectividad por factores socioeconómicos	Capacitación en nuevas herramientas digitales para el aprendizaje	Estudiantes
	Brecha digital y dificultades de acceso a la conectividad por factores generacionales	Aprendizaje del manejo de nuevas herramientas digitales para la enseñanza	Docentes
Universidad y trabajo	Necesidad de empleo para solventar gastos de conectividad, y gastos personales y familiares	Desarrollo de clases sincónicas que propiciaron oportunidades para trabajar y estudiar	Estudiantes
	-Despidos por reducción de presupuesto -Sobrecarga de trabajo	Aprovechamiento del tiempo de confinamiento para autoformación y continuación de estudios de posgrado	Docentes
Bienestar emocional	Distancia social que causó estrés	Convivencia familiar	Docentes / estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Algunos estudiantes contaban con conectividad y con equipos tecnológicos inteligentes con planes de datos;<sup>1</sup> aquellos que no contaban con estos dispositivos, no podían acceder a una conectividad permanente. Varias familias, al no tener acceso a estos equipos, se vieron en la necesidad de adquirirlos, lo cual supuso cambios en la distribución de sus ingresos económicos. Otros alumnos, al no tener el dinero suficiente, optaron por contratar planes de datos temporales. Los estudiantes procedentes de otras provincias del Ecuador regresaron a sus hogares para estudiar desde su domicilio, y se obligaron a contratar servicios de Internet y a aprender el uso de nuevas herramientas digitales que les ayudaron en el proceso de formación.

Asimismo, el ámbito socioeconómico se afectó notablemente con el contexto de pandemia. En algunos casos lamentables, las y los jefes de hogar fallecieron durante esta crisis. Como consecuencia, muchos estudiantes tuvieron que salir a buscar empleo y trabajar para solventar sus gastos personales y familiares. En estas circunstancias, algunos alumnos se conectaban a la clase para hacerse presentes, mientras continuaban con su actividad laboral.

Según los entrevistados, la UTC contaba con herramientas virtuales como un repositorio y un sistema para que los estudiantes realizaran sus exámenes, pero estas herramientas no eran lo suficientemente interactivas

<sup>1</sup> Los planes de datos hacen referencia a la disponibilidad de Internet, y de las aplicaciones y programas que se activan con esta red informática, en dispositivos móviles.

para ofrecer un contacto más cercano entre estudiantes y profesores. Debido a esto, y por una política institucional, se optó por utilizar herramientas digitales gratuitas con distintas funciones (entre ellas aplicativos para conferencias virtuales, aulas virtuales, repositorios, presentaciones compartidas y chats de la Suite de Google), con el fin de brindar las mejores condiciones para la interacción entre docentes y estudiantes.

En el aula virtual, por ejemplo, el profesor pudo asignar tareas y bibliografía útil para el aprendizaje de los estudiantes, quienes, una vez que completaron sus trabajos, los subieron a la plataforma para recibir las respectivas retroalimentación y evaluación. Aun con todos estos recursos, la participación en clases se vio afectada por la comunicación virtual y la convivencia mediada por dispositivos electrónicos. Por otro lado, el recurso de las clases grabadas habilitó la observación y la autocrítica de algunos docentes.

Frente a estos nuevos retos, problemáticas y posibilidades, los docentes experimentaron cambios en sus dinámicas laborales. Algunos aprovecharon el confinamiento para autoformarse de distintas maneras, y siguieron cursos de capacitación o continuaron con estudios de posgrado; mientras que otros fueron despedidos por reducción de presupuesto, lo cual trajo sobrecarga laboral para los profesores que mantuvieron su empleo.

Los docentes y estudiantes tuvieron que cambiar su rutina diaria, y algunos se hicieron cargo de sus hijos o hermanos menores, mientras ejercían sus tareas académicas. La distancia social causó estrés tanto a profesores como a alumnos; sin embargo, las clases virtuales propiciaron oportunidades para la convivencia familiar y la educación en línea. Esto confirmó que la enseñanza y el aprendizaje son funciones sociales mediante las cuales el estudiante aprende desde el medio en el que se encuentra, y en el hacer y experimentar junto con compañeros y docentes.

### **◆ El diseño gráfico y los procesos de enseñanza en pandemia**

La carrera de Diseño Gráfico de la UTC se vio en la necesidad de idear una reforma curricular que se adaptara a la virtualidad, integrando nuevas modalidades de enseñanza. Asimismo, antes de la pandemia se planteó una malla curricular con asignaturas enfocadas en proyectos, con el afán de que el estudiantado desarrollara procesos heterogéneos para dar solución a un problema (Cabrera, Falconí, Mullo y Ureña, 2021).

En este sentido, ciertas investigaciones argumentan que los modelos pedagógicos se transforman con las diferentes circunstancias que les rodean, y que:

[Estos cambios están] siempre enfocados en aras de buscar estrategias positivas para mejorar la formación de los estudiantes; estos mismos se encargan de proyectar los procesos de la formación de una institución, encaminados a la búsqueda del método adecuado



que permita desarrollar el mejor ambiente de aprendizaje. (García Cordero y Buitrago López, 2017, pp. 119-120)

En el marco del modelo educativo de la UTC, el docente desarrolla estrategias para la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el docente formado en el Diseño Gráfico más que en el ámbito educativo se encuentra con el desafío de formar al estudiante y, a la vez, de transmitir sus conocimientos prácticos de modo comprensible para éste. Se reconoce que existen diferentes capacidades para ello; sin embargo, idear formas didácticas para llegar a los estudiantes de diseño será siempre la clave del éxito educativo. En la presencialidad, el estudiante interactúa directamente con el docente, pero en la teleeducación esto no es posible de la misma manera. Estos retos se presentaban ya en clases presenciales, por tanto, la virtualidad significó dar un paso más allá.

Como solución a una parte de estas problemáticas, Sánchez Borrero (2021) se refiere a la enseñanza del Diseño Gráfico como apropiación de la didáctica y del aprendizaje de las disciplinas proyectuales, pero dirigida a contextos virtuales. Comenta que el método proyectual y el proyecto integrador se usaron en pandemia para desarrollar “el diseño editorial de recursos didácticos” (Sánchez Borrero, 2021, p. 174) como una manera de consolidar la transmisión de conocimientos que considera la situación personal de cada estudiante. Esto, mientras se interconectan las dimensiones del ecosistema de educación en diseño: práctica profesional, enseñanza, estudiantes y orientación de enseñanza (Sánchez Borrero, 2021). El autor considera que los campos del diseño se van adaptando a las realidades educativa, laboral, social, económica y comunicacional, superando las barreras tecnológicas y psicológicas. Por ello, es de gran importancia la experimentación académica donde, con la guía del profesor, se aplican la teoría y las habilidades desarrolladas por los estudiantes para explorar soluciones. Los ejercicios estimulan el pensamiento de los estudiantes a un nivel de complejidad que la sociedad necesita, y estos vinculan su aprendizaje con el entorno físico, social y cultural.

El proceso de enseñanza planteado por la cátedra de Comunicación Visual de la carrera de Diseño Gráfico de la UTC se desarrolló en este mismo sentido. En pandemia, el aprendizaje de los estudiantes de Diseño Gráfico estuvo enfocado en el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo. Los profesores, particularmente, establecieron estrategias didácticas adaptadas al ámbito virtual y al confinamiento, con el fin de crear un ambiente educativo adecuado en la medida que lo permitió la contingencia. El uso de herramientas tecnológicas que están al alcance fue el mejor aliado para afrontar la nueva realidad. Estos medios fueron un pilar fundamental para que la cátedra de Comunicación Visual continuara su desarrollo, y estudiantes y docentes realizaran sus actividades integrando la investigación formativa y la vinculación con el contexto del propio estudiante.

Así, generar un proceso adecuado de enseñanza fue fundamental, ya

que los estudiantes requieren tener un conocimiento teórico y práctico de todo lo que se desarrolla en las aulas para un mejor aprendizaje (Briede-Westermeyer, Balic y Leal Figueroa, 2019), considerando que, en un futuro, su labor será diseñar para el público al que estará dirigida su obra (Gamonal y García, 2015). Para ciertos autores, el diseño con base en procesos investigativos aporta al cumplimiento de ese objetivo:

El diseño basado en la investigación puede ayudar a definir el público destinatario, fundamentar un concepto, proponer una estética o medir la eficiencia de una campaña. Herramientas como la investigación de mercado, el estudio etnográfico o los análisis de datos se pueden utilizar para llegar mejor al público objetivo. (J. O'Grady y V. O'Grady, 2018, p. 11)

La enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Comunicación Visual empleó el trabajo autónomo y colaborativo orientado a un proyecto de diseño. Una vez relacionado con las estrategias didácticas a ser implementadas, el estudiante se convirtió en el responsable de su aprendizaje, en quien busca información y la selecciona, la analiza y la evalúa para la construcción de conocimiento. Si el aprendizaje autónomo es un factor que propicia el desenvolvimiento de las destrezas del estudiante, éste construirá sus conocimientos mediante el aprendizaje basado en sus propias vivencias (Castaño Zapata, Castañeda Marulanda y Tamayo Alzate, 2022). Para que esto suceda, el docente construye la experiencia a efectuar con los estudiantes, y los guía, motiva y ayuda para que puedan desarrollar sus capacidades en el entorno de virtualidad (Rivadeneira Cofre, 2021).

Por otro lado, como ya se mencionó, la educación virtual supone un reto para alumnos y docentes. La virtualidad puede llegar a ser tediosa, y en la teleeducación los distractores procedentes de los dispositivos electrónicos son más frecuentes que en la presencialidad. A esto se suman problemas como la condición ergonómica en la que se encuentran estudiante y profesor al desarrollar las clases virtuales, que resulta ser desgastante física y mentalmente (Villota, Salguero, Villegas y Valencia, 2022). Para evitar esto, la UTC planteó un proceso que involucra horas de práctica, donde el estudiante adquiere sus propias experiencias y se impide que las clases en línea lleguen a ser monótonas.

### ◆ Proceso de enseñanza y participación

La forma en la que el docente desarrolla su cátedra se vio alterada en el entorno de pandemia, pues el proceso de dominio temático de cada asignatura debió adaptarse a la nueva realidad. Para comprender cómo se vivió la enseñanza y participación en la UTC, vamos a las seis entrevistas realizadas a los docentes. Ellos reflexionan sobre este cambio de manera enfática, principalmente señalando los problemas y oportunidades que trajo esta insólita realidad. De igual manera, mediante entrevistas en profundidad, se pidió a ocho estudiantes de la cátedra de Comunicación Visual que reflexionaran sobre los problemas y oportunidades que en-

frentaron ellos y sus compañeros.

Tabla 2. Problemas y oportunidades del proceso de enseñanza y participación en la virtualidad

Temas emergentes	Problemas	Oportunidades	Actores
Participación en clase	-La virtualidad reduce la participación de los estudiantes	Las clases grabadas permiten la autoobservación y la autocrítica del docente	Estudiantes/Docentes
Proceso educativo	-Mala interpretación de los contenidos -Débil evaluación sobre su formación	-Trabajo con guías de aprendizaje -Búsqueda de nuevas formas de evaluación mediante resultados -Los trabajos colaborativos y el trabajo en equipo tomar relevancia	Estudiantes
	-Estudiantes que aprueban la asignatura de una manera poco ética, mediante la copia -Debilidad en la formación académica	-Conciencia del aprendizaje autónomo -Búsqueda de calidad en los trabajos finales	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

### ***La virtualidad reduce la participación de los estudiantes***

Como se menciona en la tabla 2, las entrevistas muestran que durante la virtualidad los docentes se preocuparon porque la interacción de los estudiantes fue limitada, debido a que se esperaba que los estudiantes prendieran más la cámara y participaran por medio del encendido del micrófono y el chat. Esto fue un tema de debate, ya que las autoridades y los dirigentes estudiantiles abogaron por aquellos estudiantes que no tenían los recursos tecnológicos y de conectividad suficientes para cumplir con este tipo de interacción sincrónica. Asimismo, se justificó la asistencia a las clases sincrónicas por temas laborales de los estudiantes. La salida a esta problemática fue la participación asincrónica mediante clases grabadas y foros, entre otros. El docente tuvo que recurrir a nuevas herramientas didácticas de comunicación para mantener el contacto con el estudiante.

Sin embargo, los estudiantes y docentes entrevistados consideraron que no estaban listos para la virtualidad y que a los docentes les llevó por lo menos dos ciclos académicos comprender este nuevo proceso metodológico. Los entrevistados consideraron que lo que hicieron algunos profesores, en los primeros meses, fue reemplazar la pizarra por una pantalla digital. De tal manera que se usaron los mismos procedimientos de la modalidad presencial, limitada a la trasmisión de contenidos. De hecho, algunos tardaron en innovar en la forma de dar sus clases. Así que, en los primeros meses, casi no se renovó la metodología para la enseñanza virtual. Tampoco se pudieron comprender del todo las necesidades de una educación a distancia con participación sincrónica y asincrónica.

Otra problemática percibida por los docentes fue que los contenidos

impartidos a los estudiantes fueron mal interpretados en sus elementos teóricos. No obstante, las guías de aprendizaje resultaron de ayuda para el seguimiento de temas. Y fue necesaria una concientización del aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, quienes por la necesidad de resolver las guías de trabajo optaron por ampliar los temas de estudio.

El trabajo autónomo requiere de destrezas para indagación de información, análisis, inferencia, argumentación, síntesis, abstracción, reflexión e interpretación con la guía del docente. Los estudiantes consideraron que no estaban listos para este tipo de aprendizaje, es decir, no estaban preparados para aprender por sí solos. Si bien los alumnos podían haber tenido acercamientos a esta modalidad formativa, no fue el caso de la mayoría de los estudiantes, ya que el sistema general de educación primaria y secundaria no ha puesto énfasis en desarrollar habilidades para el trabajo autónomo.

A las problemáticas del estudiante con el trabajo autónomo y a la poca preparación del docente para las clases virtuales, se sumó la necesidad de estudiantes y docentes de cumplir con los contenidos del sílabo y con el registro de cuatro notas en un ciclo académico.

En respuesta a esta sobrecarga laboral, las estrategias colaborativas fueron una oportunidad para propiciar el trabajo en equipo y sobrellevar las tareas académicas. Esto benefició tanto a docentes como a estudiantes.

Al respecto, Sánchez Borrero (2021) señala que:

El método de aprendizaje y enseñanza de aspectos teóricos es otra variable que se debe adaptar a la nueva etapa de la enseñanza virtual, el docente debe desarrollar herramientas que permitan facilitar la comprensión y mejor aún si son colaborativas. (p. 180)

En la UTC, lo indicado por Sánchez Borrero (2021) se hizo necesario a medida que se avanzó en un proceso de enseñanza donde los estudiantes realizaron reuniones virtuales para resolver trabajos teóricos en equipo, mientras que las tareas prácticas se efectuaban de manera individual, por las restricciones de aislamiento.

En la UTC se consideró que el aprendizaje teórico era más viable, ya que durante el confinamiento era imposible acceder a los laboratorios y talleres institucionales que requiere el trabajo práctico. La UTC impulsó una estrategia basada en el producto académico, que puede ser un ensayo o un proyecto, entre otros; es decir, puede ser un trabajo teórico o práctico, o un complemento entre estos dos. En la carrera de Diseño, el producto académico es entendido como el trabajo final práctico.

### **Evaluación**

Para Fardoun, González, Collazos y Yousef (2020), la evaluación es una instancia más del proceso formativo y ocurre a lo largo de todo su desarrollo. Los autores enfatizan que el docente debe comprender a la evaluación como un acto de retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje, de lo contrario, esta valoración queda alejada de la formación y es tomada por los estudiantes como algo que cumplir para obtener “simplemente” una nota.

En la UTC la evaluación formativa es un tema de discusión, ya que no hay acuerdo en los tiempos en que se deben registrar notas de la evaluación formativa. Durante la pandemia se seguían manteniendo los cuatro registros de la evaluación formativa por ciclo académico, además de la evaluación final y de gracia. El registro de cuatro notas de evaluaciones formativas es considerado por los docentes y estudiantes como excesiva, ya que no permite el espacio de tiempo para la retroalimentación cualitativa antes del registro de cada nota, y esto se vio agravado con la virtualidad. Algunos docentes en los primeros meses de la pandemia recurrían a los exámenes para justificar el registro de notas cada cuatro clases.

Por los limitados tiempos, algunos docentes creían que la evaluación se les iba de las manos. Es decir, el docente no sabía de qué manera había sido resuelto el examen y los trabajos autónomos, ya que el estudiante debía haber desechado la tentación de recurrir a la copia y al plagio, acciones que se facilitaron en el ambiente virtual. Podía existir el prejuicio de algunos profesores de que “todos” los estudiantes copiaban, pero en este caso se debía considerar la situación y el escenario vivido: el uso de los recursos a disposición para alcanzar el objetivo del conocimiento que puede no haber quedado del todo claro, dadas las múltiples dificultades de la modalidad virtual. “Hacer uso de los recursos que se tiene a disposición no es hacer trampa”, comentaron los estudiantes.

Los primeros meses de pandemia y las clases virtuales dejaron experiencias que fueron interpretadas desde la visión de cada uno. Así, los docentes reconocieron que adquirieron nuevas herramientas y estrategias didácticas por la presión del trabajo virtual y los requerimientos académicos. Y, por su parte, los estudiantes entrevistados identificaron, a partir de la pandemia, la importancia de la práctica, el trabajo colaborativo, el trabajo autónomo y la optimización de la guía del docente.

### Proyecto y taller de diseño gráfico

En la asignatura de Comunicación Visual se abordan los fundamentos de la comunicación, así como las relaciones del diseño y la cultura para crear un proyecto de diseño. En este caso se propuso a los estudiantes crear un cartel que se vinculara a las problemáticas de comunicación del contexto del estudiante. Los estudiantes buscaron problemas que encontraban en su entorno y se relacionaron con la pandemia, los cuales fueron analizados a través de sus causas y efectos para encontrar las posibles soluciones desde la comunicación visual y la creación de motivos creativos. Luego de va-

rias reflexiones sobre las necesidades de comunicación visual encontradas en su entorno, los estudiantes del taller de diseño de la asignatura de Comunicación Visual concluyeron que su manera de aportar era mediante la construcción de mensajes relacionados con el cuidado de las normas sanitarias, con los problemas causados por los implementos desechables de bioseguridad, con el bienestar emocional y con las dificultades económicas de sus familiares en los primeros meses de la pandemia. Definido el problema de comunicación por abordar, se planteó la creación de un cartel que comunicara estos mensajes con ilustraciones. Algunos carteles serían de carácter comercial y otros vinculados con las difíciles condiciones del confinamiento y la bioseguridad.

Para el desarrollo del cartel se plantearon varias actividades que combinaron la teoría y la práctica. El cronograma de actividades se ajustó a los tiempos requeridos por la institución para el periodo formativo de 16 semanas, tiempo en el cual los estudiantes debieron desarrollar el cartel como un proyecto final, de modo que se evaluaban los avances al respecto cada cuatro semanas.

El trabajo teórico fue abordado mediante la discusión de lecturas. Así, los estudiantes realizaron un ejercicio en el que trataron las temáticas del sílabo. Este proceso de fundamentación teórica se desarrolló mediante el análisis de textos, que generaron debate e incitaron al pensamiento colaborativo. Los medios virtuales se emplearon para la búsqueda parcial de información, que vino a complementar la comprensión de los temas abordados. Para el componente de práctica se trazó la estrategia del taller manual.

Tabla 3. Temáticas de la asignatura de Comunicación Visual y cronograma de trabajo

TEMÁTICAS DE LA MALLA VIGENTE Y CRONOGRAMA DE TRABAJO							
Asignatura: Comunicación Visual		Curso: Tercero "A, B y C"					
Unidades temáticas	Subcontenido	Lecturas para el trabajo autónomo	Docencia	Hs	Actividades para el diseño de motivos del cartel	Hs	Semana
1. Fundamentos de la comunicación visual	Concepto del diseño de la comunicación visual Información, ruido y redundancia	Frascara Lectura: El diseño gráfico como proceso de comunicación. pp. 22-33 Baldwin, J., Roberts, L. & Casals, M. F. (2007). Comunicación visual: de la teoría a la práctica. Parramón	Videoconferencia	4	Análisis y discusión de materiales bibliográficos Lecturas	8	1-2

2.El diseño y la cultura	Semiótica El contexto	Investigación para el análisis del destinatario en su entorno cultura	Videoconferencia	4	Diagnóstico de problemas de hecho y problemas de comunicación visual en el entorno familiar  Evaluación primer parcial	8	3-4
	Cultura Cultura de masas y hegemonía	¿Qué es la cultura? 74-81 Lectura: Todo diseño es político segunda parte pp. 82-87 Lectura: Estilo e identidad pp. 88-125 Jenn Ken Visocky O'Grady (2018) Manual de investigación para diseñadores. Barcelona: Blume	Taller grupal	4	Trabajo de campo desde la virtualidad	8	5-6
	Cultura popular Contexto cultural y mensaje (brief)	Investigación para definir el mensaje visual y la estrategia creativa Jenn Ken Visocky O'Grady (2018) Manual de investigación para diseñadores. Barcelona: Blume	Videoconferencia	4	Brief para la creación de un cartel que comunique las necesidades y expectativas del estudiante en el contexto de la pandemia  Evaluación segundo parcial	8	7-8
3.Diseño de la comunicación visual	Diseñar para un mundo real Cartel de diseño difuso y el diseño experto	Lectura: Todo diseño es político segunda y tercera parte, la economía política de los signos, el diseñador político, realidad comercial pp. 128-145 Lectura: ¿el diseño bajo amenaza? Ahora todos somos diseñadores, La generación mac. No: más reglas, el campo de la producción cultural, ¿el diseño es arte? Lógica circular, bajo la superficie pp. 146-157	Videoconferencia	4	Estudio de casos	8	9-10
	El mensaje visual Propuesta conceptual (Contrabrief)	Del lenguaje visual al mensaje visual pp. 21-24 (Acaso M. 2009)	Taller de diseño virtual	4	Generación de datos y búsqueda de información  Generación de ideas  Evaluación tercer parcial	8	11-12

4. Diseño de la comunicación visual	Lenguaje visual (recopilación de referentes a ilustrar) Elementos de configuración y composición		Taller de diseño virtual	4	Elaboración de un cartel	8	13-14
	Reflexión de elementos visuales y sus significados Tareas de oficio: diagramar, ilustrar, pintar, emprolija		Foro de evaluación en línea	4	Presentación de la propuesta en un espacio virtual de 2 minutos por estudiante  Evaluación cuarto parcial	8	15-16

Fuente: Elaboración propia

Un proyecto de diseño gráfico siempre iniciará con un problema cuyo resultado final es variante. El diseñador genera innumerables ideas y sólo pocas de ellas cruzarán el umbral de lo viable. Ya que la primera imagen rara vez es la definitiva, y que el propio problema puede transformarse a medida que el proyecto evoluciona en su proceso, diseñar implica diversas técnicas. Como señala Ellen Lupton (2015), se pueden emplear procedimientos como investigación y documentación visual, lluvia de ideas, volcado visual de datos, asociaciones forzadas, bocetajes, entre otros. A continuación, nos referimos sintéticamente a estas técnicas mencionadas por la autora:

- ❖ Lluvia de ideas: consiste en “bombardear un problema” con una multiplicidad de soluciones, las mismas que contribuirán a encontrar una posible propuesta de una manera sencilla.
- ❖ Investigación y documentación visual: analiza gráficas para ser relacionadas con el proyecto de diseño. En esta modalidad, mediante la revisión de documentos visuales, se identifican similitudes recurrentes y diferencias que ayuden a la distinción de la marca o de la forma creada.
- ❖ Asociaciones forzadas: consiste en elegir una asociación interesante, aunque sea contrastante o absurda. Para ello se combinan listados de lluvias de ideas. Esto servirá para plantear preguntas de importancia. Finalmente, se imaginan resultados a partir de las ideas vinculadas.
- ❖ Volcado visual de datos: se refiere a hacer bocetos sencillos enfocados en un propósito. Es una lluvia de ideas visual que realiza nuevas aproximaciones a las ideas iniciales, combinando la insistencia en nuevos bocetos con conceptos definidos y emergentes. La tarea se efectúa mediante la fijación de un tiempo (Lupton, 2015).



En el taller de diseño de la UTC, para guiar al estudiante en su proyecto de una manera adecuada, las horas de interacción virtual con el profesor fueron tomadas como horas-clase donde los estudiantes reciben cátedra e instrucciones. En las horas de retroalimentación y en las de tutoría, los alumnos tuvieron la oportunidad de presentar sus avances de la semana para su posible mejora antes de recibir nuevo material de clase. Asimismo, se incitaba al estudiante a revisar información adicional disponible en Internet, como videos tutoriales y relacionados con el tema.

Como parte del proceso investigativo del proyecto gráfico, y con el objetivo de utilizar modelos y técnicas de comunicación visual aprendidas en la cátedra, los estudiantes identificaron necesidades comunicacionales en sus sectores de residencia, de las cuales, luego de un análisis por parte del docente y del propio estudiante, se eligió una (por alumno) para continuar con el siguiente paso: el levantamiento de información. Esta actividad fue realizada por los estudiantes a través de entrevistas y encuestas que normalmente se harían de forma presencial. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria, debieron buscar alternativas para estas indagaciones, tales como herramientas digitales, aplicaciones móviles y sitios web, que favorecieron la recolección de datos.



Figura 1. Encuesta realizada por una estudiante de la cátedra de Comunicación Visual para la elaboración de un cartel enfocado en la concientización del cumplimiento de normas de bioseguridad en el transporte público. Fuente: Keyla Milena Valladares Beltrán, 2020.



Figura 2. Entrevista realizada por un estudiante de la cátedra de Comunicación Visual.

Fuente: Edison Toapanta, 2020.

En este proceso, los estudiantes recopilaron información importante que permitió comprender el problema planteado, reconociendo causalidades que, después de ser analizadas, guiaron al alumno a encontrar posibles soluciones hasta llegar a la más adecuada. Después, se desarrolló una lluvia de ideas con base en referencias que ayudaron al estudiante a tener un panorama más claro de lo que estaba construyendo. El bocetaje fue la principal herramienta para avanzar en el trabajo que representaba la base del proyecto gráfico. El docente acompañó y guio a los estudiantes durante estas actividades, con el fin de encaminar y retroalimentar el proyecto en el transcurso del taller. Asimismo, los alumnos reconocieron que se apoyaron en material disponible en plataformas como YouTube para el desarrollo de técnicas de diseño e ilustración.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de similitudes y diferencias entre el taller desarrollado de manera presencial (antes de la pandemia) y el taller virtual (efectuado durante la crisis sanitaria). En él se describe el escenario de aprendizaje, el *brief*, y recursos y herramientas empleados en el taller de diseño en ambas modalidades.

Tabla 3. Cuadro comparativo del taller de diseño antes y durante la pandemia

Taller presencial	Taller virtual
<b>Aula física</b>	<b>Aula virtual</b>
Mesas y sillas	Plataforma y servicio web
Pizarra	-Conexión desde el domicilio mediante smartphones, tabletas o computadoras -Plataforma para videoconferencias
-Proyector -Presentaciones digitales -Bibliografía y documentos digitales -Web para observar videos temáticos	-Aplicativo de pizarra virtual -Presentaciones digitales -Bibliografía y documentos digitales -O tras plataformas web para observar videos temáticos -E-mail -Nube para cargar archivos
<b>Brief</b>	<b>Brief virtual</b>
Entrevistas presenciales a clientes del diseño y a actores involucrados con el proyecto	Chats y videollamadas para realizar entrevistas a actores involucrados con el proyecto
Buscadores de información web y bibliotecas virtuales	Buscadores de información web y bibliotecas virtuales
<b>Recursos y herramientas analógicas</b>	<b>Recursos y herramientas virtuales</b>
Sillas y mesas	-Aplicativo para señalar y corregir bocetos -Envío de bocetos por aplicativos de celular o tableta -E-mail -Nube para cargar archivos
Papel, lápiz, borrador	Papel, lápiz y borrador virtuales
Pizarras	Clases grabadas

Fuente: Elaboración propia

La cátedra de Comunicación Visual de la carrera de Diseño de la UTC se encontró vulnerable y carente de interacción durante la pandemia, ya que docentes y estudiantes tuvieron que enfrentarse a un entorno virtual, dejando atrás la convivencia indispensable para el taller de diseño. En relación con este aspecto, Porlán (2020) menciona que:

Las relaciones humanas que se establecen en el contacto directo son más ricas y complejas que las que se producen a distancia. Como sabemos, el cerebro humano procesa mucha más información de la que le llega por transmisión verbal, siendo la comunicación no verbal (gestual, auditiva, corporal, etc.) una parte esencial del diálogo

entre las personas. (p. 5)

El taller de diseño de comunicación visual está relacionado con procesos de retroalimentación directa, que se dificultan en la modalidad virtual, especialmente a la hora de realizar observaciones y sugerencias. En la modalidad presencial era suficiente la asistencia de estudiantes y el docente para comentar y corregir directamente las propuestas. Se reconoce que el taller es una herencia del ámbito de las artes y los oficios, donde maestro y aprendiz interactúan para la transmisión del conocimiento.

García Cordero y Buitrago López (2017) mencionan que, en el presente, la enseñanza del diseño gráfico conserva la percepción y la práctica del empirismo, donde se desarrolla la rutina del taller. Ahí se transmiten y construyen conocimientos y se da paso a la corrección colectiva de bocetos. Este proceso es conducido por docentes que se apropian de un saber en búsqueda de la reflexión, el pensamiento crítico y la conceptualización teórica. Esta deliberación nutre al conjunto: al estudiante y sus compañeros, y al profesor.

Este proceso se complejizó en el taller virtual, debido a que se necesitaron más de dos dispositivos para efectuar la clase y recibir indicaciones y apreciaciones. A esto se le sumó la gran cantidad de aplicaciones necesarias para la visualización y la comunicación. En el caso del taller práctico, se realizaron bocetos a mano. Entonces, se requirió de un dispositivo para capturar el boceto manual en una fotografía digital, y de esta manera hacer posible el envío de la imagen al docente en ese mismo instante.

A pesar del desarrollo de la tecnología en las últimas tres décadas, el taller presencial ofrece mayores facilidades a los estudiantes para la interacción y la comprensión. Ellos mencionaron que prefieren el taller presencial al virtual: consideraron que en la presencialidad recibían mejores retroalimentaciones o éstas eran más comprensibles. Esto, quizá, por la falta de recursos tecnológicos y, principalmente, debido a que las relaciones humanas y la comunicación no verbal se afectaron durante la realización del taller virtual.

## ◆ Conclusiones

Uno de los principales problemas identificados en esta investigación sobre la enseñanza del diseño gráfico en la pandemia fue el alto costo (social y económico) del cambio de la presencialidad a la virtualidad con sus medios tecnológicos. La accesibilidad a la tecnología y a sus herramientas, aún en el presente, es limitada. En un inicio los estudiantes idearon formas de acceder a la educación virtual utilizando aparatos a su disposición, como tabletas y *smartphones*. No obstante, se presentaron falencias y carencias tecnológicas para la mayoría de los estudiantes entrevistados.

Los docentes recurrieron limitadamente a las nuevas herramientas tecnológicas que suplieron a los métodos tradicionales de enseñanza. Aun

así, reinventaron su forma de educar, y optaron por nuevas fuentes de conocimiento y comunicación para complementar su labor. La búsqueda virtual de información en fuentes bibliográficas, documentales y tutoriales se ha convertido en un recurso indispensable en la educación a distancia y para poder resolver actividades planteadas en las clases virtuales.

Las dificultades de la interacción y comunicación tras las pantallas fue otro tema importante. El caso específico de la enseñanza-aprendizaje del diseño gráfico no fue la excepción, donde en gran medida se corroboraron estas problemáticas. Docentes y alumnos reconocieron al taller de diseño como una instancia que, sobre todo, necesita de la interacción de los actores implicados. El cambio del taller al espacio virtual necesitó de mayores recursos tecnológicos y del dominio de nuevas herramientas que propician el autoaprendizaje.

Los resultados obtenidos en el proyecto de la cátedra de Comunicación Visual demuestran que distintas condiciones educativas dan paso a nuevos procesos de formación en el diseño gráfico. Nuevos procesos, tales como las clases sincrónicas y asincrónicas, permiten que los estudiantes se retroalimenten mediante la información generada en clase en el momento que les convenga. Además, se aprovechan los medios electrónicos para automatizar la entrega de tareas y para subsanar las necesidades de búsqueda de información.

La enseñanza del diseño gráfico puede adaptarse a los nuevos medios a través del aula virtual, aunque se restrinja por las condiciones tecnológicas y de conectividad.

La educación universitaria virtual requiere de una mayor reflexión sobre las necesidades de interacción y comunicación del estudiante, así como de más precisión de los contenidos académicos y evaluativos por parte del docente. También necesita de motivación, compromiso e iniciativa propias en lo relacionado con la exploración de nuevas formas de alcanzar los objetivos de estudio. La educación en diseño adaptada a los dispositivos *on-line* es un nuevo horizonte de investigación para la universidad pública ecuatoriana, y ayuda al reconocimiento de que se pueden generar nuevos procesos pedagógicos que favorezcan la optimización del tiempo en la interacción presencial.

Las nuevas herramientas favorecen a la didáctica del diseño; sin embargo, no se debe perder de vista que las actividades del taller de diseño requieren de las relaciones humanas complejas que solamente se dan en la convivencia. Podría pensarse que las tic contribuyen al libre ingreso a la educación universitaria y la masifican. No obstante, el reto de la universidad pública es alcanzar también una calidad educativa que aporte a la resolución de los problemas sociales y no que los incremente, como puede suceder con la automatización de las interacciones humanas.



**Referencias**

- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(3), Valdivia: Universidad Austral de Chile. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Briede-Westermeyer, J., Cereceda Balic, G. y Leal Figueroa, I. (2019). El proceso de enseñanza/aprendizaje de la observación en la carrera de diseño. Una mirada desde sus protagonistas. *Revista Interciencia*, 44(3), 173-179. Santiago: Asociación Interciencia. Recuperado el 17 de enero de 2022 de <https://www.redalyc.org/journal/339/33958848011/html/>
- Cabrera, L., Falconí, F., Mullo, A. y Ureña, R. (2021). Oportunidades de formación científica de jóvenes en Ecuador. En L. Córdoba, L. Rovelli, P. A. Vommaro (Eds.), *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y El Caribe* (pp. 807-824). Buenos Aires: clacso. Recuperado el 11 del febrero de 2022 de <https://universoabierto.org/2022/01/02/politica-gestion-y-evaluacion-de-la-investigacion-y-la-vinculacion-en-america-latina-y-el-caribe%EF%BF%BC%EF%BF%BC/>
- Castaño Zapata, J., Castañeda Marulanda, W. y Tamayo Alzate, Ó. (2022). Un escenario para el aprendizaje a través de proyectos de diseño en contextos sociales: Laboratorio Estratégico de Diseño Integral (LEDI). *Revista KEPES*, (25), 135-164. Manizales: Universidad de Caldas. <https://10.17151/kepes.2022.19.25.6>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado el 5 de enero de 2022 de <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2091>
- Fragoso Susunaga, O. (2021). El impacto de la complejidad en la enseñanza del diseño en tiempos del COVID 19. *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (137). Buenos Aires: Universidad de Palermo. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi137.5062>
- Gamonal, R. y García, F. (2015). La capacidad discursiva del diseño gráfico. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 9-24. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n1.43009](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43009)
- García Cordero, M. y Buitrago López, Y. (2017). Modelo pedagógico de pensamiento complejo en diseño gráfico. En *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8(2), 117-131. Bogotá: Policía Nacional de Colombia. Recuperado el 20 de diciembre de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754056011.pdf>
- García Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2), 1-7. España: Universidad de Salamanca. Recuperado el 8 de marzo de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055001>

- González Bello, E. O. y Morales Holguín, A. (2021). Enseñanza remota con tecnología en tiempos de pandemia: Implicaciones para la formación del diseño gráfico. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (137). Buenos Aires: Universidad de Palermo. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi137.5063>
- Juanes, B., Munévar, O. y Blandón, H. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, 16(76), 448-452. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-448.pdf>
- Lupton, E. (Ed.). (2015). *Intuición, acción, creación. Graphic Design Thinking*. Barcelona: Gustavo Gili.
- O'Grady, J. y O'Grady, V. (2018). *Manual de investigación para diseñadores: Conozca a los clientes y comprenda lo que necesitan realmente para diseñar con eficacia*. Barcelona: Blume.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de <https://rodin.uca.es/handle/10498/23914>
- Rivadeneira Cofre, A. (2021). Educación tras las pantallas, puertas virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje del taller de diseño de información. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (135), 141-168. Buenos Aires: Universidad de Palermo. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi135.5033>
- Ruiz Bolívar, C. (2011). Tendencias actuales en el uso del B-Learning: Un análisis en el contexto del Tercer Congreso Virtual Iberoamericano sobre la calidad en educación a distancia (EduQ@2010). *Investigación y Postgrado*, 26(1), 9-30. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 8 de marzo de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406002.pdf>
- Sánchez Borrero, G. (2021). La enseñanza del Diseño Gráfico con aprendizaje autodeterminado. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (135). Buenos Aires: Universidad de Palermo. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi135.5034>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Valero, N., Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de la ciencia*, 6(4), 1201-1220. Manta: POCAIP.

Recuperado el 8 de marzo de 2022 de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>

Villota, Ó., Salguero, C., Villegas, M. y Valencia, M. (2022). Ejercicios de transversalización para una propuesta de didáctica del diseño. Caso taller integrador de diseño visual en tiempos de pandemia. *Revista KEPES*, (25), 257-293. Manizales: Universidad de Caldas. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.10>

### Sobre el autor *Vilma Lucía Naranjo Huera*

Obtuvo el título en Diseño Gráfico por la Universidad Tecnológica Israel, Quito, Ecuador (2006). En 2014, consiguió el título de Magister en Dirección de Comunicación Corporativa (DirCom) por la Universidad de las Américas, Quito, Ecuador. Cuenta con experiencia profesional como diseñadora gráfica corporativa en varias empresas del Ecuador. Desde 2008, es docente y tutora de la carrera de Diseño Gráfico en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como ponente y articulista de temáticas relacionadas con el diseño gráfico y la cultura. Trabaja en proyectos de investigación formativa, investiga las problemáticas del diseño gráfico en la microempresa de Cotopaxi y sus vínculos con la cultura popular. Actualmente es doctoranda en Diseño en la Universidad de Palermo, en Argentina.

### *Diego Fernando Chasi Montaluisa*

Licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador (2022). Tiene experiencia profesional como diseñador gráfico independiente en la creación de marca, editorial y de estrategia publicitaria en distintos emprendimientos en Ecuador; también ha realizado trabajos enfocados en la creatividad a partir de la investigación de problemáticas de *branding* estratégico y liderazgo.

### *Leonel Estuardo Moya Caisa*

Licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador (2022). Tiene experiencia profesional como ayudante de cátedra en la Universidad Técnica de Cotopaxi (2021). También ha trabajado como diseñador gráfico independiente para emprendimientos en Ecuador, proyectos de producción audiovisual para redes sociales, diseño editorial, fotografía y diseño web.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional





# Fomento de **creatividad y pensamiento creativo** como innovación de la educación superior

## Fostering creativity and creative thinking as an innovation in higher education

Edna Yanina López Cruz

PRIMER AUTOR

CONCEPTUALIZACIÓN - CURACIÓN DE DATOS

ANÁLISIS FORMAL - INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA - ADMINISTRACIÓN

DEL PROYECTO - RECURSOS - VALIDACIÓN

VISUALIZACIÓN Y REDACCIÓN

a213205802@unison.mx

Universidad de Sonora

Hermosillo, Sonora, México

ORCID: 0000-0002-7263-1624

Edgar Oswaldo González-Bello

SEGUNDO AUTOR

Y AUTOR DE CORRESPONDENCIA

CONCEPTUALIZACIÓN - CURACIÓN DE DATOS

ANÁLISIS FORMAL - INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA - ADMINISTRACIÓN

DEL PROYECTO - SUPERVISIÓN

VALIDACIÓN VISUALIZACIÓN Y REVISIÓN

edgar.gonzalez@unison.mx

Universidad de Sonora

Hermosillo, Sonora, México

ORCID: 0000-0001-6297-2516

Arodi Morales-Holguín

TERCER AUTOR

CONCEPTUALIZACIÓN - CURACIÓN

DE DATOS - ANÁLISIS FORMAL

INVESTIGACIÓN - METODOLOGÍA

ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO

SUPERVISIÓN - VALIDACIÓN

VISUALIZACIÓN Y REVISIÓN

arodi.morales@unison.mx

Universidad de Sonora

Hermosillo, Sonora, México

ORCID: 0000-0001-9241-032X

Recibido: 29 de noviembre de 2022

Aprobado: 14 de enero de 2023

Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

El fomento de capacidades y habilidades en la educación superior alude a competencias transversales asociadas a la innovación educativa en relación con la mejora y el compromiso por ésta, la cual es reconocida, a su vez, como un proceso de cambio. Específicamente, la creatividad y las características del pensamiento creativo como originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración tienen como referente la teoría del pensamiento divergente. Desde la perspectiva del modelo de innovación educativa de Murillo y Krichesky (2012) —con las fases de iniciación, planificación, implementación, planeación e institucionalización—, el objetivo de este texto es analizar cómo ha sido el impulso de la creatividad y el pensamiento creativo para observar hasta qué punto se vienen desarrollando estas competencias transversales en educación superior, lo cual pueda contribuir en los estudios de áreas creativas como el diseño. Como método se sigue la técnica de análisis documental dirigido a recopilar, analizar y categorizar las investigaciones sobre el desarrollo de capacidades y habilidades en la educación superior. Finalmente, los hallazgos manifiestan la expresión de problemas en el desarrollo de estas habilidades y la escasa cantidad de propuestas de innovación o casos de institucionalización exitosos, destacando la relevancia de realizar acciones que impulsen dichas competencias en educación superior.

**Palabras clave:** creatividad, educación superior, innovación educativa

### Abstract

*The promotion of capacities and skills in higher education alludes to transversal competencies associated with educational innovation in relation to improvement and commitment to it, which is recognized, in turn, as a process of change. Specifically, creativity and the characteristics of creative thinking such as originality, flexibility, fluency, and elaboration are based on the theory of divergent thinking. From the perspective of Murillo & Krichesky's (2012) model of educational innovation -with the phases of initiation, planning, implementation, planning and institutionalization-, the objective of this text is to analyze how creativity and creative thinking have been promoted in order to observe to what extent these transversal competencies are being developed in higher education, which can contribute to studies in creative areas such as design. As a method, the documentary analysis technique was used to compile, analyze, and categorize research on the development of skills and abilities in higher education. Finally, the findings demonstrate problems in the development of these skills and the scarcity of innovation proposals or cases of successful institutionalization, highlighting the relevance of carrying out actions that promote these competencies in higher education.*

**Keywords:** creativity, higher education, educational innovation

## ◆ Introducción

**D**irigir acciones de innovación educativa que promuevan el desarrollo de la creatividad y el pensamiento creativo en educación superior lleva a detectar un problema latente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Intentar una formación de profesionales capaces en cuestiones tecnológicas y creativas, con conocimientos en la acción y conceptos como generación de ideas y originalidad, pasa a segundo término porque se consideran competencias transversales cuyo impulso queda a disposición del docente. Las acciones de fortalecimiento de habilidades de pensamiento están ligadas a estrategias de enseñanza que confronten capacidades e impulsen proyectos flexibles, significando un proceso de cambio.

Con respecto a la orientación del mejoramiento de la educación superior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) exponen la necesidad de buscar nuevas estrategias para la formación de profesionales, asegurando que los planes de estudio se han de vincular con la demanda laboral. Si bien la enseñanza del uso de tecnología ha sido retomada como una guía importante, se reconoce que las habilidades del pensamiento están ligadas a una implementación que requiere ser independiente de estos entornos y tener un balance con los recursos utilizados.

Aunado a las transformaciones constantes, la situación producida por la pandemia (COVID-19) ha generado que múltiples empresas y puestos desaparezcan. A pesar de esto, se espera que nuevas oportunidades de empleo se desarrollen con base en la tecnología, la capacidad de análisis y la destreza para la resolución de problemas. En este panorama, las áreas creativas, como el diseño, tienen ciertas ventajas, pues el trabajo remoto se ha convertido en una forma común de ejercerlas. En este sentido, la educación superior se ha visto en la necesidad de impulsar programas o acciones que promuevan las habilidades de pensamiento, cuyo valor se encuentra en ideas o soluciones presentadas (Banco Mundial, 2021; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020). De esta forma, incentivar el desarrollo de competencias transversales como un proceso de cambio es el punto de partida de este trabajo.

Al respecto, destaca que varias investigaciones sobre competencias transversales (De Freitas y Almendra, 2021; Pilar y González, 2018) coinciden acerca de la relevancia de desarrollar capacidades y habilidades de generación de ideas, toma de decisiones y adecuación de pensamiento para distintas acciones, considerando que el uso de la tecnología o las metodologías se han impartido desde diversas asignaturas, debido a que las competencias transversales no cuentan con una propia.

Así, las acciones que orientan estas competencias a la creatividad y al pensamiento creativo han sido retomadas como un reto ante los cambios constantes y a la necesidad de adaptación con respecto al uso de la tecnología. En cuanto a estrategias para fortalecer el pensamiento creativo, se destaca la relevancia de usar mapas mentales como solución a problemas complejos (presentados por el docente) que formen un diálogo con el estudiante y lo retengan a generar ideas originales (Borodina, Sibgatullina y Gizatullina, 2019; Delgado, 2022).

Entonces, el desarrollo de las competencias transversales en la educación superior se ha ligado estrictamente al docente o a las habilidades innatas del estudiante. Sin embargo, otros complementos, como la retroalimentación o la colaboración entre pares, también son asimilados como formas de aplicar la creatividad o el pensamiento creativo, pues permiten desarrollar mayor cantidad de ideas, como ocurre en el caso del diseño. El proceso de cambio implica comprender la teoría y la práctica para fundamentar nuevas propuestas, desarrollando un proceso de innovación que se comporte de forma no lineal. No obstante, en las áreas creativas esto es algo de lo que se carece tanto en la formación como en la práctica profesional, donde se opta de forma anticipada por la intuición y la creatividad ante la fundamentación de ideas y conceptos apoyados en métodos de diseño de acuerdo con la realidad y las necesidades del entorno que se vive.

Conforme a los objetivos propuestos, la innovación educativa propone mejorar y que los cambios se consoliden. Así, en el desarrollo de competencias transversales en educación superior se ha de tener una justificación clara que responda a ciertas necesidades y a condiciones de practicidad y viabilidad (Fernández y Alcaraz, 2016; Zabalza, 2004). Después de concretar una serie de etapas, institucionalizar la innovación implica el compromiso por ésta, aunque eso sea lo más complicado de alcanzar.

Cuando se busca comparar la innovación con un proceso de cambio (Fullan, 2002), se determinan objetivos en cuanto a la mejora que se pretende implementar. Al advertir que un proceso de innovación no es lineal, sino que implica etapas que pueden ajustarse a las necesidades de la educación, Murillo y Krichesky (2012) derivan un modelo de cinco fases: la primera etapa, iniciación, es un detonante del proceso que se enfoca en el compromiso de las personas involucradas para llegar a un acuerdo. En la misma etapa se encuentra el diagnóstico, con el cual

se establecen demandas y se recolectan datos de forma sistemática, centrándose en dimensiones de desarrollo, calidad y adecuación (véase figura 1).



Figura 1. Fases y subclasificaciones del modelo.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Murillo y Krichesky, 2012.

Una segunda fase es conocida como planificación y trata sobre propuestas fundamentadas, realistas y claras capaces de enunciar actividades o estrategias para el cambio; siendo los objetivos el principal aspecto a tratar. De esta etapa nace la implementación, es decir, la acción de desarrollo de un programa o actividades con base en objetivos, por lo cual requiere equilibrio entre simplicidad, flexibilidad y adaptación. Después se procede a la evaluación, la cual se aborda sobre instrumentos que reconocen los efectos de la fase anterior (ya sea fragilidades o éxitos) para proponer líneas de acción. Finalmente, la institucionalización, también conocida como cultura de mejora, se une a la idea de Zabalza (2004) en cuanto al compromiso por ésta. Esta fase demanda la eliminación de tensiones, también conocida como rigidez de la innovación (Fullan, 2002), y el apoyo de personas involucradas para evitar retrocesos.

El proceso de cambio que involucra el desarrollo de competencias transversales en educación superior busca mejorar la relación entre la universidad y el entorno, además de promover las capacidades y habilidades del estudiante. Divididas éstas entre genéricas (orientadas a todas las disciplinas) y específicas (enfocadas sólo en un campo), destacan la creatividad y el pensamiento creativo para la adecuación de la enseñanza-aprendizaje, donde se impulse la detección rápida de problemas y la propuesta de soluciones (Palos, 1998; Tejeda, 2016).

Desde la teoría, la creatividad se entiende como la capacidad de desarrollar cosas haciendo uso de los recursos disponibles, y es retomada desde el producto, el proceso y la persona (Santamaría y Sánchez, 2012). En este sentido, el sujeto pone en práctica el pensamiento flexible para conseguir una meta (Gardner, 1993; Shmukler, 1992; Yentzen, 2003). Y es que, aunque la creatividad es asumida en ciertas ocasiones como un don innato del sujeto, en realidad, múltiples estudios afirman que puede ser detonada con estrategias.

El pensamiento creativo, por su parte, es la habilidad de proponer resultados originales y su valor se encuentra en el resultado que produce para su objetivo (De Bono, 1999), se vincula con pensar y comportarse de forma creativa y con las combinaciones de ideas que puede generar. Desde la teoría de la Estructura del Intelecto de Guilford (1967), se une la producción divergente al producir alternativas lógicas mediante la información obtenida, donde se distinguen características de originalidad, fluidez (cantidad), flexibilidad (adaptabilidad) y elaboración (perfeccionamiento) (Guilford, 1967; Romo, 1987).

El que tienda a relacionarse el pensamiento creativo con la creatividad ha ocasionado una confusión entre conceptos; la diferencia entre ellos radica en que el primero tiene su valor en las ideas, mientras que el segundo en el producto logrado. En el ámbito de las áreas creativas, como el diseño, se tiende a dilucidar como equivalente creatividad y pensamiento creativo; no obstante, desenvolverse desde uno u otro intersticio lleva a pensar, planear, crear y solucionar problemas en escalas disímiles, lo que impacta la hoy tan valorada “innovación” en la práctica profesional.

Debido a la relevancia que tiene el fomento de capacidades y habilidades, este texto tiene como objetivo determinar cómo se han impulsado la creatividad y el pensamiento creativo en la educación superior según las etapas del proceso de cambio, desde una perspectiva de innovación educativa. Ésta, según González y Cruzat (2019), conlleva elementos que buscan contribuir hacia un cambio o mejora justificada, lo que ahora se perfila como una solución ante la constante evolución de la sociedad. Cuando se retoma la creatividad, el propósito de la innovación se dirige a producir conocimientos basados en solucionar problemas y formular nuevos objetivos según los contextos y las situaciones (Elisondo, 2015).

**◆ Método** Es un estudio que sigue una metodología documental, la cual conlleva utilizar datos o información recabada mediante investigaciones existentes, por lo cual se recolectan, consultan y analizan distintos tipos de artículos de forma ordenada para obtener los resultados (Cozby, 2005; Pimienta y De la Orden, 2017).

El propósito de esta metodología de paradigma interpretativo es relacionar los datos obtenidos de diferentes fuentes para proporcionar una visión sistemática. De esta forma, se identificó producción académica relacionada con la creatividad y el pensamiento creativo, considerando diversas fuentes científicas sin aplicar restricciones con respecto a los tipos de revista. Los criterios de delimitación se basaron en seleccionar investigaciones a partir del año 2014. Se consultaron bases nacionales e internacionales estrictamente relacionadas con la educación superior en los idiomas español e inglés.

En correspondencia con la primera fase del modelo, se sitúa la subclasificación: identificación del problema y diagnóstico, para los cuales se retomaron investigaciones (tanto documentales como metodológicas) que indicaran claramente la necesidad de innovación en cuanto a la creatividad y al creativo. Seguido de esto, para la fase de objetivos o propuestas se retomaron estudios donde se enunciaran estos claramente. En la etapa de acciones y programas se retomaron artículos donde se hayan implementado modelos o actividades para incentivar la innovación.

Para la fase de evaluación se buscó identificar investigaciones donde se comparara y analizara la viabilidad de un programa establecido (aunque no necesariamente consolidado) sin considerar si éste había sido positivo o negativo. Por último, en la etapa de institucionalización, establecida como cultura de mejora en el modelo, se retomó la idea de consolidación del cambio, debido a que ningún artículo contaba con el término aquí referido. Las características de cada subclasificación se enuncian en la tabla siguiente:

Tabla 1. Fases y subclasificaciones del proceso de cambio

Fase del proceso de cambio	Subclasificación	Objeto de análisis
Iniciación	Identificación del problema o diagnóstico	Investigaciones que indiquen una problemática o necesidad en cuanto a las competencias y habilidades en educación superior
Planificación	Objetivos y propuestas	Documentos con fases, etapas u objetivos sobre la mejora del pensamiento creativo y la creatividad en educación superior
Implementación	Acciones para el cambio	Artículos donde implementen una metodología específica para desarrollar un proyecto de innovación
Evaluación	Indicadores, cuestionarios, comparaciones	Análisis de programas para la mejora de competencias y habilidades que ya han sido implementados en educación superior
Institucionalización	Consolidación del cambio	Estudios sobre innovaciones consolidadas en educación superior

Fuente: Adaptación del modelo de Murillo y Krichesky, 2012.

De esta manera, se analizaron y distribuyeron, según las fases del modelo de Murillo y Krichesky (2012), un total de 56 artículos (véase tabla 2):

Tabla 2. Porcentajes y características de los artículos revisados

Fase del modelo	Porcentaje de artículos	Cantidad de artículos	Características
Iniciación	29%	16	Artículos de revisión documental donde se plantean diagnósticos sobre la falta de innovación en la educación superior, pero sin proponer mejoras
Planificación	16%	9	Planes de desarrollo curricular, asignaturas o propuestas de innovación no implementadas
Implementación	21%	12	Estudios sobre programas, talleres o asignaturas puestas a prueba o con menos de dos años en funcionamiento
Evaluación	20%	11	Análisis e investigaciones metodológicas sobre resultados de programas o propuestas de innovación
Institucionalización	14%	8	Innovaciones (asignaturas) implementadas con éxito en instituciones de educación superior

Fuente: Elaboración propia.

### Resultados *Iniciación: Detección del problema para considerar la mejora*

Los resultados permiten reconocer que iniciar un proceso de cambio enfocado en la creatividad o en el pensamiento creativo ha sido retomado como un aspecto transversal; se identifica la relevancia de incentivar la enseñanza de estas capacidades y habilidades, debido a las transformaciones constantes que enfrentan las personas involucradas en la educación y a la necesidad de formar profesionales capaces de generar ideas y adaptarlas a cualquier medio (físico o temporal). Desde la teoría, esto se relaciona con los aportes de Guilford (1967) sobre elementos como originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración. Estos aspectos son muy demandados y exigidos en el diseñador, quien tiene la responsabilidad de aportar productos innovadores e incluso disruptivos que actúen como verdaderas soluciones a los problemas en un entorno altamente

competitivo. Por ello, la calidad de la enseñanza-aprendizaje se convierte en punto medular. En este sentido, el problema comienza al existir un desfase entre lo que se enseña en el plan de estudios y lo necesario para poner en práctica estas características.

Específicamente, en la subcategoría de detección del problema se ha señalado que disciplinas como el diseño, las cuales están relacionadas directamente a estas competencias, carecen de un enfoque para su desarrollo, a pesar de contar con asignaturas especializadas para esto. Así, se identifica la ausencia de generación de ideas originales y la tendencia a limitarse a ambigüedades (Logbo, 2017; Medina, 2018; Vázquez y Ruão, 2021). Esto también se ha relacionado con la enseñanza, considerada rutinaria o repetitiva, careciendo de un enfoque que incentive la creatividad y el pensamiento creativo. Aunado a la situación de confinamiento por la pandemia causada por COVID-19, el desarrollo de capacidades y habilidades ha quedado en segundo término ante la adaptabilidad a la situación, pues ocupa un espacio curricular mínimo en la enseñanza. El problema comienza cuando se carece de enfoque respecto a técnicas o estrategias para implementar una perspectiva de innovación que trascienda el aula, lo cual demanda fortalecer los procesos mentales en la formación.

Aquí se destaca el diagnóstico y las acciones que permiten priorizar áreas con necesidades, recolectando datos de forma sistemática o proponiendo ideas para el cambio. Así, se detectó que el impulso de la creatividad y del pensamiento creativo conlleva una relación teórico-práctica y un compromiso por parte del docente para estimular su desarrollo. Por esto, se proponen actividades que fomenten la flexibilidad del pensamiento, un clima que refuerce ideas establecidas y tiempos concretos por cada acción.

El desarrollo del pensamiento creativo requiere acciones de acuerdo con las necesidades emergentes y asocia su enseñanza con la capacidad de cada sujeto, sin depender totalmente de medios o herramientas (Abarca y Márquez, 2019; Ramírez y Rincón, 2019; Zambrano, 2019). La innovación respecto a estas capacidades y habilidades implica aumentar interacciones entre entornos y sujetos, tomar riesgos e invertir en generar procesos constructivos (Elisondo, 2015), potenciar el interés en los involucrados y crear nuevas experiencias para generar propuestas de cambio, haciendo uso de los recursos disponibles.

El diagnóstico, al relacionarse con la identificación del problema, responde a la ausencia de un enfoque claro de las competencias transversales en la educación superior. Así, comienza el proceso de idear propuestas para la mejora, el cual considere herramientas, como la tecnología, para despertar las capacidades y habilidades sin depender de factores externos o situaciones que conlleven a perder la originalidad de pensamiento.

En la fase de iniciación se identifican problemas en cuanto a la creatividad y al pensamiento creativo, los cuales se asocian con estrategias



poco innovadoras o bajos niveles de creatividad (reconocidos mediante pruebas como el test de Torrence para medir la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración con exámenes figurativos y verbales), así como con una baja habilidad para desarrollar ideas originales o flexibles, todo lo cual significaría un problema mayor para aquellos que están por egresar de la universidad. Mientras que en la fase del diagnóstico, el problema también se da por la repetición de técnicas en algunas disciplinas, lo cual implicaría realizar una retrospectiva en el proceso de cambio.

### ***Planificación: Objetivos y propuestas claras***

La planificación (Murillo y Krichesky, 2012) consiste en definir pasos para el cambio, aclarando objetivos y características. También ha de ser fundamentada, participativa y realista, además de que debe especificar estrategias, definir prioridades, ordenar acciones y modos de evaluación. Esto se relaciona con la perspectiva de Zabalza (2004), quien expone cómo la innovación ha de complementarse sin improvisaciones, incorporando nuevos conocimientos y recursos. Al identificar los objetivos, se ha de reconocer un problema o ausencia. En cuanto al desarrollo de la creatividad y del pensamiento creativo, éstos son claros: a) justificar la relevancia de competencias transversales y b) dirigir la innovación para impulsar las capacidades y habilidades. Sin embargo, existe un déficit de propuestas de mejora, ya que la mayoría de la literatura se limita a identificar algún problema sin proponer una solución.

En la misma tesitura, en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de las áreas del diseño, tanto el currículo como la visión de los programas siguen apegados al modelo Bauhaus, el cual, a un siglo de distancia, subrayan Lupton y Miller (2002), sigue vigente en la formación universitaria en las distintas ramas del diseño. Esto nos permite dilucidar por qué se mantiene una estructura alejada de una formación transversal, pues se intenta promover la innovación, pero se continúa con apego, en mayor medida, a la creatividad innata en vez de a la edificación de capacidades y habilidades lógico-cognitivas propias del pensamiento creativo.

Desde la subclasificación de objetivos se retoman aspectos para generar un cambio, impulsando el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para complementar el pensamiento creativo, con apoyo de actividades y recurriendo a modelos, programas o estrategias para estimular el aprendizaje, sin asimilarlos como una carga a horarios establecidos.

Al crear un modelo que impulse estas habilidades se persigue el objetivo principal de despertar la capacidad de generar ideas bajo características de originalidad y flexibilidad, así como la de comunicarlas, reorientarlas y ponerlas en práctica, valorando la identificación del problema y la elaboración de pensamiento (Carvalho, Fleith y Almeida, 2021; Jiménez, 2019; Marko, Pikabea, Altuna, Eizagirre y Perez, 2019). La definición de objetivos permite ser consciente de las competencias transversales en la

educación superior para, de esta forma, crear una propuesta coherente que sea viable.

Las propuestas de innovaciones enfocadas en estas competencias transversales implican considerar al entorno (físico o temporal), las directrices institucionales y representaciones personales, los involucrados en el proceso y los elementos didácticos como currículo, planes de estudio o metodologías. Por ello, es relevante adherir la creatividad al currículo y al perfil de egreso, a través de los siguientes objetivos: incluir asignaturas específicas y pruebas para evaluar los avances logrados, capacitar al docente y hacer uso de la tecnología para despertar la competencia e incorporar aulas especializadas (Navarro, 2020; Summo, Voisin y Téllez, 2016).

Desafortunadamente, sólo se detectaron dos investigaciones que unen objetivos y propuesta de innovación, aclarando la ausencia de acciones a favor de ésta. El primero es Moreno (2014), quien desarrolla una propuesta para fomentar el pensamiento creativo desde áreas como el diseño y la tecnología, buscando crear un proceso que impulse habilidades de pensamiento en la disciplina. Se desarrolla en etapas que involucran al estudiante (identificación e investigación del problema) en la creación de propuestas de solución y al docente, por su lado, en el apoyo y la retroalimentación. Ambos actuarían en la construcción del prototipo, prueba y evaluación, comunicación y rediseño o finalización. El propósito de estas fases es desarrollar la originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración de pensamiento, sin dejar de lado aspectos como las herramientas utilizadas o el método seguido.

El segundo es Wu, Siswanto, Suyanto, Sampurno y Tan (2018), quienes proponen el *Creative Thinking Curriculum Infusion* (CTCI) bajo los siguientes objetivos: comprensión de la habilidad, definición de contenidos y funciones, ventajas de éste en el campo laboral, estrategias de desarrollo, procesos y características, así como su relación con la creatividad. Además, se comprometen a dar cursos sobre teorías, estrategias y enseñanza de cómo implementar la creatividad y el pensamiento creativo tanto en la carrera como en la vida diaria, retomando métodos como solución del problema, uso de herramientas digitales y evaluación bajo el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT).

Las propuestas identificadas se orientan tanto al docente como al estudiante y otorgan responsabilidad a ambas partes. En el caso de la enseñanza, se propone formación constante, espacios bien equipados, una mente abierta y conocimientos claros. En cuanto al aprendizaje, por su parte, se espera el compromiso y la participación en las actividades propuestas para desarrollar estas competencias transversales, no sólo con la finalidad de obtener resultados, sino también para desarrollar algo que pueda consolidarse.

### **Implementación: Acciones para el cambio**

En la fase de implementación (Murillo y Krichesky, 2012) se prueban ideas y/o se crean actividades, modelos o programas para alcanzar los objetivos del cambio. Este proceso suele seguir una metodología clara y contar con testeos (metodología cuantitativa) o grupos (metodología cualitativa) para observar resultados. La acción de mejora sigue un objetivo y una propuesta específica que puede considerarse una prueba o un primer acercamiento a la solución del problema. Los artículos coinciden en procesos similares al usar teorías que retoman características de creatividad y pensamiento creativo, así como al dirigirse hacia los sujetos involucrados y sugerir acciones al terminar el testeo.

Entre las acciones por el cambio se destaca la implementación de la *C-K Theory* (Teoría C-K) donde la “C” se refiere a los conceptos y la “K” al conocimiento en definición a nuevos objetos (Hatchuel, Le Masson y Weil, 2018). La teoría retoma la búsqueda de ideas, su refinamiento y estructuración, para transformarlas, verificarlas y reordenarlas. Al ponerla en práctica en talleres universitarios, se recopilan datos preliminares mediante opiniones expertas, se procede a retomar resultados y se evalúan los planes de estudio (Hatchuel *et al.*, 2018; Suacamram, 2019). Otra acción destacada es aplicar el Modelo CREATE (Sakon y Petsangsri, 2021) para crear productos creativos al utilizar herramientas tecnológicas y organizar un proceso sistemático de enseñanza, apoyar y retroalimentar en cada actividad, así como enseñar teorías y técnicas consideradas creativas.

Estos modelos se han implementado para impulsar la creatividad y el pensamiento creativo y han sido testeados en grupos pequeños en comparación con nuevas asignaturas implementadas desde el currículo. Esto da la oportunidad de identificar las fortalezas o debilidades de la innovación para así perfeccionar el modelo o desarrollar líneas de acción. Al poner en práctica teorías como la C-K, se espera tener mejores resultados en cuanto al desarrollo de habilidades; sin embargo, cabe destacar la relevancia de hacer pruebas en grupos de diversas disciplinas y con mayor cantidad de participantes.

Asimismo, se han implementado asignaturas enfocadas en la creatividad y el pensamiento creativo, con el objetivo de enseñar a desarrollar estas competencias transversales, a generar ideas y comprender los bloqueos creativos. Ejemplo de los métodos utilizados es el *Design Thinking*, que ha ganado presencia en los planes de estudio por su reorientación de pensamiento y por sus herramientas para romper bloqueos creativos, al empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar cierto producto. Todo lo anterior se hace con la finalidad de dirigir este pensamiento hacia la identificación y resolución de problemas, sobre todo en áreas como diseño, arquitectura o las ingenierías (Brown, 2009; Gutiérrez, Torres, Biondi, Sarmiento y Acuña, 2021; Latorre, Vázquez, Rodríguez y Liesa, 2020; Martín, 2018).

Durante la pandemia, Sanz y Montes (2021) implementaron un proyecto para impulsar la creatividad mediante la tecnología, así como las capacidades y el intercambio de contenidos en el área de comunicación de una universidad madrileña. Al contar con dos fases (creación y resultado) presentó flexibilidad. Como consecuencia, se emplearon juegos de palabras, creación de textos y poemas mediante asociación que contribuyeron a elaborar un guion para una pieza audiovisual. De esta forma, el docente participó supervisando las etapas del proyecto y retroalimentando a sus alumnos para obtener un resultado. Se espera que este tipo de proyectos complementen la enseñanza presencial o, incluso, se conviertan en una asignatura individual, ya que se virtualizan las prácticas tradicionales.

La fase de implementación deja en claro que se ha intentado desarrollar innovaciones educativas relacionadas con la creatividad y el pensamiento creativo, ya sea a manera de taller, metodología o asignatura, donde el docente actúa como un personaje clave en el proceso. Durante la implementación de las estrategias también es posible reconocer situaciones lentas o que no llegan a concretarse, pues implican desarrollar una propuesta y tener cierto compromiso; sin embargo, en algunos casos estos proyectos no se aprueban en la evaluación.

#### ***Evaluación: Valoración de la innovación educativa***

En la evaluación (Murillo y Krichesky, 2012) se valora si se han alcanzado los objetivos planteados en las primeras fases del modelo, al igual que los procedimientos y efectos consecuentes. Se han de determinar indicadores y resaltar que los resultados pueden, o no, ser cuantitativos. Por ello, se suele recurrir a distintos instrumentos, como cuestionarios, encuestas o análisis de documentos, informes o grupos focales (en caso de ser un estudio cualitativo).

Al evaluar las acciones implementadas, los resultados no siempre son positivos, pero eso da la oportunidad de mejorar. Al enfocarse en la creatividad y el pensamiento creativo, las valoraciones resultan diversas, pues dependen del tipo de estudio y de los sujetos implicados, pero retoman un programa y determinan qué tanto influyó en éstos. Si bien se encontraron ejemplos sobre acciones implementadas, se detectaron más evaluaciones del estado actual de capacidades y habilidades en estudiantes de educación superior, todas las cuales se quedaron en la fase de diagnóstico sin desarrollar alguna propuesta.

En la búsqueda de métodos considerados innovadores, como el aprendizaje basado en diseño o *jigsaw cooperative learning*, se encontraron resultados de conformidad, ya que se relacionan con el desarrollo de ideas y la construcción del pensamiento creativo. Asimismo, se encontró mayor acercamiento a soluciones de problemas, aumento de confianza (pero no de conciencia), desconocimiento de habilidades y debilidades propias, y un leve favorecimiento del pensamiento creativo al destacar

que, si bien es posible detonarlo mediante esta estrategia, sólo es de forma mínima (Perangin, Sinaga y Syahputra, 2019; Rodríguez, 2014).

El desarrollo de la creatividad y del pensamiento creativo también implica reconocer la falta de conciencia en el desarrollo de proyectos, ya que los docentes solicitan resultados y/o el desarrollo rápido de proyectos sin considerar alternativas o enfoques creativos. Las estrategias implementadas se han limitado a modelos o talleres, de los cuales se han obtenido únicamente resultados efímeros. En el caso del diseño, la enseñanza-aprendizaje que se desenvuelve en el aula está ligada generalmente al desarrollo de proyectos ficticios, con clientes ficticios, sin una estrategia ni metodología precisa del desarrollo proyectual ni de los resultados esperados. Al ser así, se dificulta alcanzar tanto una dinámica como unos resultados innovadores.

Durante la pandemia se desarrollaron estudios sobre nuevas formas de enseñanza y su relación con el impulso de habilidades de pensamiento. Por ejemplo, al evaluar el virtual *classroom learning environment* (VCLE) en Tailandia, con el que se esperaba utilizar herramientas digitales para crear ideas, se encontró un aumento en el desarrollo de pensamiento creativo en áreas como ingeniería, ciencias o matemáticas (Wannapiroon y Pimdee, 2022). En España, por otro lado, se implementaron herramientas similares para dar acceso a una galería virtual, construyendo un espacio que fomentara la creatividad y la unión entre disciplinas de bellas artes y comunicación (Meléndez y Sedeño, 2021), obteniendo como resultado mayor colaboración docente-estudiante, flexibilidad ante la situación y opiniones positivas para generar propuestas similares.

Así, la evaluación de talleres e intervenciones para impulsar la creatividad y el pensamiento creativo en diversos programas dio como resultado un incremento de estas competencias transversales, al dar mayor libertad en la toma de decisiones, así como cambios en las perspectivas y el desarrollo de propuestas bajo criterios de originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración. Asimismo, al fomentarse el apoyo entre compañeros, se encontraron resultados eficientes en cuanto al desarrollo de pensamiento creativo, al trabajo en equipo y al desarrollo de ideas originales en distintas disciplinas (Catarino, Vasco, Lopes, Silva y Morais, 2019; Rodríguez, Pérez, Núñez, Baños y Carrió, 2019).

El uso de tecnología también ha sido esencial al valorar innovaciones, pues, en situaciones cambiantes, estas competencias transversales se han excluido para adaptarse a la practicidad requerida por el tiempo, necesidades de los docentes y/o estudiantes. Por ello, al evaluar también se detecta que hacer uso de nuevas prácticas estimula capacidades y habilidades de los involucrados en la educación superior, destacándose aspectos como la resolución de problemas o la rápida generación de ideas al desarrollar un proyecto.

### ***Institucionalización: Consolidar la innovación implica más que soluciones***

La institucionalización corresponde al momento en que la mejora se considera algo “natural” o completamente adaptado en su objetivo (la institución, acciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje, entre otros). Ante esto, se recurre a investigar si los sujetos involucrados consideran eficaz el proceso y los efectos que éste ha causado sobre sus prácticas, lo cual se asocia mayormente con un compromiso (Zabalza, 2004), al contrario de las acciones aplicadas que generan retrocesos. El compromiso por esta etapa puede considerarse lo más difícil, ya que pocas propuestas se han institucionalizado en cuanto a la creatividad o el pensamiento creativo. Los artículos revisados indican que implementar cambios (como asignaturas, programas o estrategias) requiere tiempo y que es relevante continuar investigando nuevas propuestas, sin permitir que las innovaciones se pierdan en la rutina.

A pesar de los esfuerzos de mejora, las propuestas no siempre son consideradas exitosas y demandan reorientarse. Chanal (2019) señala que, al implementar un programa para desarrollar la creatividad en una universidad francesa, éste fracasó en sus primeras etapas, ya que los estudiantes optaban por otras asignaturas o actividades. Al entender esto, el programa se reorientó al docente y obtuvo mayor popularidad, pues la innovación pasó a ser una plataforma que incentiva la enseñanza, otorgando sesiones para estimular capacidades y llevarlas al aula, lo cual se consideró como un proceso de institucionalización *bottom up*, es decir, una acción que comienza por iniciativa del profesorado. Casos así dan la oportunidad de reconocer las tensiones u obstáculos para desarrollar la creatividad y el pensamiento creativo en la educación superior. Al igual que en el ejemplo anterior, distintos programas sin éxito pasaron de ser casi eliminados a reorientar sus objetivos, lo cual llevó a que comenzara nuevamente el ciclo.

A diferencia del caso anterior, los casos de institucionalización exitosa se encuentran en dos universidades españolas: en la primera, se implementaron asignaturas de Pensamiento Creativo para detonar habilidades mediante un proceso flexible con el fin de estimular el interés de los jóvenes para propiciar nuevas ideas (Sivera, 2016). En cinco años, los resultados han sido considerados eficaces en cuanto a las competencias y habilidades desarrolladas, además de que los participantes mostraron satisfacción luego del curso. En el segundo caso, se han detectado estrategias, como el aprendizaje basado en proyectos (PBL) o el pensamiento de diseño (*Design Thinking*), que demuestran cómo se han institucionalizado exitosamente acciones para fomentar el pensamiento creativo (González, 2014).

Por su parte, en América se encontraron tres casos de institucionalización exitosa por Puccio y Lohiser (2020): en Suny Buffalo State, en Estados Unidos, y Sheridan College, en Canadá, donde se han implementado

programas, talleres o cursos para desarrollar la creatividad y el pensamiento creativo empleando conocimientos sobre teorías, modelos y metodologías como *Design Thinking*, así como una evaluación y una actitud creativa. También la UNAB, en Colombia, ha implementado exitosamente un programa donde se han involucrado docentes y estudiantes que crean hábitos para promover la creatividad, presionan a evaluar entornos que desarrollen esta capacidad, realizan proyectos y retoman modelos para detonarla.

En Holanda, finalmente, ciertas universidades aplican el *Brainnovation Six Step Cycle of Creativity* (Ritter, Crijns y Biekens, 2020) que, con una duración de dos semestres y de carácter obligatorio, se ajusta a estudiantes con distintos antecedentes y combina el conocimiento con la práctica (por ejemplo, conectando ideas con modelos de incubación o iluminación). El programa se desarrolla en seis pasos (destacándose la comprensión del problema y la atención a la solución) y utiliza cuatro herramientas: simplificar, diferenciar, visualizar y etiquetar el problema, el cual es asignado por el docente y demanda ser desafiante o difícil de responder.

Al considerar que diversos programas o asignaturas se han institucionalizado exitosamente en universidades, es relevante entender los procesos que éstas pusieron en práctica para desarrollar una mejora en nuestras universidades. De esta forma, podrían crearse nuevas propuestas con mayor probabilidad de éxito en otras instituciones o disciplinas de todas las áreas, ya que no sólo aquellas relacionadas con el arte demandan un correcto uso de la creatividad o del pensamiento creativo, sino que también las ingenierías y otras ciencias requieren del pensamiento original y flexible. Si bien la institucionalización toma más tiempo y se enfrenta a diferentes obstáculos, también es gratificante reconocer que se han hecho esfuerzos por mejorar las capacidades y habilidades en la docencia y el estudiantado. Actualmente, ante un escenario en que se han experimentado modalidades híbridas o virtuales, el desarrollo de competencias transversales demanda nuevos enfoques para adaptarse a estos entornos desafiantes.

**◆ Discusión** Desde una perspectiva de innovación educativa se han propuesto programas, cursos, talleres, asignaturas o metodologías para el impulso de la creatividad y del pensamiento creativo en la educación superior. En la fase de iniciación se han detectado ausencias de prácticas que detonen las capacidades y habilidades en la universidad, cuando ésta, al seguir un proceso de cambio, demanda acciones estructurales que impulsen las estrategias de enseñanza y sostengan una evaluación (Fullan, 2002) para asegurar la institucionalización exitosa.

En la etapa del diagnóstico, por su parte, se han encontrado bajos niveles de creatividad enfocada en los estudiantes, lo cual podría deberse

a factores como el que se le dé más valor al producto que al desarrollo de ideas, la falta de tiempo para desarrollarlas, la dependencia a herramientas derivadas de la tecnología, o la priorización de la opinión de terceros en vez de desarrollar una solución original (Yentzen, 2003). Lejos de ser puntos negativos, estos resultados dan la oportunidad de considerar cómo se pueden incentivar las habilidades desde distintos entornos o situaciones. Entonces, la problemática real se encuentra en que las competencias transversales ocupan un espacio curricular mínimo (Tejeda, 2016) en comparación con otras asignaturas.

Esto se puede constatar al escudriñar los planes de estudio de los programas de Diseño tanto en la mayoría de las universidades mexicanas como de otros países, donde el currículo y la enseñanza se fundamenta en el sistema de talleres; estudio-aprendizaje basado, de acuerdo con Tovey (2015), en *haceres*, es decir, en la práctica, con poco interés en la investigación.

En la etapa de planificación se recurre a plantear objetivos claros para considerar una propuesta de cambio. Al indagar en procesos de mejora sobre la creatividad y el pensamiento creativo, se detectó una ausencia de documentos o estrategias que plantearan una innovación, y las pocas que unían objetivos con propuestas presentaban cierta ambigüedad en cuanto a las acciones que se había de implementar. En éstas sólo se mencionaba que el estudiante debía adaptarse a las acciones y tener una actitud participativa en los programas, mientras que el docente debía estar dispuesto a apoyar en el desarrollo del proyecto, siendo un factor clave en aspectos como retroalimentación y evaluación, todo lo cual se asocia a la definición de roles y funciones de los involucrados para dirigir un proceso de innovación.

De acuerdo con el análisis, al implementar acciones de cambio, se ha recurrido a talleres o cursos que impulsen la generación de ideas bajo los criterios de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración propuestos por Guilford (1967). Esas características también se asocian a la creatividad al desarrollar el producto final. Los programas implementados presentan coincidencias en cuanto a técnicas para despertar las capacidades y habilidades haciendo uso de metodologías como *Design Thinking*, aprendizaje basado en proyectos, mapas mentales y retroalimentación constante.

Desde la fase de evaluación se recurre a instrumentos para analizar los resultados de estas acciones, donde ciertos programas han mostrado fragilidades o han sido cancelados. Al evaluar los talleres o cursos propuestos para incentivar la creatividad y el pensamiento creativo, se han encontrado resultados positivos en cuanto al desarrollo de ideas, a la resolución de problemas y al trabajo colaborativo, haciendo de éste una clave para estimular las competencias transversales en la educación superior.



En cuanto a los resultados negativos, se ha encontrado resistencia por parte de los docentes a cambiar sus estrategias o su desconocimiento de éstas, así como falta de interés por inscribirse a cursos que significaran, según los datos, un aumento de trabajo. La evaluación rescata y valora los resultados obtenidos e inspira a futuros proyectos; de esta forma, nuevos procesos de cambio han comenzado en diversas instituciones.

La institucionalización retoma estas acciones, consideradas innovaciones educativas por algunas universidades, donde el éxito ha dependido de un compromiso (Murillo y Krichesky, 2012; Zabalza, 2004) al considerar las dimensiones y necesidades de los involucrados. Estos cambios, determinados por cursos o asignaturas para fomentar competencias transversales, han de ser revisados constantemente, así como también deben implementarse prácticas creativas, impulsarse críticas constructivas (Tejeda, 2016) y usarse procesos no lineales (que causan rigidez en el pensamiento de cada sujeto).

## ◆ Conclusiones

El estudio permitió reconocer en la literatura el uso de pocos componentes teóricos respecto a la creatividad y el pensamiento creativo, pues sólo se retoman aportes de diversas teorías entre las cuales destacan la estructura del intelecto o el pensamiento divergente. Esto podría considerarse como una limitante, al igual que la escasa cantidad de propuestas de innovación o casos exitosos de institucionalización.

Si bien se retoman investigaciones en inglés y en español, lo cual podría ser un sesgo en la búsqueda de resultados, lo cierto es que da la oportunidad de encontrar fragilidades en la transversalidad de los artículos identificados. Como parte de futuras líneas de acción se propone describir estrategias o innovaciones implementadas durante (y después de) la pandemia para incentivar las capacidades y habilidades en la universidad, determinar cómo se enseña a desarrollar ideas originales y flexibles, y analizar el papel de la tecnología en el estado actual de la creatividad y del pensamiento creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, las etapas del proceso de cambio ayudaron a comprender el estado actual del fomento de la creatividad y del pensamiento creativo en la educación superior, donde cada institución tiene su procedimiento para llegar a mejoras; sin embargo, también se destacaron innovaciones *bottom up*, donde acciones impulsadas por la iniciativa del docente llegan a institucionalizarse con base en objetivos planteados y el apoyo de los involucrados. Esta acción alude no sólo a poner en práctica una estrategia, programa o metodología, sino al compromiso por mantenerla y procurar el seguimiento de los resultados obtenidos.

En el intento de fomentar la creatividad y el pensamiento creativo se han retomado estrategias, como mapas mentales en algunas universidades, cuando los casos de institucionalización considerados exitosos

desarrollaron un esquema completo de programas basados en teoría y práctica para impulsar la generación de ideas originales, cuyo valor radica en la cantidad de ideas producidas (fluidez) y las acciones realizadas para perfeccionarlas y llevarlas a término (elaboración).

En lo concerniente a las áreas creativas, como el diseño, se identifica poca apertura a transitar de los modelos tradicionales que han regido la enseñanza-aprendizaje desde las primeras escuelas de diseño en Europa, al apoyarse en planes de estudio que promueven la creatividad sobre aspectos como la investigación, el análisis complejo en el desarrollo de proyectos, el uso diligente de métodos de diseño, entre otros aspectos, así como el poco interés por capacitar a la planta docente. En adición, el profesorado parece optar por mantener el *statu quo* frente a tal disyuntiva, lo cual lleva a formar profesionales que distan de actuar como verdaderos agentes de cambio e innovación en el entorno social.

Empíricamente, la creatividad se asocia a la capacidad por crear cosas nuevas, mientras que teóricamente se basa en la calidad del producto final; con ello, se espera que el individuo sea capaz de desarrollar ideas o bienes que sean de utilidad para el medio donde se desempeña. El proceso de enseñar creatividad es posible cuando el docente entiende la asociación de esta capacidad con el pensamiento creativo, es decir, con la habilidad por formular nuevas concepciones de ideas; de esta forma, al desarrollar la divergencia y, por ende, ideas originales, el producto final puede generar más valor para el objetivo planteado.

A través de las etapas del modelo se han identificado problemáticas en cuanto a las capacidades y habilidades, pues los diagnósticos arrojan resultados desfavorables al respecto y son pocas las propuestas encontradas que detallan explícitamente las etapas u objetivos para implementar una estrategia o un programa que dirija al cambio.

Si bien se han implementado múltiples acciones para impulsar competencias transversales en la educación superior, el éxito alcanzado recae en las intervenciones aplicadas, con claras interrogantes sobre la oportunidad de mejorar.

La evaluación de estos programas se fundamenta en investigaciones cualitativas o cuantitativas, dando resultados positivos sobre las acciones implementadas y poniendo en perspectiva las líneas de acción. La institucionalización, finalmente, podría considerarse la más complicada porque no se tienen variedad de registros sobre los programas o estrategias ya establecidos, lo cual podría deberse a que: 1) no tienen antigüedad para recabar datos o 2) las propuestas sólo quedan en esa fase. Más que la institucionalización, el compromiso es posible, pues universidades de Europa, Estados Unidos y Canadá han implementado exitosamente acciones que destacan la relevancia de la creatividad y del pensamiento creativo, que otorgan valor a la generación de ideas y a la formación de

profesionales con habilidades de pensamiento que puedan adaptarse a cualquier ámbito laboral.

Asimismo, se ha retomado el uso de tecnología en la educación, dando la oportunidad a la generación de estrategias que puedan implementarse en modalidades virtuales, híbridas o presenciales. Esto también ha sido un desafío para el docente, pues en algunos casos se sigue presentando resistencia para adaptarse a estos entornos, al tiempo que los estudiantes han llegado a depender de herramientas como Internet o *software* especializados para hacer sus proyectos. La realidad de la creatividad y del pensamiento creativo, tanto del docente como del estudiante, resiente el efecto de estos entornos, quedando como interrogante ¿hasta qué punto se puede enseñar a desarrollar una idea original? Y esta pregunta aplica también con las demás características de la habilidad.

Finalmente, se enfatiza en la necesidad de contar con propuestas para mejorar, donde se considere el proceso de institucionalización exitosa, el cual permita reconocer las acciones que se implementan para obtener resultados positivos. 🍎

## 🍎 Referencias

- Abarca, M. y Márquez, L. (2019). Análisis de la formación en creatividad en la enseñanza superior. Una reflexión desde el contexto educativo mexicano. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 20-31. Recuperado el 10 de julio de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6970088>
- Banco Mundial. (2021). *La vía rápida hacia nuevas competencias: Programas cortos de educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 15 de julio de 2022 de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35598/9781464817083.pdf>
- Borodina, T., Sibgatullina, A. y Gizatullina, A. (2019). Developing Creative Thinking in Future Teachers as a Topical Issue of Higher Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 226-245. Recuperado el 15 de julio de 2022 de <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/919>
- Brown, T. (2009). *Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York, New York, United States of America: HarperCollins.
- Carvalho, T., Fleith, D. y Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Catarino, P., Vasco, P., Lopes, J., Silva, H. y Morais, E. (2019). Cooperative Learning on Promoting Creative Thinking and Mathematical Creativity in Higher Education. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.001>

- Chanal, V. (2019). La creatividad de la enseñanza en la educación superior: Una perspectiva comunitaria. *Aula Abierta*, 48(4), 407-418. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.407-418>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Economía creativa en la revolución digital: La acción de fortalecer la cadena regional de animación digital en países mesoamericanos*. Recuperado el 12 de julio de 2022 de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45529>
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. CDMX, México: McGraw-Hill Interamericana.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona, España: Editorial Paidós Plural.
- De Freitas, A. y Almendra, R. (2021). Soft Skills in Design Education, Identification, Classification, and Relations. *Design and Technology Education: An International Journal*, 23(3), 245-260. 10.35199/EPDE.2021.11
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51-64. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004>
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, New York, United States of America: Basic Books.
- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (40), 7-22. Recuperado el 13 de julio de 2022 de <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>
- González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de los Lagos, Chile. *Educación XXVIII*, (55), 103-122. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, New York, United States of America: McGraw-Hill.

- Gutiérrez, L., Torres, R., Biondi, S., Sarmiento, C. y Acuña, A. (2021). Development of Competencies in a Transdisciplinary Environment through Challenge-Based Learning. *International Conference of Engineering and Product Design Education*. Herning, Denmark: Via Design, Via University College.
- Hatchuel, A., Le Masson, P. y Weil, B. (2018). C-K Theory: Modelling Creative Thinking and Its Impact on Research. En F. Darbellay, Z. Moody y T. Lubart (Eds.), *Creativity, Design Thinking and Interdisciplinarity. Creativity in the Twenty First Century* (pp. 169-183). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-7524-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-7524-7_11)
- Jiménez, Y. (2019). ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: Carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 356-376. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.427>
- Latorre, C., Vázquez, S., Rodríguez, A. y Liesa, M. (2020). Design Thinking: Creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(28), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Logbo, D. (2017). El proceso creativo y la fase de bocetaje en los alumnos de las licenciaturas en diseño de México. *Zincografía. Revista de comunicación y diseño*, 1(1), 108-123. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i1.19>
- Lupton, E. y Miller, A. (2002). *El ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A., Perez, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398. <https://doi.org/10.5209/RCED.57490>
- Martín, M. (2018). Aprendizaje de la creatividad en educación superior: Competencia y necesidad educativa y social. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 15(2), 122-136. Recuperado el 12 de julio de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744581012>
- Medina, Á. (2018). Creatividad: Estrategias y técnicas creativas empleadas en educación universitaria. *Revista de Investigación*, 42(94), 34-54. Recuperado el 11 de julio de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376160142002>
- Meléndez, N. y Sedeño, A. (2021). Innovación educativa en tiempos de Covid-19 en el proyecto Galería Central: Una experiencia de creatividad docente en comunicación del arte. *EARI. Educación artística: Revista de investigación*, (12), 89-106. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20600>

- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. Recuperado el 2 de julio de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Moreno, O. (2014). La educación en tecnología desde el diseño, fomento del pensamiento divergente. *IX Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje*. Manizales, Colombia.
- Navarro, M. (2020). La creatividad en la formación del arquitecto, el proceso creativo y las neurociencias. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.667>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. Recuperado el 7 de julio de 2022 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*. Recuperado el 12 de julio de 2022 de <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Palos, J. (1998). *Educación para el futuro. Temas transversales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Perangin, R., Sinaga, B. y Syahputra, E. (2019). Qualitative Analysis of Metacognition Ability and Creativity Thinking with Jigsaw Cooperative Learning Model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 384, 224-229. Recuperado el 8 de julio de 2022 de <https://www.atlantis-press.com/proceedings/aisteel-19/125928372>
- Pilar, C. y González, N. (2018). Teaching Methodologies at University and Their Relationship with the Development of Transversal Competences. *Culture and Education*, 30(2), 233-275. 10.1080/11356405.2018.1457610
- Pimienta, J. y De la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Pearson.
- Puccio, G. y Lohiser, A. (2020). The Case for Creativity in Higher Education: Preparing Students for Life and Work in the 21st Century. *Kindai Management Review*, 8, 30-47. Recuperado el 15 de julio de 2022 de [https://www.kindai.ac.jp/files/rd/research-center/management-innovation/kindai-management-review/vol8\\_3.pdf](https://www.kindai.ac.jp/files/rd/research-center/management-innovation/kindai-management-review/vol8_3.pdf)

- Ramírez, J. y Rincón, A. (2019). Genealogía del pensamiento creativo y su necesidad en la realidad universitaria. *Sophia*, 15(2), 79-97. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.946>
- Ritter, S., Crijns, M. y Biekens, P. (2020). Fostering Students' Creative Thinking Skills by Means of a One-Year Creativity Training Program. *PLOS ONE*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229773>
- Rodríguez, A. (2014). El diseño como instrumento pedagógico para incrementar la creatividad. *Ciencia y Sociedad*, 39(2), 311-351. 10.22206/cys.2014.v39i2.pp311-351
- Rodríguez, G., Pérez, N., Núñez, G., Baños, J. y Carrió, M. (2019). Developing Creative and Research Skills through an Open and Interprofessional Inquiry-Based Learning Course. *BMC Medical Education*, 19(134), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1563-5>
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Studies in Psychology = Estudios de Psicología*, (27), 175-192. Recuperado el 10 de julio de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>
- Sakon, T. y Petsangsri, S. (2021). STEAM Education for Enhancing Creativity in Packaging Design. *Archives of Design Research*, 34(1), 21-31. Recuperado el 14 de julio de 2022 de <http://aodr.org/xml/27986/27986.pdf>
- Santamaría, H. y Sánchez, R. (2012). Creatividad y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios: Estudio transversal de asociación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2), 284-298. Recuperado el 15 de julio de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624462012>
- Sanz, V. y Montes, G. (2021). Creatividad y Tecnología. Proyectos Audiovisuales en la Universidad y trabajo en grupo online durante el confinamiento por la COVID-19. *RPC. Revista Panamericana de Comunicación*, 3(1), 68-80. <https://doi.org/10.21555/rpc.vi1.2424>
- Shmukler, D. (1992). *Fundamentos de la creatividad: El ambiente favorecedor*. Madrid, España: Santillana.
- Sivera, S. (2016). Genios y Botellas: Cómo se imparte pensamiento creativo en la uoc. *Opción*, 32(12), 701-723. Recuperado el 12 de julio de 2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903033>
- Suacamram, M. (2019). Using the C-K Theory to Develop Student's Creativity: A Case Study of Creative University. *International Journal of Instruction*, 12(4), 719-732. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12446a>

- Summo, V., Voisin, S. y Téllez, B. (2016). Creatividad: Eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 83-98. Recuperado el 13 de julio de 2022 de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722016000100083](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100083)
- Tejeda, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didáctica y Educación*, 7(6), 199-228. Recuperado el 12 de julio de 2022 de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/568>
- Tovey, Michael. (2015). *Developments in Design Pedagogy*. International Conference on Engineering and Product Design Education. United Kingdom: University of Loughborough.
- Vázquez, M. y Ruão, T. (2021). La transversalidad invisible de la creatividad. Presentación. *Icono 14*, 19(2), 1-10. 10.7195/ri14.v19i2.1757
- Wannapiroon, N. y Pimdee, P. (2022). Thai Undergraduate Science, Technology, Engineering, Arts, and Math (STEAM) Creative Thinking and Innovation Skill Development: A Conceptual Model Using a Digital Virtual Classroom Learning Environment. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5689-5716. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10849-w>
- Wu, M., Siswanto, I., Suyanto, W., Sampurno, Y. y Tan, W. (2018). Creative Thinking Curriculum Infusion for Students of Teachers' Education Program. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 24(1), 1-12. 10.21831/jptk.v24i1.16883
- Yentzen, E. (2003). Teoría general de la creatividad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 2(6), 1-29. Recuperado el 14 de julio de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500612.pdf>
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6(7), 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zambrano, N. (2019). El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. Conrado. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 355-359. Recuperado el 15 de julio de 2022 de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/970>

 **Sobre los autores** Edna Yanina López Cruz

Estudiante de maestría en Innovación Educativa con enfoque en teoría curricular y enseñanza del diseño por la Universidad de Sonora, con licenciatura en Diseño Gráfico. Cuenta con experiencia profesional en el ámbito publicitario y editorial.



*Edgar Oswaldo González-Bello*

Doctor en Ciencias Sociales, con maestría en Innovación Educativa. Es profesor-investigador (titular) de tiempo completo en la Universidad de Sonora, así como miembro del núcleo académico básico del posgrado en Innovación Educativa (PNPC-Conacyt). Forma parte del Cuerpo Académico: Innovación Educativa (UNISON-CA-58-Consolidado) y es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con reconocimiento (2021-2025) del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) y del Perfil Prodep-SEP. Además, es coordinador académico del programa de licenciatura en Educación. Se desempeña en las líneas de generación y aplicación del conocimiento: condiciones, programas y políticas institucionales en el cambio educativo, además de procesos y componentes de la innovación educativa.

*Arodi Morales-Holguín*

Doctor en Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UAEM), con maestría en Administración, máster en Publicidad y *Marketing* y licenciatura en Diseño Gráfico. Es profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Sonora. Es reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores de México (nivel I). También es editor responsable de la Revista *Mundo Arquitectura Diseño Gráfico y Urbanismo* (MADGU), de la Universidad de Sonora. Forma parte del comité científico de algunas revistas de investigación y programas de posgrado. En el campo profesional ha dirigido un despacho de diseño por más de 15 años. Se desarrolla en la línea de investigación estudios sobre diseño.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# El concepto de felicidad desde el taller de diseño básico

## The concept of happiness from the basic design workshop

Adriana Judith Cardoso Villegas

CONCEPTUALIZACIÓN - ANÁLISIS FORMAL  
INVESTIGACIÓN - VISUALIZACIÓN Y REDACCIÓN

adriana.cardoso@correo.buap.mx

Benemérita Universidad

Autónoma de Puebla

Puebla, Puebla, México

ORCID: 0000-0003-0465-3001

Recibido: 23 de septiembre de 2022

Aceptado: 15 de noviembre de 2022

Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

Se presenta la valoración de 18 composiciones bidimensionales que conceptualizaron el tema de felicidad, realizadas en el taller de diseño básico en el periodo de otoño 2021 en la licenciatura de Diseño Gráfico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). La elección del tema surgió por la falta de entusiasmo y felicidad que estudiantes experimentaron a causa de la pandemia por COVID-19; entonces, el taller de diseño básico se promulgó como un espacio en el cual los estudiantes buscaran satisfacción, interés y felicidad con sus procesos y resultados.

Las bases teóricas incluyeron la conceptualización de felicidad; también de forma, color y composición desde la teoría del diseño básico, así como los modelos de evaluación y categorización de las emociones de Watson, Tellegen y Browne (citados en Díaz y Flores, 2001) y el propuesto por Díaz y Flores (2001).

El enfoque fue mixto con la fase cualitativa en la construcción visual del concepto de felicidad y la obtención de 18 composiciones bidimensionales. La fase cuantitativa empleó la encuesta con un muestreo por conveniencia a 215 respondientes que valoraron los conceptos de satisfacción, alegría y bienestar mediante la escala Likert. Al evaluar la preferencia visual y mayor asociación de los conceptos en las propuestas visuales, resultó que una de las 18 composiciones obtuvo la mayor asociación en los tres conceptos: satisfacción, alegría y bienestar, estableciendo relaciones de sintaxis visual en el uso de la forma, el color y la composición, así como en la propia conceptualización de felicidad por parte de los respondientes y de los estudiantes de Diseño Gráfico.

**Palabras clave:** composición visual, conceptualización, diseño básico, felicidad

### Abstract

*The evaluation of 18 two-dimensional compositions that conceptualized the theme of happiness, carried out in the basic design workshop in the autumn 2021 period in the Graphic Design degree of the Meritorious Autonomous University of Puebla (BUAP) is presented. The choice of topic arose from the lack of enthusiasm and happiness that students experienced due to the COVID-19 pandemic; then, the basic design workshop was promulgated as a space in which students sought satisfaction, interest and happiness with their processes and results.*

*The theoretical bases included the conceptualization of happiness; also of shape, color and composition from the theory of basic design, as well as the models of evaluation and categorization of emotions by Watson, Tellegen and Browne (cited in Díaz and Flores, 2001) and the one proposed by Díaz and Flores (2001).*

*The approach was mixed with the qualitative phase in the visual construction of the concept of happiness and obtaining 18 two-dimensional compositions. The quantitative phase used the survey with a convenience sample of 215 respondents who assessed the concepts of satisfaction, joy and well-being using the Likert scale. When evaluating the visual preference and greater association of the concepts in the visual proposals, it turned out that one of the 18 compositions obtained the greatest association in the three concepts: satisfaction, joy and well-being, establishing visual syntax relationships in the use of form, color and composition, as well as in the own conceptualization of happiness by the respondents and the Graphic Design students.*

**Keywords:** visual composition, conceptualization, basic design, happiness

## ◆ Introducción

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) decretó el 20 de marzo como el *Día Internacional de la Felicidad* con la intención de reconocer la relevancia que tiene en los seres humanos como un elemento aspiracional que pueda ser incluido dentro de las políticas de gobierno con un enfoque más inclusivo y equilibrado en busca del bienestar de las personas en los diferentes lugares. En 2022 se conmemoraron los 10 años de realizar el reporte anual mundial de la felicidad, en el que se realiza una medición cuantitativa de diferentes aspectos que contribuyen en su totalidad para medir el impacto que tiene la felicidad en los seres humanos y su contribución en los derechos humanos y el impacto ambiental, económico y de salud, entre otros.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2022), el término felicidad es un “estado de grata satisfacción espiritual y física”, en ocasiones altamente asociada con la satisfacción y el éxito. De esta manera, es definida por Alarcón (citado en Barragán, 2013) como “un estado de satisfacción, más o menos duradero, que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien deseado” (p. 10); sin embargo, existe una diferencia entre el estado de la felicidad, el cual se califica como efímero, y el de satisfacción, que es un sentimiento a largo plazo, según Trujillo (citado en Fundación UNAM, 2019, párr. 5). En la parte operativa, para la medición de la felicidad se han agrupado en este trabajo categorías como bienestar, bienestar subjetivo, bienestar psicológico y satisfacción con la vida, mismos que se han reportado en diferentes estudios, entre los que destaca el reporte que emite anualmente la ONU (Helliwell, Layard, Sachs, De Neve, Aknin y Wang, 2021).

Es posible percibir la felicidad a mayor plazo si se desarrollan los cinco elementos que propone Tal Ben-Shahar (citado en Villanueva, 2018) desde el bienestar espiritual, el bienestar físico, el bienestar intelectual, el bienestar relacional y el bienestar emocional; tal vez fue por eso que los estudiantes tomaron como subconcepto para definir la felicidad el de bienestar, el cual se presentará más adelante, junto con las categorías que califican el concepto de felicidad en el cuadro de pertinencias.

Las investigaciones y estudios relacionados con la felicidad señalan que todo depende del enfoque que se dé para su estudio. Además de ser difícil encontrar una definición única. De hecho, hay diversas formas de entender el concepto de felicidad y conceptualizarlo, el mismo Einstein, en 1922, intentó describir la felicidad en dos notas: “Una vida humilde y tranquila trae más felicidad que la persecución del éxito y la constante inquietud que implica”, así como “Donde hay una voluntad, hay un camino” (citado en BBC News, 2017).

La felicidad se puede relacionar con los estados de ánimo y las emociones. Por ello, para su descripción es posible integrar información desde estudios que reúnen elementos como el color o la forma y su vínculo con otras emociones que se incluyen en su definición o conceptualización. En ese sentido, se presentan los modelos de evaluación y categorización de las emociones propuestos por Watson y Tellegen, en 1985, y el de Browne, de 1992 (citados en Díaz y Flores, 2001), así como el modelo cromático del sistema afectivo propuesto por Díaz y Flores (2001). Estos permitirán tener información sobre un elemento visual como es el color y su relación en cuanto a una tipología emocional; en el caso de la forma, existen asociaciones concretas y abstractas, desde la teoría del diseño, que pueden integrarse al proceso conceptual para el diseñador y para las asociaciones relacionadas por el usuario.

El color y la emoción son relaciones que se han presentado en diferentes ámbitos, entre ellos, la pintura y las disciplinas del diseño. Goethe (1992), con *la rosa de los temperamentos*, vinculó los colores con los temperamentos de las personas, ordenándolos en 12 colores en el que cada uno correspondía a un temperamento. Kandinsky (citado en Calvo, 2008), por su parte, estableció una relación física y psicológica de las personas al visualizar los colores. Sharpe, en 1979 (citado en Díaz y Flores, 2001), analizó la asociación entre color y emoción de una manera más profunda al establecer respuestas biológicas de los usuarios con la interacción de los colores. Además, en el estudio realizado por Eva Heller (2008), se establecieron las asociaciones que dieron dos mil entrevistados a los colores, destacando su nivel de agrado o desagrado, las connotaciones positivas o negativas, así como las cualidades subjetivas, fortaleciendo de ese modo la psicología del color.

Watson, Tellegen y Browne (citados en Díaz y Flores, 2001) desarrollaron un modelo cromático del sistema afectivo titulado *rueda de las emociones* (véase figura 1), que combina la ordenación de colores en un círculo cromático junto con las emociones organizadas por polaridad con un sistema de coordenadas donde se ubican las 14 secciones, en él se sitúan dos ejes en dirección vertical y horizontal, donde el eje vertical es específico para el tono agradable-desagradable, mientras que el eje horizontal es para el tono relajación-excitación (Díaz y Flores, 2001).

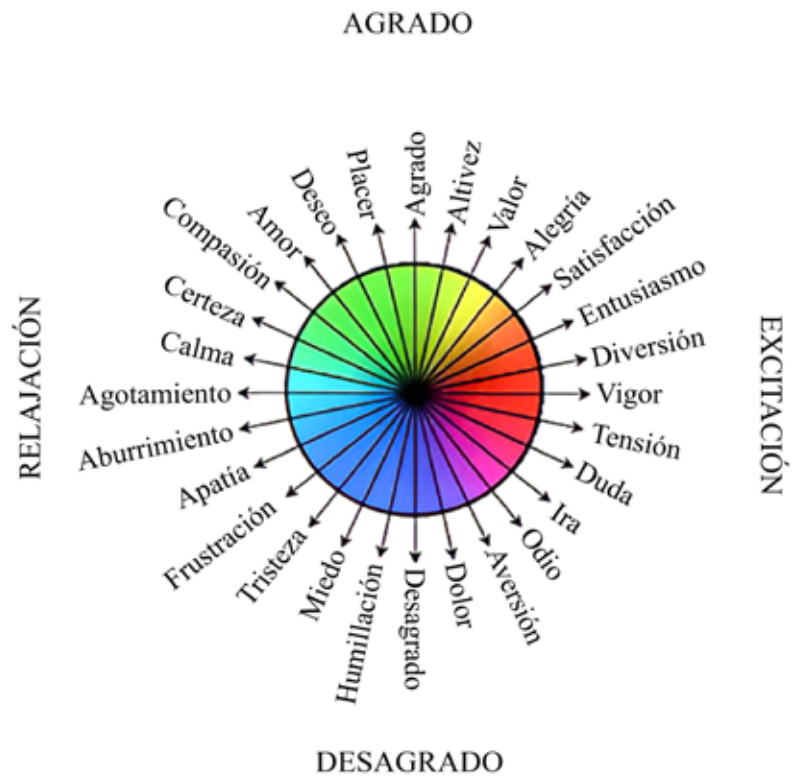


Figura 1. Modelo cromático del sistema afectivo de Watson, Tellegen y Browne.  
Fuente: Díaz y Flores, 2001, p. 30.

Este modelo permitió tener una relación entre un color asignado y una emoción, información que se utilizó para que los estudiantes desarrollaran su proceso de conceptualización del tema de felicidad.

Parte del problema de conceptualizar el término de felicidad es su complejidad y abstracción, además de que se suele describir ligándola a otras emociones, como la alegría, la diversión, la satisfacción, el placer, entre otras.

La psicología de la forma proyectada en un mensaje visual también es interpretada por los usuarios mediante asociaciones al significado y a la preferencia visual de ciertos elementos que se les proyectan, lo que denomina Dondis (2014) experiencia visual de quienes la interpretan. Bajo los preceptos de la teoría del diseño básico, se presentan de forma resumida los atributos de las formas básicas: círculo, cuadrado y triángulo, que fueron permitidas a los estudiantes para realizar su composición visual.

Wong (1991) afirmó que “la forma es una figura de tamaño, color y textura determinados” (p. 12). Tomando como referencia la clasificación propuesta por Acaso (2009), los dos grupos principales son las formas orgánicas y las artificiales. Las primeras son del mundo natural, acabado irregular, con movimiento; las segundas son las creadas por el hombre,

por lo que sus trazos son geométricos, precisos, manipulados, regulares e irregulares, y su acabado depende del instrumento utilizado para su configuración. En este grupo se integran las formas básicas el cuadrado, triángulo y círculo.

El círculo es la primera forma que desarrollan los niños cuando dibujan y que pueden diferenciar de otras, lo que denomina Arnheim (2006) el círculo primigenio. Para Samara (2007), el círculo no tiene final, es continuo, orgánico, ligado con la vida y el movimiento; mientras que el cuadrado es simétrico, estático, estable, analítico y artificial; y el triángulo es menos estable que el cuadrado, y por sus ángulos se asocia con el movimiento y el crecimiento, es direccional e informal. Dondis (2014) mencionó que “al cuadrado se asocian significados de torpeza, honestidad, rectitud y esmero; al triángulo, la acción, el conflicto y la tensión; al círculo, la infinitud, la calidez y la protección” (p. 44), lo que deja ver que las formas tienen diversas asociaciones y significados, mismas que dependerán del contexto en que se apliquen, así como de los demás elementos sintácticos con los que interactúen en el mensaje visual.

No es el propósito de esta investigación el medir la felicidad; sin embargo, fue el tema abordado por los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Diseño Gráfico de la buap, específicamente en el taller de diseño básico. El objetivo de tal abordaje fue utilizar el cuadro de pertinencias como herramienta para conceptualizar durante la fase del proceso de diseño de un proyecto. En este contexto, el tema de la felicidad, al ser un concepto abstracto, elevó el nivel de complejidad al momento de su definición y materialización. En el aspecto social, al vivir el confinamiento durante la pandemia por COVID-19, algunos de los estudiantes y docentes experimentaron depresión y falta de motivación ante la incertidumbre y pérdida de familiares cercanos y amigos; entonces, el taller se promulgó como un espacio en el cual los estudiantes buscaran la satisfacción, el interés y la felicidad durante sus procesos creativos y sus resultados.

Objetivo general:

Valorar la asociación del concepto de felicidad representado en las composiciones visuales bidimensionales.

Objetivos particulares:

- a) Conceptualizar el tema de felicidad en el proceso de diseño de los estudiantes del taller de diseño básico.
- b) Diseñar una composición visual bidimensional que represente el concepto de felicidad, utilizando las formas básicas (cuadrado, círculo y/o triángulo) y el color en una composición libre con un formato cuadrado de 20 x 20 cm y técnicas análogas.

- c) Evaluar la asociación de felicidad en las composiciones visuales que cumplan con los requisitos formales, compositivos y de producción.

## Metodología

El enfoque de la práctica investigativa fue mixto, con diseño anidado; es decir, que hubo una intención cualitativa de evidenciar la importancia de una etapa en el proceso de diseño, a partir de la relevancia del cuadro de pertinencias; no obstante, dentro de dicha intención cualitativa estuvo anidada otra intención cuantitativa, al evaluar las propuestas generadas por estudiantes de un grupo que cursó Diseño básico. Entonces, existió una búsqueda y recolección de información en diferentes grupos. El primero de ellos hizo propuestas de diseño, mientras que el segundo participó como usuario, es decir, los estudiantes fungieron como los participantes a quienes fueron dirigidas las propuestas. En ambos casos se emplearon procesos distintos que a continuación se especifican:

- 1) Se solicitó a un grupo de treinta y seis estudiantes realizar un cuadro de pertinencias para desglosar el concepto rector de felicidad en tres subconceptos, y asociar cada uno de éstos con las formas básicas y con color, para después realizar una composición libre en un formato cuadrado de 20 x 20 centímetros.
- 2) Cada uno de los estudiantes logró una composición, resultado de su proceso de diseño.
- 3) Se realizó una selección de 18 composiciones que obtuvieron una puntuación de 9 a 10 cumpliendo las categorías señaladas en cuanto al tiempo de realización, el respeto del formato, la técnica y el uso exclusivo de formas básicas y colores dentro de una composición libre que fuera coherente con la información contenida en su cuadro de pertinencias.

Con los resultados de la etapa previa, como técnica de investigación, se aplicó la encuesta en línea a través de los formularios de Google, con una muestra por conveniencia de 215 participantes a partir de una población con las siguientes condiciones: que fueran residentes en el estado de Puebla, con edades de 12 a 75 años, de género femenino y masculino y con diferentes ocupaciones. El cuestionario fue aplicado durante los meses de octubre y noviembre de 2021 y constó de 19 preguntas, las primeras cinco respondieron a la información sociodemográfica; mientras que de la pregunta seis a la nueve se solicitó información sobre la situación contextual de la pandemia por COVID-19, sobre el padecimiento de la enfermedad, el tiempo de encierro y el uso de los dispositivos electrónicos. De la pregunta 10 a la 18 se evaluaron los conceptos de satisfacción, alegría y bienestar en orden de seis composiciones en tres series, y en la última pregunta se solicitó describir el concepto de felicidad en una pregunta abierta. En el instrumento se presenta la evaluación de las 18

composiciones divididas en tres series de seis imágenes, conformadas al azar, evaluadas a través de una encuesta que califica cada una de las imágenes por categoría y bajo la escala de Likert de 1 al 5, que corresponde a 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni lo uno ni lo otro), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Los resultados que se mostrarán a continuación permitieron identificar las asociaciones que los estudiantes de diseño tuvieron en común para entender el concepto que deberían proyectar visualmente, además de señalar las preferencias visuales en los respondientes, en función de los elementos de diseño utilizados en las composiciones libres y abstractas; y la vinculación de dichas preferencias con la psicología de la forma y el color.

### ◆ Resultados

La edad que predominó en el estudio estuvo en el rango de 18 a 28 años, con menor respuesta de personas adultas mayores con el rango de más de 60 años. En su mayoría respondieron mujeres con 62.1% por encima de los hombres. La ocupación de los respondientes fue variada, predominaron estudiantes, seguido de amas de casa y docentes. En cuanto a la convivencia, la mayoría de los encuestados mencionó estar en un estado civil de soltería y vivir con su familia.

Para identificar si existen variaciones entre los estados de ánimo de los respondientes, se les solicitó información relacionada con el COVID-19. Se registró que 50% de ellos tuvieron pérdidas de familiares durante la pandemia. En cuanto a la afectación de salud física, 60% ha padecido de enfermedades menores como resfriados, infecciones estomacales, alergias y 40% se contagiaron del coronavirus.

En cuanto a seguir las condiciones de seguridad para no contraer el virus, más de una tercera parte de los respondientes estuvieron aislados en sus hogares más de 12 meses, seguido de menos de una tercera parte que se mantuvo en aislamiento de seis a doce meses. Esto quiere decir que casi dos terceras partes de los que se mantuvieron aislados, lo hicieron por lo menos un año, lo cual también trajo consigo el uso, en mayor medida, de los dispositivos electrónicos, principalmente el celular, seguido de la computadora.

Se categorizaron los subconceptos con que los estudiantes desarrollaron el tema de felicidad (véase figura 2) obteniéndose las siguientes categorías: satisfacción, bienestar y alegría. Se categorizaron también las respuestas obtenidas por los participantes (véase figura 3).



### Conceptualización de felicidad



Figura 2. Subconceptos de los estudiantes en la conceptualización de felicidad.  
Fuente: Elaboración propia.

### Descripción de felicidad

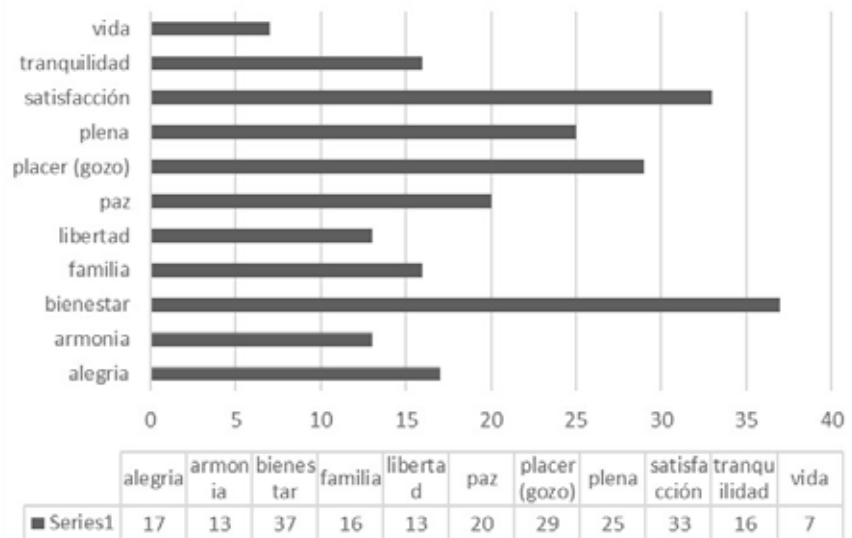


Figura 3. Asociaciones con las cuales describieron los respondientes el concepto de felicidad.  
Fuente: Elaboración propia.

Las asociaciones otorgadas por los respondientes describieron emociones y sentimientos con los cuales definieron el concepto de felicidad, de acuerdo con su experiencia. Para integrar los conceptos que tuvieron menor número de respuestas y dar un orden a las categorías, se tomó el modelo del sistema afectivo propuesto por Díaz y Flores (2001), el cual propone 14 pares de emociones en polaridad y a cada pareja le integra una serie de emociones y sentimientos que pertenecen a ese par. Se

presentan en la tabla 1 las siete parejas detectadas, en las que se incluyeron las asociaciones descritas por los participantes.

Tabla 1. Asociaciones integradas a los pares del modelo de las emociones de Díaz y Flores (2001)







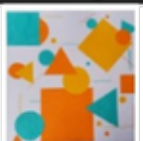
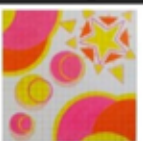

calma-tensión		agrado-desagrado		alegría-tristeza		vigor-agotamiento		satisfacción-frustración		amor-odio		entusiasmo-apatía	
tranquilidad	16	bienestar	37	gozo	29	vida	7	plenitud	25	Familia	16	libertad	13
armonía	13			entusiasmo	3	energía	2	éxito	5	amistad	6	propósito	1
paz	20			dicha	7	salud	4	agradecimie	2	sentimiento	8		14
comodidad	1			alegría	17		13	satisfacción	33		30		
	50				56				65				

Fuente: Elaboración propia con información de Díaz y Flores, 2001.

Las respuestas de la tabla 1 se integraron a siete pares: a) calma-tensión; b) agrado-desagrado; c) alegría-tristeza; d) vigor-agotamiento; e) satisfacción-frustración; f) amor-odio; g) entusiasmo-apatía. Destacó el eje de alegría-tristeza y el de satisfacción-frustración, en donde se acumularon el mayor número de respuestas, seguido del eje de calma-tensión. Esto permitió relacionar los tres subconceptos otorgados por los estudiantes (satisfacción, alegría y bienestar) con las asociaciones de los respondientes en los ejes de alegría y satisfacción; así, fue posible conceptualizar la felicidad en asociaciones comunes para el diseñador y el participante.

De las 18 composiciones visuales, se agruparon las que obtuvieron una mayor asociación en los tres subconceptos evaluados en la tabla 2 y, de la misma forma, se integraron las composiciones con menor asociación a cada subconcepto en la tabla 3.

Tabla 2. Composiciones evaluadas con mayor asociación a los subconceptos por parte de los respondientes

subconcepto satisfacción		
Serie 1-imagen 5	Serie 2-imagen 12	Serie 3-imagen 18
		
subconcepto alegría		
Serie 1-imagen 5	Serie 2-imagen 9	Serie 3-imagen 18
		
subconcepto bienestar		
Serie 1-imagen 4	Serie 2-imagen 11	Serie 3-imagen 18
		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Composiciones evaluadas con menor asociación a los subconceptos por parte de los respondientes

subconcepto satisfacción		
Serie 1-imagen 1	Serie 2-imagen 7	Serie 3-imagen 13
		
subconcepto alegría		
Serie 1-imagen 1	Serie 2-imagen 8	Serie 3-imagen 13
		
subconcepto bienestar		
Serie 1-imagen 2	Serie 2-imagen 7	Serie 3-imagen 13
		

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las composiciones visuales con mayor asociación a los conceptos que califican a la felicidad, la imagen con el número 18 de la serie 3 se eligió en los conceptos de satisfacción, alegría y bienestar; la imagen 5 de la serie 1 se repitió en los conceptos de satisfacción y de alegría (véase tabla 2). Por el contrario, la imagen 13 fue la menos asociada con los tres conceptos (satisfacción, bienestar y alegría), seguida de la imagen 1, la cual fue la menos asociada con los conceptos de satisfacción y alegría (véase tabla 3).

### ◆ Conclusiones

La composición con mayor preferencia y asociación a la conceptualización de la felicidad (véase figura 4), ya que se asocia con satisfacción, alegría y bienestar, es una composición simétrica, con mayor uso de figuras geométricas rectas, a través del uso del triángulo en diferentes tamaños, ángulos y colores. Considerando que el triángulo se asocia al movimiento y al crecimiento (Samara, 2007), es menos estable que el cuadrado, pero, en el caso del triángulo equilátero, es equilibrado (López y Herrera, 2008), lo que se relaciona con la emoción aspiracional de plenitud y satisfacción. En cuanto al uso del color, la imagen emplea en equilibrio colores cálidos y fríos utilizando un tipo de contraste por cantidad equilibrado entre los colores más luminosos y menos luminosos que fueron utilizados. Al compararlo con la gama cromática de la rueda de las emociones de Watson, Tellegen y Browne (en Díaz y Flores, 2001), es posible encontrar relaciones entre los colores: azul de calma; verde de amor, placer, agrado; amarillo de alegría y naranja de satisfacción. Es interesante que, a pesar de utilizar el color magenta violáceo, que se encuentra en el eje de ira, comparte en mayor número los ejes hacia el polo del agrado. El estudiante que realizó esta composición sólo utilizó la psicología del color formulada en Heller (2008) y la teoría del círculo cromático en el cuadro de pertinencias; no abordó la teoría de la rueda de las emociones; sin embargo, su uso de los colores está muy relacionado, así como la elección de preferencia y asociación a los conceptos de satisfacción, bienestar y alegría, y a las asociaciones por parte de los respondientes, que se integraron en los ejes de calma, amor, placer, alegría, satisfacción y agrado. Así, la composición cumple en gama cromática seis de los siete ejes en agrado (véase figura 4).

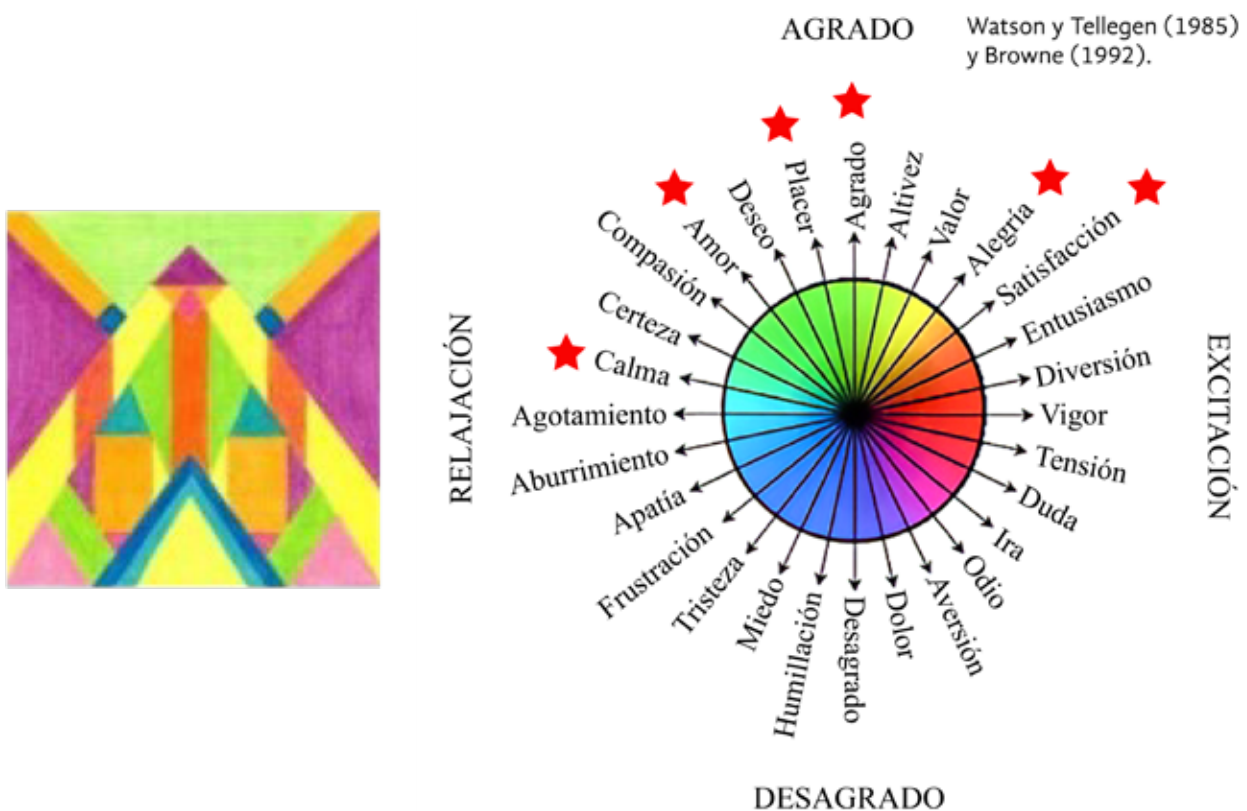


Figura 4. Composición preferida y con mayor asociación al concepto de felicidad comparada con el modelo de Watson, Tellegen y Browne.

Fuente: Elaboración propia con información de Díaz y Flores, 2001.

La segunda composición (véase figura 5) que se presentó con mayor preferencia en dos conceptos (satisfacción y alegría) fue de la serie número 5, que utiliza una composición libre y no cuenta con una estructura formal en la que pueda encontrarse un patrón de orden o distribución; presenta en distintos tamaños la forma básica del círculo con el uso de los colores primarios y, en menor medida, la combinación de los colores secundarios. El círculo es orgánico, curvado, por lo que tiende a ser femenino y se le asocia con el movimiento continuo y cíclico. Los colores generan un contraste por ser primarios, con saturación de intensidad. Destaca que, a pesar de que los colores elegidos se asocian al público infantil, los respondientes en su mayoría se encontraban en el rango de 18 a 28 años, con predominio del género femenino. De acuerdo con Heller (2000), el color azul es el preferido por hombres y mujeres y, mientras que estas últimas ubican al rojo en segundo lugar y al amarillo en tercero, los hombres ocupan el tercer y cuarto lugar con el rojo y el amarillo, respectivamente. Esto en un rango de edades que van de 26 a 49 años. Considerando lo anterior, se comprende que en la elección de esta composición se imponga la preferencia de color de los encuestados por edad. En comparación con la composición de mayor

preferencia y asociación, esta selección sólo integra al eje de alegría de la rueda de las emociones.



Figura 5. Segunda composición preferida y con mayor asociación en los conceptos de satisfacción y alegría.  
Fuente: Elaboración propia.

La composición con menor preferencia y asociaciones tiene una estructura formal y ritmo, utiliza el cuadrado como forma básica principal en tres tamaños, y usa los colores por armonía de familia de cálidos. El cuadrado como forma se asocia con la estabilidad, así como con la falta de movimiento y de flexibilidad (al utilizar ángulos rectos), que es aquello con lo que se enfrenta la mayoría de la población joven, es decir, los encuestados entre los 18 y 28 años. En esta imagen, la selección de los colores dentro de la rueda de las emociones se encuentra en los ejes de satisfacción y entusiasmo; lo que quiere decir que la falta de contraste y el predominio de la forma recta simétrica y estática no generó en los respondientes la asociación al concepto de felicidad ni se reflejó en la evaluación de los tres conceptos (satisfacción, alegría o bienestar).



Figura 6. Composición con menor preferencia y asociación al concepto de felicidad.  
Fuente: Elaboración propia.

Considerando que el Diseño Gráfico es una disciplina que, por su naturaleza, puede permitir que se encuentren diversas soluciones ante un

mismo problema, es importante el desarrollo conceptual de los estudiantes para que sean capaces de abordar un tema o problema con el mayor entendimiento posible, sumando a ello el conocimiento sobre el usuario y su experiencia, pues dicho usuario va a tener asociaciones precisas o imprecisas del tema o problema dependiendo de cómo éste sea expuesto.

Los estudiantes presentaron 18 alternativas para abordar el tema de felicidad con limitantes como la técnica y la apreciación digital. Al respecto, es importante considerar que los usuarios tuvieron preferencia visual (y que siempre van a tenerla en las soluciones visuales) por aquellas imágenes vinculadas con su edad, género, experiencia visual y marcos de referencia, por lo que es labor de los diseñadores tratar de tener la mayor información posible del usuario en cuanto a sus preferencias visuales, además de que es posible y recomendable que revisen teorías de otras disciplinas que fortalezcan las posibles soluciones visuales.

Ahora bien, a partir de la composición con mayor preferencia y asociaciones al concepto de felicidad, es posible encontrar pautas en el uso de composición, forma y color que incidan en las aplicaciones del diseño gráfico, en caso de que el tema de la felicidad sea uno de los mensajes visuales que se desee posicionar en la mente de los usuarios.

Por otro lado, es importante señalar que el Diseño Gráfico, a través del uso de los elementos visuales, puede ser utilizado para comunicar el tema de felicidad en los usuarios y abordar las emociones que estos experimentarán. Además, posibilita que los estudiantes del taller de diseño básico de la buap se interesen, investiguen, experimenten y reflexionen durante sus procesos creativos, los cuales les permitan, a su vez, sentirse felices y satisfechos durante su proceso de diseño hasta llegar a los resultados finales. ●

## ◆ Referencias

Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual*. España: Editorial Alianza Forma.

Barragán, E. A. R. (2013). Aproximaciones científicas al estudio de la felicidad: ¿Qué podemos aprender de la felicidad? *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 7-24. México: Universidad Intercontinental.

BBC News. (2017, octubre 24). La teoría sobre la felicidad que Albert Einstein escribió en unas hojas sueltas, vendidas por US\$1.500.000. *BBC News*. Recuperado el 14 de enero de 2022 de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41743549>

Calvo, I. (2008). *Proyectacolor: Recursos de apoyo a la manera tradicional de estudiar y enseñar el color para el diseño* [tesis de pregrado]. Chile: Universidad

- de Chile. Recuperado el 15 de julio de 2022 de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112961>
- Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35. Recuperado el 25 de enero de 2022 de [http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/864](http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/864)
- Diccionario de la Real Academia Española. (2022). Felicidad. En *Diccionario de la Lengua española*. Edición del Tricentenario.
- Dondis, D. A. (2014). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, España: Editorial GG.
- Fundación UNAM. (2019). Estructuralmente el ser humano no es feliz. Recuperado el 28 de febrero 2022 de <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/estructuralmente-el-ser-humano-no-es-feliz/>
- Goethe, J. (1992). *Teoría de los colores*. Madrid, España: Editorial Aguilar.
- Heller, E. (2008). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona, España: Editorial GG.
- Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J., De Neve, J. M., Akinin, L. y Wang, S. (2021). *World Happiness Report*. Recuperado el 8 de agosto de 2021 de <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2021/WHR+21.pdf>
- López, P. A. y Herrera, R. C. (2008). *Manual: Introducción al diseño*. España: Publicaciones Vértice.
- Samara, T. (2007). *Design Elements a Graphic Style Manual*. China: Ed. Rockport.
- Villanueva, A. (2018). Los cinco elementos de la felicidad según un experto de Harvard. Recuperado el 5 de noviembre de 2018 de <https://tec.mx/es/noticias/nacional/institucion/los-5-elementos-de-la-felicidad-segun-este-experto-de-harvard>
- Wong, W. (1991). *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Barcelona, España: Editorial GG.

### **Sobre la autora** *Adriana Judith Cardoso Villegas*

Egresada de la Facultad de Arquitectura de la BUAP de la carrera de Diseño Gráfico en 1998. Realizó la maestría en Diseño por parte de la FABUAP y obtuvo el grado en 2005. Se graduó en 2015 con honores del doctorado en Desarrollo y Docencia del Diseño por la UMAD. En 2020 se tituló del máster en Diseño Publicitario e Innovación de Marcas por la Escuela Superior de Diseño en Barcelona y la Universidad de Valencia. Es profesora-investigadora titular de tiempo



completo en la BUAP, donde inició desde el año 2000 como profesora de las asignaturas: Diseño de signo, Envase, Creatividad, Diseño básico y Proceso conceptual. Ha dirigido tesis relacionadas con la formación teórica y metodológica del diseño gráfico en diversas universidades de Puebla. Actualmente es perfil Prodep (2022-2025); Candidato a SNI (2023-2026) y líder del cuerpo académico de Diseño Estratégico e Innovación para la Comunicación Visual. También es consultora editorial para la revista digital *Insigne Visual* y miembro del Comité Técnico del EGEL Ceneval.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# Propuesta de un método de análisis para **narrativas visuales** aplicado en un códice prehispánico que representa tiempo y espacio

## Proposal of a method of analysis for visual narratives applied to a pre-columbian codex representing time and space

*Claudia Rebeca Méndez Escarza*  
AUTORA PRINCIPAL Y DE CORRESPONDENCIA  
CONCEPTUALIZACIÓN - CURACIÓN DE DATOS  
ANÁLISIS FORMAL - INVESTIGACIÓN  
METODOLOGÍA - REDACCIÓN Y VISUALIZACIÓN  
*claudiarebeca.mendez@upaep.mx*  
Universidad Popular Autónoma del  
Estado de Puebla (UPAEP)  
Puebla, Puebla, México  
ORCID: 0000-0002-8887-3257

*Gustavo Iván Garmendia Ramírez †*  
SEGUNDO AUTOR - METODOLOGÍA  
REDACCIÓN - SUPERVISIÓN  
*gigr@azc.uam.mx*  
Universidad Autónoma  
Metropolitana, Azcapotzalco  
Ciudad de México, México  
ORCID: 0000-0003-0223-1411

*María González de Cossío*  
TERCERA AUTORA - METODOLOGÍA  
SUMINISTRO DE BIBLIOGRAFÍA - SUPERVISIÓN  
DE INVESTIGACIÓN - ANÁLISIS Y VALIDACIÓN  
REVISIÓN DE TEXTOS  
*mdecosio@gmail.com*  
San Pedro Cholula, Puebla, México  
ORCID: 0000-0002-3803-2636

Recibido: 05 de marzo de 2022  
Aprobado: 12 de septiembre de 2022  
Publicado: 01 de abril de 2023

### Resumen

Este artículo presenta la propuesta de un método de análisis diseñado para el estudio de narraciones que emplean lenguaje visual. Se aplicó en una lámina del Códice Zouche Nuttall y surgió del interés por corroborar que los manuscritos mesoamericanos emplean signos visuales para transmitir información.

Para definir el método se realizó una investigación cualitativa de tipo exploratorio empleando la revisión documental. La escasez de estudios previos sobre métodos para analizar lenguaje visual condujo a la definición de una muestra de cinco áreas del conocimiento. De éstas se eligieron las siguientes como fundamento del método propuesto: la Narratología, la Iconografía y el Diseño tanto Visual como de Información.

Los resultados indican que el método facilita la identificación de rasgos visuales, de atributos narratológicos y de motivos iconográficos de cada uno de los signos. Asimismo, ayuda a categorizar las características de los signos y de las escenas en cuanto a la información que proponen. Con ello es posible describir verbalmente las representaciones tanto del tiempo como del espacio en el manuscrito.

El método contribuye a la comprensión y descripción de las características que se utilizan en el diseño de signos: símbolos y pictogramas que expresan atributos tanto de tiempo como de espacio.

**Palabras clave:** método, análisis, tiempo, espacio, Códice Nuttall

### Abstract

*This article presents the proposal for an analysis method designed for the study of narratives that use visual language. It was applied on a sheet of the Codex Zouche-Nuttall and arose from the interest in corroborating that Mesoamerican manuscripts use visual signs to convey information.*

*To define the method, qualitative exploratory research was carried out using documentary review. The shortage of previous studies on methods to analyze visual language led to the definition of a sample of five areas of knowledge. Of these, the following were chosen as the foundation of the proposed method: Narratology, Iconography and both Visual and Information Design.*

*The results indicate that the method facilitates the identification of visual features, narratological attributes and iconographic motifs of each of the signs. It also helps to categorize the characteristics of signs and scenes in terms of the information they propose. This makes it possible to verbally describe the representations of both time and space in the manuscript.*

*The method contributes to the understanding and description of the features that are used in the design of signs: symbols and pictograms that express attributes of both time and space.*

**Keywords:** method, analysis, time, space, Codex Nuttall

## ◆ Introducción

Las narraciones basadas en el lenguaje visual son aquellas que emplean un alfabeto compuesto por signos distintos a las palabras (lenguaje verbal) para narrar algún suceso, ciertas partes de una historia o incluso una narración entera. En la actualidad este tipo de relatos visuales pueden ser creados por diseñadores gráficos y se observan en piezas de comunicación visual, tales como infografías, portadas de libros y carteles, entre otros.

Hace más de 10 siglos este tipo de comunicación se observaba en los códices prehispánicos, es decir, en “manuscritos realizados sobre un soporte flexible que contienen elementos de alguno de los sistemas de escritura nativa” (INAH TV, 2010, 0:10). Particularmente, los elaborados por los mixtecos utilizaron escritura de tipo directo (van Doesburg, 2011) o escritura pictográfica. En estos códices se emplearon pictogramas elaborados con rasgos simples y necesarios para representar asuntos de la realidad cotidiana, esto con el fin de ser comunicados sin importar el idioma que el lector hablara; siempre y cuando éste hubiera comprendido el contexto y el género del texto en el que se presentaban.

Conviene mencionar aquí que, aunque el término “iconograma” sería el más apropiado para nombrar a los signos que se utilizan en un códice, ya que éste se refiere a “un signo icónico que, como representación ilustrativa, enfatiza los puntos en común entre el significante y el significado” (Abdullah y Hübner, 2006, p. 10), se mantendrá el uso del término “pictograma” o “pictografía” para respetar el léxico antropológico.

Es necesario explicar también que, además, dentro de la escritura del códice es posible hallar signos que corresponden a la descripción de un símbolo que, de acuerdo con Marafioti (2010), es aquel que representa algo “por medio de alguna relación convencional, habitual, disposicional o cualquier otra relación de tipo legal” (p. 94).

Los *tlacuilos*, entre los mexicas, y los *huisi tacu*, en la cultura mixteca, eran las personas que comunicaban, por medio de este lenguaje, información calendárica, cartográfica, económica, genealógica, histórica, de rituales, entre otra. Al observar los códices que aún se preservan es posible

deducir que parte del aprendizaje de nuestros tlacuilos-diseñadores prehispánicos consistía en actividades similares a las que se realizan en la profesión actual; ejemplo de ello es el dominio de técnicas en torno al color: en el caso de los pintores de códices, éstos debían manipular minerales para producir color, mientras que los diseñadores actuales lo aplican en distintos medios y materiales. También se especializaban en el empleo de métodos para la preparación del sustrato sobre el que se plasmaba la información, en conocimientos especializados para la aplicación de normas formales y estéticas del lenguaje, así como en la iconografía empleada en la región e, incluso, en la indagación sobre el tema que se abordaba en el documento en cuestión.

Este artículo presenta un método que permite analizar dos conceptos encontrados en las narraciones visuales: el tiempo y el espacio. Su objetivo es describir las características visuales empleadas en la representación de estos conceptos y con ello contribuir a la comprensión de las normas establecidas para la visualización de la información que se pretende comunicar. De esta manera, se espera que con la lectura del artículo se comprendan, de manera general, las fases y los pasos empleados en el método.

Antes de continuar es preciso definir los dos conceptos a los que se hace alusión: por un lado, el tiempo, que, desde la postura filosófica de Cassirer (2016), se plantea como “un proceso, una corriente continua de acaeceres sin tregua, en la que nada vuelve con idéntica forma” (p. 100), dentro de “una infinidad de tiempo” (Kant, 2018, p. 53) que puede señalarse por medio de marcadores temporales, que en el caso de los códices prehispánicos están relacionados con el calendario de 260 días llamado en náhuatl *tonalpohualli*.

Y, por otro lado, el espacio, que es una dimensión que existe alrededor de las personas y es parte de su vida, ya que “la actividad humana se da en una multitud de espacios” (Tversky, 2003, p. 76), y está ahí, aunque no se vea. Se percibe, dice Cassirer (2016), es decir, “posee una naturaleza muy complicada, conteniendo elementos de los diferentes géneros de experiencia sensible, óptica, táctil, acústica y kinestésica” (p. 89).

Además, se debe especificar que para el estudio de los códices se emplean métodos desde el enfoque antropológico. Uno de ellos es el propuesto por Joaquín Galarza: un “análisis sistemático, exhaustivo y científico de todos los elementos en los códices [...] creado de tal manera que puede aplicarse a los diferentes grupos de manuscritos indígenas tradicionales” (Fernández Díaz, 2017, p. 25). Su objetivo es interpretar el lenguaje escrito en los códices. Tal método se compone de seis fases: las primeras dos se ocupan de separar los signos y las últimas cuatro de construir la lectura del manuscrito.

También se hace uso de métodos cuyo enfoque es la comprensión desde la Iconografía. Esta “es esa rama de la historia del arte que se ocupa

del tema o significado de las obras de arte” (Panofsky, 1955, p. 26). En ésta se “describe, analiza y, eventualmente, interpreta el contenido de las imágenes generadas por las artes visuales mediante el lenguaje verbal” (Cayuela Vellido, 2014, p. 3). Dicho de otro modo, es “una descripción y clasificación de imágenes” (Panofsky, 1955, p. 31). El método propuesto por Panofsky emplea tres fases: la primera que se ocupa de identificar las formas y expresiones representadas, la segunda que describe y clasifica los temas que se abordan y la tercera cuyo fin es interpretar el contenido de las ideas, los conceptos, las imágenes y los temas reflejados en la obra.

En el campo del Diseño se encontraron definiciones de elementos de comunicación que constituyen las unidades del alfabeto visual, aunque no fue posible encontrar un método propio de la disciplina que permitiera el análisis de dichos componentes. Entre los primeros estudios sobre el tema, están la conceptualización sobre variables visuales que Bertin (2011) publicó en francés en 1968, así como la de alfabetidad visual de Dondis (1988), publicada originalmente en inglés en 1973, mientras que, de manera más reciente, aparecieron publicaciones como las de Iliinsky y Steele (2011), quienes abordan los conceptos desde la visualización de información, y la de Leborg (2013) y Lupton y Cole Phillips (2015), quienes los exploran desde la teoría (el primero) y la práctica (las últimas), lo que complementa las mencionadas definiciones.

Por otro lado, en el campo del Diseño de Información, “disciplina que aborda la organización y la presentación de datos [es decir] —su transformación en información valiosa y significativa” (Shedroff, 1999, p. 268), y cuyo propósito es “comunicar, documentar y preservar el conocimiento” (Schuller, 2007, parr. 2), tampoco se encontraron métodos para estudiar elementos de comunicación visual ni para analizar documentos históricos en los que el lenguaje pictográfico fuera la fuente de comunicación.

Debido a la naturaleza y antigüedad del documento era importante no perder de vista que, con respecto a los pictogramas o signos icónicos, una “persona debe tener un determinado repertorio visual, así como experiencia/conocimiento previo sobre el tópico/tema para poder inferir correctamente sobre el significado del ícono. De lo contrario, la comunicación del mensaje se verá afectada” (Spinillo, 2022, p. 2). Se debe notar que no sólo sucede esto con la comprensión del ícono, sino también con la del índice; pues, aunque esta forma del signo guarda una relación más cercana con la realidad, es necesario ubicarse dentro de determinada cosmovisión para comprender los significados de los signos en el entorno.

❖ **Método ICD** Se llevó a cabo un análisis de diversas disciplinas que facilitarían el estudio de manuscritos pictográficos estableciendo como un criterio para su inclusión aquellas que posibilitarían la descripción de características empleadas en el diseño del tiempo y del espacio. De las disciplinas seleccionadas se eligió el método iconográfico del Arte, así como el estudio de componentes de la Narratología, del Diseño de Información y del Diseño Visual. Con base en estas elecciones se plantearon las fases y los pasos que estructuran el Método ICD —que obtiene su nombre de las iniciales de cada una de sus etapas: identificación, categorización y descripción. Éste se empleó a manera de prueba piloto en una lámina del códice.

A raíz de los resultados obtenidos en esta prueba, el Método ICD se adecuó para utilizarse en cinco láminas, incluyendo la analizada en la prueba piloto. Por último, se llevó a cabo un tercer ajuste que se aplicó en ocho láminas, entre las que se encontraban las cinco previamente analizadas.

#### ***Breve crónica de la definición del Método ICD***

En un primer momento se pensó en la Antropología, la Hermenéutica, la Semiótica, la Iconografía y la Narratología como las bases del método, por lo que se llevó a cabo un estudio de sus propósitos, métodos y objetos de estudio, lo que dio como resultado la elección de dos de estas disciplinas: la Iconografía, debido a su interés por la comprensión de los íconos, imágenes y temas presentes en obras de arte, y la Narratología, en virtud de que ésta se ocupa de estudiar la estructura y la función de los relatos, dentro de los cuales es posible considerar a los códices mesoamericanos de tipo histórico. A estas dos se añadió el Diseño (Visual y de Información) como la tercera disciplina que fundamenta el método propuesto.

El siguiente paso consistió en la comprensión del método y de los componentes planteados por las disciplinas elegidas. Esta indagación permitió definir como base el estudio iconográfico propuesto por Panofsky desde el Arte. De éste se recuperaron tanto la decisión de emplear tres fases, como las características generales del propósito de las primeras dos etapas: identificar y categorizar. De la Narratología se retomaron el estudio de los siguientes componentes: el tiempo, el espacio, el personaje y la acción, por lo que se definieron sus atributos. Del Diseño de Información se analizaron diversas definiciones planteadas entre 1999 y 2016 por profesionales del área y asociaciones de diseño, de las que se seleccionaron las más representativas del área y, de éstas, se determinaron las etiquetas útiles para categorizar. Para finalizar este trayecto, se realizó un estudio de elementos básicos de alfabetidad visual con base en cinco distintos autores. De éste se eligieron y se definieron los rasgos visuales por estudiar del color, la forma, el tamaño y la dirección, así como sus relaciones.

### **Estructura y objetivos del método**

El Método ICD tiene la finalidad de explicar rasgos de los pictogramas en los códigos mixtecos desde las perspectivas narratológica, iconográfica y del Diseño Visual y de Información para describir verbalmente la visualización del tiempo y del espacio. Como se puede ver en la figura 1, éste se compone de tres etapas: identificación, categorización y descripción, empleando un total de 16 pasos: 10 para la primera, tres para la segunda y tres para la última. Es importante mencionar que en ninguna de las etapas se realiza el análisis desde un solo enfoque, tal como se explica en los siguientes párrafos.



Figura 1. Método ICD para un análisis del tiempo y el espacio en los códigos mixtecos.  
Fuente: Elaboración propia.

La identificación, o primera etapa, busca detectar rasgos visuales, narratológicos e iconográficos de los símbolos de tiempo y pictogramas de espacio. Los primeros dos pasos seccionan la lámina del código en escenas y símbolos o pictogramas para permitir su estudio. Del paso tres al siete se identifican atributos visuales; en el ocho y el nueve, los narratológicos; y en el diez, los iconográficos.

El paso uno comienza con la determinación de las escenas, a partir de la interpretación antropológica. Nombra la escena para identificar el tema que se aborda. En el paso dos se reconoce el tipo de pictograma o de símbolo empleado usando una taxonomía derivada del análisis del documento, cuyas categorías son: persona, lugar, topónimo, fecha, objeto, fauna y flora.

El paso tres consiste en establecer el color utilizado en el pictograma o símbolo que se estudia. Los valores se obtienen de la paleta del código: amarillo, azul, blanco, gris, naranja, negro, rojo, vino y verde. El paso cuatro busca distinguir las características de la forma y sus compuestos usados en cada pictograma o símbolo. Los valores pueden ser geométricos, orgánicos o aleatorios en el caso de la forma, mientras que su interior puede ser sólido o perforado, opaco o transparente, liso o texturizado y uniforme o degradado.

En el paso cinco se definen el tamaño y la ubicación del pictograma o símbolo. El primer valor se determina a partir de la división de la lámina en 36 módulos (se obtienen separando el ancho en seis columnas y el alto en seis filas) y el segundo dividiendo la lámina en cuadrantes.

El paso seis sirve para precisar la dirección de los pictogramas o de los símbolos, de tal modo que pueden tener un sentido horizontal, vertical, diagonal, perpendicular, curvo o indefinido y un rumbo hacia la izquierda o derecha, arriba o abajo, dentro o fuera, o indefinido.

En el paso siete se busca puntualizar la relación entre pictogramas y símbolos. Se estudian desde la relación paralela, perpendicular, oblicua, tangente, subordinada, superpuesta, coordinada, primer plano y fondo.

El paso ocho especifica el tipo de componente narratológico, de tal modo que los pictogramas y símbolos estudiados son aquellos que representan personajes, tiempo o espacio. Del tiempo se señala la fecha y si ésta representa un día, un año o un día de un año específico. Del espacio se indica el tipo de lugar (topónimo, elemento de la naturaleza o edificio) y si éste es natural o artificial, abierto o cerrado. Si se trata de un espacio de tipo natural, es necesario identificar si éste es acuático, celeste o terrestre.

El paso nueve distingue la intención narrativa de la escena; es decir, se estudian las características que determinan actividad, tiempo y espacio. En el primer caso se especifica, a partir de los personajes, si ésta es un suceso, una jugada o una acción. Para el tiempo se define su secuencia y su singularidad. En cuanto al espacio, se establece si éste se emplea para actuación, contemplación, habitación o navegación.

El último paso se ocupa de definir los motivos iconográficos presentes en la escena, de manera que se observa la temática y se anotan tanto los elementos como su conformación en relación con dicho tema.

La etapa de categorización pretende analizar para organizar, por lo que la agrupación permite estudiar desde el Diseño de Información cada una de las escenas: primero las características visuales, seguido de las narratológicas y, finalmente, las iconográficas. Las categorías empleadas en los tres pasos se relacionan con diversas definiciones del Diseño de Información, que son las siguientes: facilitar la comprensión, identificar, registrar, señalar y transmitir.

En el primer paso se catalogan los rasgos visuales determinando para cada uno (color, forma, tamaño y dirección) la categoría de información idónea. En el segundo paso se categorizan los atributos narratológicos de la escena estableciendo para cada uno (fecha, secuencia, tipo de lugar y función del lugar) una categoría de información adecuada. El tercer paso etiqueta los motivos iconográficos precisando una categoría de información apropiada.



La descripción o tercera etapa se propone pormenorizar verbalmente los rasgos visuales, narratológicos e iconográficos que definen al tiempo y al espacio. Se hace uso de tres pasos para ello. El primero detalla las peculiaridades visuales, narratológicas e iconográficas utilizadas para relatar el tiempo que se representa en la escena que se estudia. El segundo expone las características visuales, narratológicas e iconográficas usadas en el espacio que se reproduce en la escena. El último propone una narración alternativa enfatizando en los atributos espaciales y temporales encontrados.

A manera de resumen se presenta, en la figura 2, un cuadro sinóptico del Método ICD.



Figura 2. Cuadro sinóptico del Método ICD para un análisis del tiempo y del espacio en narraciones visuales.  
Fuente: Elaboración propia.

❖ **Resultados** El método propuesto y descrito en este artículo se empleó como parte de una investigación doctoral para analizar ocho láminas del Códice Zouche Nuttall. Se presentan aquí sólo los resultados del análisis llevado a cabo en la lámina que trata sobre el viaje que el Señor 8 Venado realiza de regreso a Tilantongo.

En la figura 3, a la izquierda se muestra la lámina original y en el centro se presentan las cuatro escenas encontradas indicando su secuencia de lectura. En la esquina superior derecha se expone la primera escena, las siguientes se distribuyen siguiendo la dirección de las manecillas del reloj, de manera que la última se ubica en la esquina superior izquierda. Del lado derecho de la figura se muestran las líneas trazadas para dividir esta lámina en 36 módulos.



Figura 3. Lámina 80 del Códice Zouche Nuttall. Esquema diseñado para mostrar del lado izquierdo la lámina original, al centro las escenas encontradas incluyendo la dirección de lectura marcada por flechas grises y del lado derecho los módulos definidos para determinar el tamaño o jerarquía de los signos. Fuente: Elaboración propia con base en las fotografías tomadas del facsímil publicado por Anders, Jansen y Pérez Jiménez (1992). © The Trustees of the British Museum.

La figura 4 muestra las cuatro escenas colocadas en distribución horizontal. En ella se puede apreciar que existen cuatro símbolos que representan fechas: uno en cada escena. Tres de ellos indican únicamente el día, mientras que la fecha en la escena nombrada “Un punto de referencia” señala el día y el año. Además, en cada una de las escenas se muestran pictogramas que representan lugares. Se trata de tres lugares naturales —dos son de tipo terrestre y uno acuático— y un único lugar construido: el juego de pelota, que se aprecia (por medio de su símbolo) en la escena nombrada “El intercambio”.

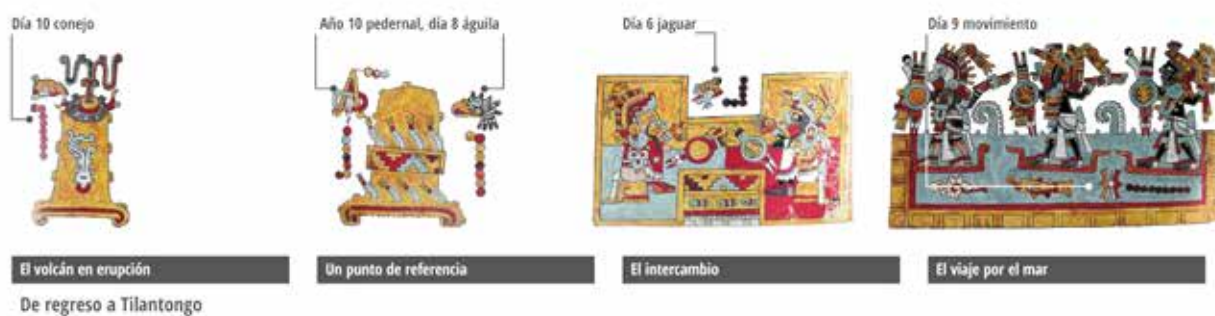


Figura 4. Cuatro escenas del relato “De regreso a Tilantongo”.

Esquema diseñado con las cuatro escenas de la lámina 80, utilizando la misma escala para su reducción. Las escenas se han alineado horizontalmente modificando su ubicación en la lámina; sin embargo, se ha mantenido la dirección de lectura propia del códice, por lo que el esquema debe leerse de derecha a izquierda.

Fuente: Elaboración propia con base en fotografías tomadas del facsímil publicado por Anders et al. (1992). © The Trustees of the British Museum.

En cuanto a los rasgos visuales de los símbolos de tiempo (véase figura 4), se halló que el color y la forma empleados en los signos que nombran al día transmiten la naturaleza del animal que simbolizan: un conejo, un águila y un jaguar. Los símbolos miden aproximadamente 1.5 por 0.5 módulos en sentido horizontal o vertical. Su tamaño y ubicación transmiten la necesidad de precisar el momento. En cuanto a la dirección, es posible determinar su sentido: dos verticales, un mixto y un horizontal, pero no es posible determinar el rumbo en todos los casos, ya que no hay indicación de la ruta del trazo que siguen. Por otro lado, en todos los casos, las fechas tienen una relación paralela con los demás pictogramas, comunicando afinidad.

Los resultados de sus atributos narratológicos indican que el tiempo ocurre cronológicamente, ya que se lee como una secuencia de eventos. En la primera, la segunda y la cuarta escenas, el tiempo se representa señalando únicamente el día, mientras que en la tercera se usan día y año para marcar la fecha calendárica. El transcurrir del tiempo también se relata por medio del cambio: en las primeras dos escenas se modifican tanto el escenario como los personajes, mientras que en las últimas dos escenas se muestra una variación en el tipo de pictograma (un cerro y un volcán).

Los atributos narratológicos del espacio muestran que el pictograma de la primera escena a la derecha es de tipo acuático; el segundo, hacia la izquierda, muestra un espacio construido y los últimos dos son de tipo terrestre.

Con respecto a cada uno de los pictogramas de lugar, en la primera escena se encuentra un mar (véase figura 5). Sus rasgos visuales muestran que emplea el color y la forma orgánica para transmitir su naturaleza, de tal modo que es blanco y azul en la sección del mar, y naranja con rojo

en el borde, comunicando que se conforma de tierra. Es el pictograma más grande de la lámina, ya que mide cerca de 10 módulos, se exhibe en dirección horizontal y con una relación subordinada al resto de los pictogramas, lo que indica que se hace referencia al fondo de la escena.

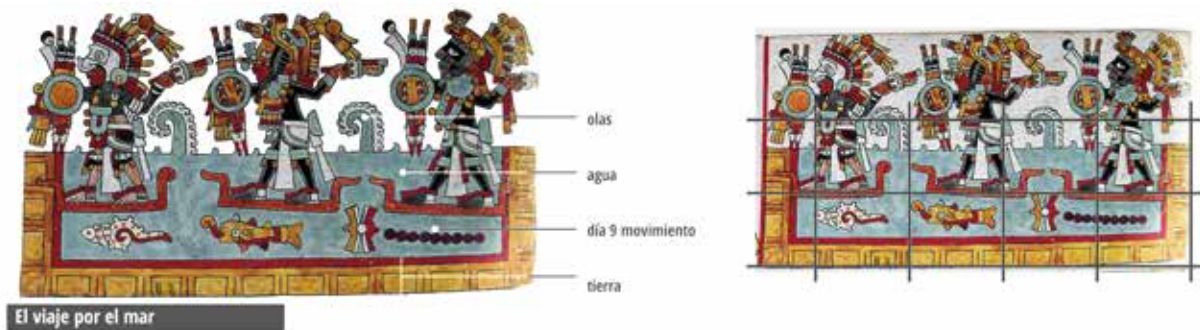


Figura 5. *El viaje por el mar de regreso a Tilantongo.* Esquema diseñado con la escena del viaje por el mar. El agua contenida por un borde hecho con tierra (color naranja y rojo) presenta olas altas con espuma y otras más pequeñas cerca de la superficie. El esquema muestra cómo el pictograma es el más grande de la lámina: mide más de cinco módulos de ancho por casi dos módulos de alto. Fuente: Elaboración propia con base en fotografías tomadas del facsímil publicado por Anders et al. (1992). © The Trustees of the British Museum.

El juego de pelota (véase figura 6), que está presente en la segunda escena, es un pictograma en forma de "I" acostada, el cual hace uso de tres colores, entre ellos el naranja, transmitiendo su relación con la tierra, además del rojo y el azul que buscan comunicar los colores de los contrincantes. Su forma geométrica señala que se ha construido. Mide más de nueve módulos y mantiene una dirección horizontal. También tiene una relación subordinada, lo que transmite su ubicación al fondo de la escena.



Figura 6. *El juego de pelota de regreso a Tilantongo.* Esquema diseñado con la escena el intercambio en el que se muestra el símbolo del juego de pelota al fondo de los dos personajes principales de la historia. Se nota el intercambio, ya que los escudos que se presentan muestran el color del contrincante. El esquema muestra cómo el pictograma mide más de tres módulos de ancho por casi tres módulos de alto. Fuente: Elaboración propia con base en fotografías tomadas del facsímil publicado por Anders et al. (1992). © The Trustees of the British Museum.

Los dos pictogramas de las últimas dos escenas reproducen elevaciones geográficas (véase figura 7), emplean el color y la forma para transmitir su naturaleza: naranja y rojo para la tierra, además de una forma orgánica en cuya base se presentan bordes curvados acompañados de volutas hacia el exterior. La dirección es vertical en ambos casos, cuyo tamaño es semejante: entre 3.5 y 4 módulos. Muestra también una relación paralela con los pictogramas de la misma escena, comunicando afinidad entre ellos.



Figura 7. *El cerro y el volcán de regreso a Tilantongo.* Esquema diseñado con las dos elevaciones presentes en las últimas dos escenas de la lámina. Se presentan como puntos de referencia en el recorrido de regreso que el Señor 8 Venado, Garra de Jaguar realiza para volver a Tilantongo. Fuente: Elaboración propia con base en fotografías tomadas del facsímil publicado por Anders et al. (1992). © The Trustees of the British Museum.

Tres de las escenas presentan espacios de navegación: las dos terrestres señalan puntos de referencia en una trayectoria y la acuática se muestra como un camino en el que se registra la actividad de los personajes. La segunda escena, la del lugar construido, exhibe un espacio de contemplación que puede considerarse también como un nodo en la trayectoria.

En cuanto a los motivos iconográficos, se encontró que la lámina completa informa sobre una travesía. Los nombres que se asignaron a las escenas resumen el tema: el viaje que en esta lámina tiene un camino, una parada y dos puntos de referencia. Los motivos encontrados expresan las características del espacio: en el mar se retratan olas, balsas y animales propios del lugar; en el volcán se retratan tres elementos curvados: dos emanan de la cima de la elevación, uno es rojo como el fuego o la lava y el otro es gris como la ceniza, además al frente se muestra otro elemento azul con blanco, como el vapor.

## Resultados

Los resultados sobre la dirección de lectura y la distribución de las escenas en la lámina estudiada indican que la relación de los símbolos de tiempo con el resto de los pictogramas obedece a su lectura, es decir, las fechas se colocan a la entrada de la escena para leerse primero (véase figura 8). Al mismo tiempo, los pictogramas de lugar se leen después y

con frecuencia se presentan como fondos en la escena, lo que permite inferir que son representaciones de espacio utilizando distintos planos.

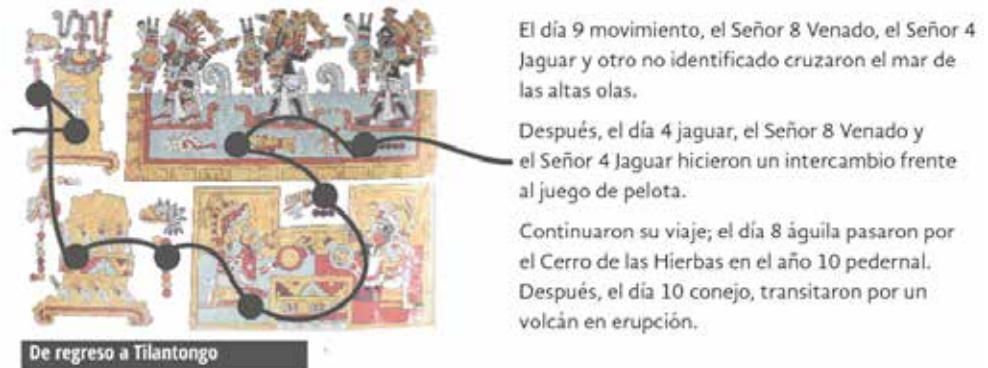


Figura 8. Dirección de lectura y traducción propia.

Esquema diseñado con las escenas de la lámina en la que se indican la secuencia de lectura de los pictogramas y los símbolos presentes en la historia. Se acompaña de la traducción proporcionada por la autora de este artículo.

Fuente: Elaboración propia con base en fotografías tomadas del facsímil publicado por Anders et al. (1992). © The Trustees of the British Museum.

El balance entre la cantidad de espacios naturales y de espacios artificiales representados ayuda a suponer que había una gran convivencia entre ellos. En esta lámina se encontró una tendencia a los espacios naturales; sin embargo, en el estudio completo reportado en la investigación doctoral los resultados indican la misma cantidad de espacios artificiales y naturales. Este hecho permite inferir que los relatos de este códice sucedieron en dichos contextos.

En lo referente al tipo de espacio por las condiciones de su actividad, los resultados indican que éste es consecuente con el tema. Por ello, en esta lámina no se exponen espacios de habitación o de acción. Las cuatro escenas presentan espacios de navegación en concordancia con el tema que se reproduce: una travesía, un entorno por el que se puede transitar.

Los hallazgos sobre los atributos narratológicos del tiempo, en la investigación doctoral, permitieron distinguirlo como consecutivo en ocasiones y simultáneo en otras. Todo parece indicar que está relacionado con el tema que se representa. En el caso de esta lámina hay una secuencia cronológica en el transcurrir del tiempo, ya que presenta una travesía y en ésta pasan varios días de principio a fin.

Los resultados obtenidos sobre el color y la forma en los pictogramas que representan espacios terrestres, así como en los símbolos que expresan días cuyo nombre es un animal, sugieren que los rasgos visuales se emplean para registrar la naturaleza propia de sus elementos. Por ejemplo, en esta lámina los cerros son naranjas con rojo y siempre con forma

orgánica, por lo que se puede suponer que el suelo del juego de pelota pudo haber sido pintado en los colores que se señalan en el pictograma.

En cuanto al tamaño de los pictogramas de lugar, se encontró que éstos no reflejan las proporciones verdaderas del elemento, sino que su representación obedece a propósitos contextuales; es decir, estos pictogramas son colocados para facilitar la comprensión del espacio donde ocurre cierta actividad sin registrar sus auténticas propiedades materiales.

Los resultados de los rasgos visuales de dirección: sentido y rumbo, señalan que mientras el sentido es distinguible en pictogramas de espacio o símbolos de tiempo, el rumbo o trayectoria no lo es. Es decir, es posible identificar el sentido vertical de un pictograma, aunque no es posible saber si éste lleva trayectoria hacia la izquierda o hacia la derecha. Quizá esto se deba a que no se puede discernir el trayecto del tiempo y del espacio, éstos no se mueven físicamente en la historia que se narra, pues son los personajes quienes lo hacen.

## Conclusiones

Una de las principales contribuciones de este método consiste en facilitar el análisis de los rasgos visuales, narratológicos, iconográficos e informativos presentes tanto en pictogramas y símbolos como en escenas de una narración visual. De tal manera que, en el caso de los códices, abona a la interpretación antropológica del manuscrito en cuestión. Desde el punto de vista de la Narratología ofrece la posibilidad de comprender cualquier relato visual, no sólo enfocándose en el personaje y sus acciones, sino profundizando en el contexto, que es posible describir gracias a este método. El empleo de la Iconografía ha permitido robustecer los hallazgos. Se ha encontrado que los motivos representados en las escenas complementan la comprensión del entorno: tiempo y espacio en el que sucede la historia.

La aplicación del método propició el encuentro de similitudes entre la definición propuesta del tiempo y el espacio. Para el primer concepto se halló que, en la mayoría de los casos, las escenas en el códice muestran una corriente continua de sucesos, aunque, como ya se mencionó, en otras láminas del códice también existen aquellos acontecimientos que ocurren de manera simultánea. En lo que respecta a los marcadores de tiempo, el método ayudó a determinar bajo qué características se presentan en las escenas. Este método permite comprobar que la definición de espacio propuesta en este artículo se aplica en el códice, ya que existe una multitud de espacios visibles o perceptibles, así como aquellos que no se visualizan, pero se intuyen.

El principal aporte al Diseño Visual se centra en incorporar en el método valores que sirven para observar cualitativamente los elementos básicos de comunicación visual; hecho que facilita y aporta relevancia metodológica a la realización de estudios descriptivos que empleen el

Método ICD. Para otros casos, el método podría adecuarse e incluir diversos elementos, como la dimensión, la escala o incluso la transparencia, entre otros.

La contribución más significativa para el Diseño de Información se centra en corroborar que un código mesoamericano, como lo es el Código Zouche Nuttall, es un manuscrito que informa empleando lenguaje visual. Los resultados indican que los signos transmiten y registran información acerca del contexto donde acontecen los sucesos que han sido relatados; del mismo modo facilitan la comprensión de los temas expuestos, tales como las travesías hechas por el Señor 8 Venado, Garra de Jaguar, y permiten la identificación de características propias de la cosmovisión con respecto a la representación del espacio y del tiempo.

Un hallazgo no esperado se refiere a proponer que los *tlacuilos* o los *huisi tacu* realizaban tareas propias de un diseñador en la actualidad; es decir, emplear elementos de comunicación visual, como lo son el color y la forma para comunicar. Los resultados también indican que en la lámina analizada hay estructura, es decir, diagramación. Posteriores estudios podrían especificar sus particularidades.

Finalmente, se han detectado fortalezas del método, entre ellas su adecuación a la investigación doctoral de la que parte. Era necesario crear un método que se enfocara en las necesidades específicas del estudio, ya que éste busca comprender al manuscrito como un documento que informa, para ofrecer una narrativa distinta, sin interpretar el significado de sus signos.

Por otro lado, el empleo de este método permitió corroborar que el código es un documento que informa de manera visual. Por ejemplo, informa: a) sobre las condiciones en cuanto a color y forma de edificios; b) acerca de la concepción de algunos elementos de la naturaleza como ríos, cerros, árboles; c) con respecto de la fecha y el orden de los sucesos que relata; y d) al respecto de los contextos en los que ocurrieron ceremonias, travesías, nacimientos, matrimonios, entre otros.

Aun cuando el método originalmente está planteado para estudiar cualquier tipo de pictograma del código, su aplicación en la tesis doctoral se fija en la descripción del tiempo y el espacio. Una de las circunstancias que limitan la aplicación del método, en otros documentos de tipo histórico, es su enfoque en el relato, lo que plantea que éste deba ajustarse para analizar manuscritos con información cartográfica o económica, e incluso en aquellos cuya estructura no sea narrativa o no se organice por medio de escenas.

Futuras investigaciones podrían abordar su aplicación en otro tipo de documentos históricos, como códigos de tipo calendárico, genealógico o etnográfico de cualquier cultura prehispánica que empleen el mismo tipo de escritura e, incluso, se piensa que es posible su utilización para



analizar documentos contemporáneos cuya narrativa tenga como base el lenguaje visual. 📌

## Referencias

- Abdullah, R. y Hübner, R. (2006). *Pictograms, Icons & Signs. A Guide to Information Graphics*. London: Thames & Hudson.
- Anders, F., Jansen, M. E. R. G. N. y Pérez Jiménez, A. (1992). *Crónica Mixteca. El rey 8 Venado, Garra de Jaguar y la dinastía de Teozacualco-Zaachila*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertin, J. (2011). *Semiology of Graphics: Diagrams, Networks, Maps*. Redlands: Esri Press.
- Cassirer, E. (2016). *Antropología filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. (3a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cayuela Vellido, B. (2014). La iconografía en la era digital: Hacia una heurística para el estudio del contenido de las imágenes medievales. *Magnificat Cultura i Literatura Medievals*, 1, 1-36. <https://doi.org/10.7203/MCLM.1.3796>
- Dondis, D. A. (1988). *La sintaxis de la imagen* (7ª. ed.). México: Gustavo Gili.
- Fernández Díaz, R. (2017). Homenaje póstumo a Joaquín Galarza, por su trayectoria nacional e internacional en el estudio científico de los códices mesoamericanos. En L. M. Mohar Betancourt (Ed.), *Por los senderos de un tlamatini: Homenaje a Joaquín Galarza* (pp. 19-41). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Illiinsky, N. y Steele, J. (2011). *Designing Data Visualizations*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.
- ИНАИ ТВ. (2010). *¿Qué son los códices?* [Archivo de video]. Recuperado el 13 de diciembre de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=Nlrhu4CCxfw&feature=youtu.be>
- Kant, M. (2018). *Crítica de la razón pura*. (16a. ed.). México: Editorial Porrúa.
- Leborg, C. (2013). *Gramática Visual*. México: Gustavo Gili.
- Lupton, E. y Cole Phillips, J. (2015). *Graphic Design. The New Basics* (2a. ed.). New York: Princeton Architectural Press.
- Marafioti, R. (2010). *Charles S, PEIRCE: El éxtasis de los signos* (3ª. ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Panofsky, E. (1955). *Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History*. New York: Doubleday Anchor Books.

- Schuller, G. (2007). *Information Design = Complexity + Interdisciplinarity + Experiment*. AIGA, the Professional Association for Design. Recuperado el 15 de mayo de 2018 de <https://www.aiga.org/complexity-plus-interdisciplinarity-plus-experiment>
- Shedroff, N. (1999). *Information Interaction Design: A Unified Field Theory of Design*. En R. Jacobson (Ed.), *Information Design* (pp. 267-292). Cambridge: MIT Press.
- Spinillo, C. G. (2022). Introduction. *Information Design Journal*, 25(1), 1-2. <https://doi.org/10.1075/idj.25.1.001int>
- Tversky, B. (2003). Structures of Mental Spaces. How People Think About Space. *Environment and Behavior*, 35(1), 65-79. <https://doi.org/10.1177/0013916502238865>
- van Doesburg, S. (Ed.). (2011). *Pictografía y escritura alfabética en Oaxaca*. México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

#### Sobre los autores *Claudia Rebeca Méndez Escarza*

Diseñadora de la Comunicación Gráfica por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco, maestra en Teoría del Diseño por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y doctora en Diseño y Visualización de la Información por la UAM-Azcapotzalco. Está certificada como profesora de inglés. En México trabajó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) diseñando libros para la educación de adultos en diferentes idiomas, así como en despachos de diseño. Y durante los 10 años de su vida en Bélgica trabajó en una imprenta de gran formato. En dicho país realizó estudios pre-doctorales en el área de la psicología educativa en la KU Leuven (Universidad Católica de Leuven).

Actualmente es directora académica de la Facultad de Diseño en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), donde imparte clases en licenciatura y posgrados en el área del diseño de información, el diseño estratégico, el diseño centrado en la persona, así como en los seminarios de investigación.

Habla inglés y neerlandés. También ha sido organizadora y colaboradora en más de una veintena de actividades como: conferencias, talleres, seminarios, coloquios y cursos de educación continua. Como ponente, ha participado y publicado en memorias de congresos con temas relativos a la educación y la investigación de y para el diseño. Sus recientes contribuciones incluyen “Mixtec codices, manuscripts of Information Visualization”, trabajo para el Congreso de Information Plus celebrado en Berlín, en 2018, y “La información visual en los

códices mixtecos”, para el Congreso Métodos y Maneras, en 2019, que organiza la UAM-Azcapotzalco.

*Gustavo Iván Garmendia Ramírez †*

Fue diseñador de Comunicación Gráfica por la UAM-Azcapotzalco, distinguido con la Medalla al Mérito Universitario. Fue maestro en Docencia Universitaria por la Universidad La Salle, cursó estudios doctorales en la Universidad Ramón Llull en Barcelona, España, y fue Doctor en Educación Permanente por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios.

Su actividad profesional la desarrolló en el diseño editorial y el diseño museográfico. Participó como Tesorero del Consejo de Diseñadores Industriales y Gráficos de México (Codigram) en el periodo 2001-2002 y dictó conferencias en diversos espacios educativos, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por su 450 aniversario, la Universidad del Tepeyac, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad La Salle y la UAM-Azcapotzalco. Además, publicó diversos artículos arbitrados, entre los que destacan las ponencias: “Epistemología y Diseño Gráfico”, incluida en las memorias de la Asociación de Instituciones de la Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana (ASINEA); “Ser en los lenguajes. Ser en el mundo”, para la UAM; “Saberes que verifican. Saberes que interpretan. Saberes que modifican”, dictada en la Universidad La Salle y “Diseño, poésis y praxis”, para la Universidad La Salle.

Desde 2008 fue profesor investigador de tiempo completo en la UAM-Azcapotzalco, en el Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo. Y finalmente colaboró como coordinador de estudios de posgrado en Diseño en la UAM-Azcapotzalco, en donde desarrolló proyectos de investigación en el área del diseño y la interpretación de la imagen. En 2019 fue nombrado miembro de la Academia Mexicana de Geografía e Historia de la UNAM.

*María González de Cossío*

Estudió el doctorado en la Universidad de Reading, en Gran Bretaña, la maestría en Art Education en SCSU en Connecticut, Estados Unidos, y la maestría en Teoría del Diseño en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Hizo una especialidad en diseño, color y tipografía en la Fach Hochschule fur Gestaltung de Basilea y fue miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde el 2003 hasta el 2021.

Se desempeñó como profesora e investigadora de la UPAEP, de la UAM-Cuajimalpa y de la UDLAP, donde impartió cursos en licenciatura y en maestría en áreas de diseño gráfico y en diseño de información. Fue fundadora y directora del Centro de Estudios Avanzados de Diseño (CEAD, que estuvo en funciones de 2004 a 2021) en búsqueda por profesionalizar la práctica del diseño a través de cursos, consultoría e investigación.

Ha escrito en diversas publicaciones periódicas internacionales, como *Visible Language*, *Tipográfica*, *Digital Creativity*, *Print e Information Design Journal*, y

en nacionales, como *Salud Pública de México*. En 2016 publicó su libro *Diseño de Información y vida cotidiana*, donde presenta los proyectos profesionales y las bases teóricas de su trabajo. Los proyectos profesionales que describe se refieren a estudios y propuestas de diseño de información ante diversos problemas de orden político, educativo, económico y de salud. Sus intereses de investigación están en las áreas de diseño de información, estudios de lectores y usuarios, e historia, análisis y visualización de datos complejos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



# Eye tracking, una herramienta complementaria para la evaluación del diseño

Eye tracking, a complementary tool for design evaluation

Manuel Guerrero Salinas

AUTOR PRINCIPAL Y DE CORRESPONDENCIA

CONCEPTUALIZACIÓN Y REDACCIÓN

BORRADOR ORIGINAL

mguerrero@uaslp.mx

Universidad Autónoma de

San Luis Potosí

San Luis Potosí, México

ORCID: 0000-0001-8647-4538

Recibido: 12 de febrero de 2023

Aprobado: 27 de febrero de 2023

Publicado: 01 de abril de 2023

## Resumen

El presente texto tiene como objetivo mostrar los diferentes usos del eye tracking en la evaluación de diversas áreas del diseño gráfico, como son la percepción de la forma, la legibilidad del texto, y la usabilidad y diseño de experiencia en diversos medios que utiliza el diseño gráfico. De igual manera, se enuncian conceptos, herramientas y métodos que pueden ser utilizados en la investigación de la percepción visual aplicada a la disciplina y se mencionan algunos casos desarrollados en el Laboratorio de Experimentación Multimedia. La metodología utilizada para esta investigación es de tipo documental, la cual se llevó a cabo por medio de la recopilación, revisión y selección de diversas investigaciones relacionadas con la percepción visual y el uso de eye tracking, encontradas en diversas áreas del conocimiento, como psicología, ergonomía, computación, optometría, entre otras. La relevancia de este estudio radica en que contribuye a considerar la percepción visual como otro método de evaluación del diseño gráfico desde una perspectiva científica. Esta investigación es una oportunidad para discutir sobre las posibilidades que la tecnología permite realizar en cuanto a estudios de percepción visual relacionados con el quehacer de la disciplina.

**Palabras clave:** Percepción visual, diseño gráfico, eye tracking, métodos, técnica

## Abstract

*This text aims to show the different uses of the eye tracking in the evaluation of various areas of graphic design, such as the perception of the form, the legibility of the text, and the usability and design of experience in various media used by that graphic design. In the same way, concepts, tools, and methods that can be used in the investigation of visual perception applied to that discipline are enunciated and some cases developed in the Multimedia Experimentation Laboratory are mentioned. The methodology used for this research is of a documentary type, which was carried out through the collection, review and selection of various investigations related to visual perception and the use of eye tracking found in various areas of knowledge, such as psychology, ergonomics, computing, optometry, among others. The relevance of this study lies in the fact that it contributes to consider visual perception as another method of evaluating graphic design from a scientific perspective. This research is an opportunity to discuss the possibilities that technology allows us to carry out in terms of visual perception studies related to the work of the discipline.*

**Keywords:** Visual perception, graphic design, eye tracking, methods, techniques

## ◆ Introducción

**E**l uso del *eye tracking* como herramienta para analizar la atención humana se remonta a finales de 1800, cuando el psicólogo alemán Franz Christian Gall utilizó la técnica para estudiar la ubicación de la atención en el cerebro (Duchowski, 2007). Desde entonces, el *eye tracking* ha sido utilizado en una amplia variedad de campos, incluyendo la psicología, la neurociencia y la ergonomía. Más adelante, en la década de 1960, con el avance de la tecnología, se comenzaron a desarrollar sistemas de *eye tracking* más precisos y se expandió su uso en la investigación sobre la atención y la percepción visual.

Durante la segunda mitad del siglo xx, el uso de *eye tracking* en estudios de diseño gráfico se dio con los primeros sistemas de seguimiento ocular, que se utilizaron para investigar la percepción visual humana. Desde entonces, dicha técnica ha sido ampliamente utilizada en este campo para evaluar la eficacia de diferentes elementos de diseño, como la tipografía, el color, la imagen y la disposición de la información (Lévy y Critchley, 2018). Para la década de 1990, con el surgimiento de la industria de las tecnologías de la información, el *eye tracking* comenzó a ser utilizado en la evaluación de interfaces de usuario y en el diseño de interacción (Duchowski, 2007).

En particular, el *eye tracking* ha sido valioso para evaluar la legibilidad y la atractividad de diferentes estilos de tipografía, y para identificar las áreas de la pantalla que son más atractivas y llamativas para los usuarios (Duchowski, 2007). Además, se ha utilizado para evaluar cómo diferentes elementos de diseño afectan la percepción y la comprensión de la información, como la disposición de los elementos en la pantalla, la organización de información y la claridad de la navegación (Nielsen, 2000).

Desde entonces, el uso del *eye tracking* en el campo disciplinar ha evolucionado para incluir aplicaciones en múltiples áreas, incluyendo publicidad, embalaje, diseño de revistas y periódicos, y diseño web. Por ejemplo, en la investigación de mercado, ayuda a obtener información sobre qué es más relevante para mejorar la atención visual, así como los patrones en las fijaciones (Fizman, Velasco, Salgado-Montejo y Spence, 2013). En el diseño de embalaje, se ha utilizado para evaluar la atractividad y la eficacia

de los diseños y para identificar las áreas de la envoltura que son más llamativas para los consumidores (Wikström Williams, Verghese y Clune, 2014). Por lo anterior, se puede decir que el *eye tracking* ha demostrado ser una herramienta valiosa para entender cómo los usuarios interactúan con los elementos de un diseño y para evaluar la eficacia de los mismos.

Este texto contempla diversas aplicaciones del uso del *eye tracking* como parte de la evaluación del diseño gráfico en diversos campos, así como una explicación detallada de los conceptos, herramientas y técnicas que intervienen en el desarrollo de pruebas experimentales. Finalmente, se reflexiona sobre el uso del *eye tracking* como una herramienta que puede ser utilizada en el proceso de diseño, así como acerca de su relevancia en la enseñanza del diseño gráfico.

### ◆ Usos del eye tracking en el diseño gráfico

El *eye tracking* es una herramienta que apoya al proceso de investigación a través del uso de tecnología para monitorear y registrar la posición y el movimiento del ojo humano mientras un individuo realiza una tarea visual, como se muestra en la figura 1. Por ejemplo, se utiliza para estudiar la percepción visual, el procesamiento de la información y el comportamiento de la mirada en una variedad de contextos, incluyendo la investigación en psicología, ergonomía, neurociencia, ingeniería, investigación de mercado, medicina, así como en diseño gráfico y de interfaces, entre otros.



Figura 1. Tobii Eye Tracking. How it Works.

Fuente: Tobii Corporate, s. f.

En el campo del diseño de interfaces, el *eye tracking* ha permitido a los diseñadores entender cómo los usuarios navegan e interactúan con el contenido visual en la pantalla. Por ejemplo, se pueden identificar qué elementos llaman la atención de los usuarios y cuáles no, al tiempo que es posible identificar patrones de comportamiento en la navegación y la

búsqueda de información. Esto puede ayudar a los diseñadores a optimizar la organización y presentación de la información en la pantalla para mejorar la usabilidad y la eficacia de la interfaz (Norman y Draper, 1986).

El *eye tracking* permite a los diseñadores conocer cómo los usuarios interactúan con los elementos de un diseño y cómo se sienten atraídos por ciertos elementos visuales (Duchowski, 2007). También permite evaluar la eficacia de un diseño, ya que los diseñadores pueden ver si los usuarios están encontrando y utilizando los elementos de manera efectiva. Esto es especialmente importante en diseños que requieren una alta capacidad de atención, como en el caso de interfaces médicas, de seguridad o de conducción.

Los estudios con *eye tracking* también se han utilizado en la investigación sobre la experiencia del usuario. Por ejemplo, se pueden utilizar para evaluar cómo los usuarios perciben la calidad visual de un diseño, así como para medir su satisfacción y preferencia hacia diferentes opciones de diseño (Norman y Draper, 1986). De esta manera, los diseñadores pueden tomar decisiones informadas sobre el diseño y mejorar la experiencia del usuario.

De manera general, el funcionamiento de un dispositivo de *eye tracking* se basa en la captura de los movimientos oculares del sujeto y la identificación de su punto de fijación en una tarea o actividad específica. Esto se logra a través de diversos métodos, incluyendo el monitoreo de las señales electromiográficas (EMG) generadas por los músculos oculares, la medición de la reflectancia de la luz infrarroja, o la identificación de las características ópticas de la retina (Minakata y Beier, 2021).

En la investigación, los dispositivos de *eye tracking* pueden ser de dos tipos: sistemas de seguimiento de ojo basados en *hardware* y sistemas de *software*: 1) Los sistemas de *hardware* de *eye tracking* utilizan tecnologías como la cámara, la luz infrarroja y el infrarrojo para seguir los movimientos de los ojos. Estos sistemas pueden ser de montaje en la cabeza, de mesa o de escritorio, y pueden ser utilizados en diferentes entornos, como laboratorios, clínicas y entornos naturales. 2) Los sistemas de *software* de *eye tracking* utilizan la cámara web o la cámara de un dispositivo móvil para registrar los movimientos de los ojos. Se trata de sistemas más accesibles y económicos que los sistemas de *hardware*, pero pueden tener una menor precisión y fiabilidad.

#### ◆ Dispositivos de seguimiento ocular

Entre los dispositivos de *eye tracking* más utilizados para la investigación se pueden mencionar los siguientes:

- ◆ Monitores de ojo (dispositivos *open source*), que son cámaras infrarrojas que registran la posición y el movimiento de los ojos.



- ❖ Tobii (Tobii AB, Danderyd, Suecia), que es una compañía sueca que ofrece una amplia gama de dispositivos, tanto para uso científico como comercial. Un ejemplo de esto es el dispositivo que se muestra en la figura 2.
- ❖ EyeLink (SR Research Ltd. [s. f.], Ottawa, ON, Canadá), que es un dispositivo desarrollado por SR Research, que es ampliamente utilizado en investigaciones científicas y en aplicaciones comerciales.
- ❖ SMI (SensoMotoric Instruments GmbH, Teltow, Alemania), que es un fabricante alemán de dispositivos de seguimiento ocular que ofrece una amplia gama de productos para diferentes aplicaciones, incluyendo investigación científica, entretenimiento y *marketing*.



Figura 2. Vista frontal de Tobii Pro Glasses 3.  
Fuente: Tobii Corporate, s. f. a.

### ❖ Software para el análisis de datos

Por otra parte, la elección del *software* depende de las necesidades y los objetivos de cada estudio en particular. Entre los programas más comunes en el desarrollo de investigación de este tipo, se encuentran:

- ❖ Tobii Pro Lab (Tobii Technology AB [s. f.], Suecia). Este *software* permite la recolección, el análisis y la visualización de datos y ofrece una amplia variedad de herramientas para el análisis de la información obtenida, como se observa en la figura 3. Tobii Pro Lab también permite integrar los datos de *eye tracking* con otros tipos de datos, como los demográficos, las respuestas verbales y los datos de comportamiento.
- ❖ EyeLink (SR Research Ltd. [s. f.], Canadá). EyeLink es un *software* de análisis que permite recopilar, visualizar y analizar datos en tiempo real, así como realizar análisis avanzados y crear informes detallados.

- ❖ Gazeport es un *software* basado en la web, el cual permite el registro y el análisis de datos en tiempo real.
- ❖ Pupil Labs es un *software* que permite el registro, el análisis y la visualización de datos de *eye tracking*.



Figura 3. Mapa de calor generado por Toby Pro Studio.  
Fuente: Tobii Corporate, s. f. b

### ❖ Estudios de atención visual por software

Es importante señalar que los estudios de atención visual se pueden realizar a partir de modelos matemáticos, que buscan identificar puntos, zonas y objetos que resultan llamativos o relevantes para el sujeto. Estos algoritmos utilizan diferentes técnicas para predecir la atención de un sujeto y, a partir de ahí, analizar y visualizar la información obtenida. A este tipo de estudios se les denomina estudios de saliencia (*saliency*). Su principal característica es que no necesitan de sujetos para realizar el análisis de percepción visual.

En la literatura existen diferentes modelos y técnicas que se han utilizado para realizar estudios de atención visual. Algunos de los modelos más populares incluyen:

- ❖ Modelos basados en la fisiología: se basan en la investigación sobre la fisiología de la visión y la atención visual para predecir la atención de un sujeto. Entre ellos se encuentra el modelo de *bottom-up attention* (Itti, Koch y Niebur, 1998) y el modelo de *saliency map* (Walther y Koch, 2006).
- ❖ Modelos basados en aprendizaje automático: utilizan técnicas de aprendizaje automático para entrenar algoritmos que puedan

predecir la atención de un sujeto, los cuales incluyen el modelo de *DeepGaze I* (Kümmerer, Theis y Bethge, 2014) y el modelo de *DeepSaliency* (Wang y Shen, 2017).

- ◆ Modelos basados en teoría psicológica: se basan en teorías psicológicas sobre la atención visual para predecir la atención de un sujeto. Como los modelos de atención visual, está basado en la maximización, unificación y normalización de la información (Borji e Itti, 2013).

Los dispositivos de *hardware* y *software* mencionados anteriormente se consideran los más populares y en muchos casos suelen ser los más costosos debido a su posicionamiento en el mercado; sin embargo, cabe mencionar que algunas universidades han desarrollado *software* y *hardware* de tipo open source, que arrojan los datos necesarios para realizar una investigación con suficiente nivel de precisión y confiabilidad.

### ◆ Manejo de datos en el uso del eye tracking

En los estudios de *eye tracking* se utilizan datos de seguimiento ocular para evaluar la percepción visual humana, estos datos incluyen información sobre la ubicación de los ojos, la dirección de la mirada, la velocidad y la frecuencia de los movimientos oculares, y el tiempo que los usuarios pasan mirando diferentes elementos en la pantalla (Duchowski, 2007). Además de lo anterior, también se pueden recopilar datos adicionales, como la frecuencia cardíaca, la actividad cerebral y la respuesta emocional de los usuarios (Nielsen, 2000), todo lo cual complementa la información de seguimiento ocular y brinda una visión más completa de la percepción y la comprensión de los usuarios.

En este tipo de estudios se utilizan diferentes indicadores que dan cuenta del movimiento ocular, los cuales sirven para evaluar la percepción visual humana (Rayner, 1998). Algunos de los movimientos más comunes incluyen:

- 1. Fijación:** Es el movimiento ocular en el que los ojos se detienen en un punto específico en la pantalla. La duración mínima de una fijación está en el rango de 20 a 220 ms. Un indicador importante de la atención y el interés que los usuarios tienen por un determinado elemento es la duración de las fijaciones.
- 2. Movimiento sacádico:** Es el movimiento ocular rápido y voluntario que ocurre cuando los ojos saltan de un punto a otro en la pantalla. Está determinado por el orden secuencial de fijaciones en un estímulo. Las sacadas son un indicador importante de la dirección de la mirada y la búsqueda visual.
- 3. Regresiones:** Es el movimiento ocular en el que los ojos vuelven a un punto previamente visitado en la pantalla. La regresión es un indicador importante de la relevancia y la memorabilidad de los elementos en la pantalla.

4. **Parpadeo:** Es el cierre rápido y temporal de los ojos. Los parpadeos son un indicador importante de la fatiga y la carga cognitiva de los usuarios.
5. **Microsacadas:** Es un tipo de sacada muy pequeño y frecuente que ocurre cuando los ojos se mueven de forma rápida e involuntaria en una dirección específica. Su rango de duración oscila entre los 10 y 20 ms. Las microsacadas son un indicador importante de la atención y la exploración visual.
6. **Dispersión de fijaciones:** Es la diseminación de las fijaciones en diferentes partes de un elemento visual. La dispersión de fijaciones son un indicador importante de la complejidad y la comprensión de los elementos en la pantalla.

Cada tipo de movimiento ocular proporciona información valiosa sobre la percepción visual humana y ayuda a los investigadores a entender mejor cómo los usuarios interactúan con el diseño. El uso de unos u otros datos dependerá de los fines que se busquen al realizar los estudios de percepción visual.

Por otra parte, se encuentran otros conceptos que corresponden a las representaciones gráficas utilizadas para visualizar y analizar los datos obtenidos a partir de los estudios de este tipo (Duchowski, 2007), entre los que se encuentran:

1. **Mapa de calor:** También llamado *heatmap*, es un mapa de color que muestra la distribución de las fijaciones oculares en una pantalla. Los *heatmaps* representan visualmente las áreas de la pantalla que reciben más o menos atención por parte de los usuarios, permitiendo a los investigadores identificar fácilmente patrones y tendencias en la interacción del usuario con un diseño visual.
2. **Ruta sacádica o *scan path*:** Se refiere a la trayectoria que muestra el orden en el que los usuarios miran diferentes elementos en una pantalla. Los *scan paths* representan visualmente la secuencia de las fijaciones oculares y permiten a los investigadores entender cómo los usuarios están explorando y procesando la información en un estímulo visual.
3. **Áreas de interés (AOI):** Permiten identificar y marcar en una imagen o pantalla las áreas que son relevantes para los estudios de *eye tracking*, con el objetivo de analizar cómo los usuarios interactúan con diferentes zonas de un estímulo visual.
4. **Gráficos de tasa de fijación:** Son gráficos que muestran la duración de las fijaciones oculares en diferentes elementos de una pantalla. Estos gráficos permiten a los investigadores identificar rápidamente las áreas de un diseño que reciben más atención y cuánto tiempo los usuarios dedican a cada elemento.

**5. Gráficos de tasa de clic:** Son gráficos que muestran la relación entre las fijaciones oculares y los clics en una pantalla. Estos gráficos permiten a los investigadores identificar qué elementos en un diseño son más propensos a generar clics y cómo los usuarios interactúan con ellos.

**6. Gráficos de tasa de desplazamiento:** Son gráficos que muestran la relación entre las fijaciones oculares y los desplazamientos de la pantalla. Estos gráficos permiten a los investigadores identificar qué elementos en un diseño están motivando a los usuarios a desplazarse en la pantalla y cómo se relacionan con el resto de los elementos.

A pesar de la relevancia del uso del *eye tracking*, debe reconocerse que no es la única herramienta que los diseñadores deben utilizar para evaluar la eficacia de un diseño. Es importante comentar la necesidad de complementar los resultados obtenidos con esta herramienta con otras técnicas de investigación, tales como:

- ❖ Entrevista: Es una herramienta que permite obtener más información sobre la experiencia de los participantes, pues permite profundizar en las motivaciones, pensamientos y percepciones de los usuarios (Dodd y Taylor, 2018).
- ❖ Pruebas de usuario: Permiten evaluar la facilidad de uso de un producto o servicio, identificar problemas y mejorar la experiencia del usuario (Nielsen, 2000).
- ❖ Análisis de tareas: Permite identificar los problemas relacionados con la realización de tareas específicas y mejorar su eficiencia (Card, Moran y Newell, 1983).
- ❖ Encuesta: Herramienta valiosa para recopilar información sobre las percepciones, actitudes y preferencias de los usuarios (Dawes y Carbone-Lopez, 2018).

### ❖ Tipos de estudios relacionados con el uso de eye tracking

Desde hace décadas, los estudios de *eye tracking* se han utilizado para evaluar diversas áreas que se relacionan con el diseño, entre éstos están los estudios de legibilidad, la experiencia de usuario, la usabilidad o percepción de la forma, que se pueden observar en el análisis de carteles, embalajes, logotipos, diseño editorial, sitios web, diseño de interfaces, entre otros no menos importantes.

Con respecto a los estudios de legibilidad, se puede evaluar la velocidad y el orden en que una persona lee o mira una página, así como identificar las áreas que llaman más la atención y cuáles son las que se ignoran. Entre los diferentes estudios de legibilidad se pueden mencionar los

siguientes: 1) estudios que evalúan la legibilidad de diferentes tipos de fuentes y tamaños en documentos impresos y digitales (Russell-Minda, Jutai, Strong, Campbell, Gold, Pretty y Wilmot, 2007; Minakata y Beier, 2021); 2) estudios que evalúan la legibilidad de textos en pantalla con diferentes tipos de resolución y contraste (Minakata y Beir, 2021; Torres, Sena, Carmona, Moreira, Makse y Andrade, 2021); 3) estudios que evalúan la legibilidad de diferentes tipos de carteles publicitarios en diferentes contextos (Mancilla-González, 2022) y 4) estudios que evalúan la legibilidad de interfaces de usuario y sistemas de información en pantalla (Hornbæk y Madison, 2008; Goldberg y Wichansky, 2003).

Por otra parte, existen estudios que han servido para evaluar la experiencia de usuario y que permiten que el diseño optimice su funcionalidad; entre ellos se encuentran: 1) estudios que evalúan la atención de los usuarios a diferentes elementos en la pantalla (Nielsen, 2000); 2) estudios que evalúan el impacto de la ubicación, el tamaño y el formato de los elementos en la pantalla en la atención de los usuarios (Duchowski, 2007); 3) estudios que evalúan la eficacia de la navegación y la accesibilidad de la información en sitios web (Nielsen, 2000); 4) estudios que evalúan la atención y la satisfacción de los usuarios con diferentes tipos de interfaces de usuario (Duchowski, 2007).

De igual manera, esta tecnología ha encontrado aplicaciones en el campo de los estudios de usabilidad, lo cual ha brindado importantes aportes sobre la forma en que los usuarios interactúan con la información visual en pantalla, incluyendo la identificación de patrones comunes en la navegación, la percepción de la información y la eficacia de la presentación de la información (Nielsen, 2000; Tullis, 2008).

Por su parte, el *eye tracking* se ha utilizado en diversos estudios de percepción de la forma en el diseño para entender cómo los usuarios perciben y procesan la información visual ante diferentes estímulos. Por ejemplo, se ha utilizado en estudios sobre la percepción de la simetría, la relación entre la forma y el contenido, la percepción de la complejidad y la claridad en la presentación de la información y la imagen (Mancilla-González, 2022).

Estos estudios resultan valiosos para los diseñadores gráficos y de interacción que buscan crear experiencias visuales efectivas y memorables para los usuarios, o bien, que buscan evaluar las propuestas de diseño para mejorar el diseño y la presentación de la información, haciéndola más clara y efectiva para el usuario.

 **Laboratorio de Experimentación Multimedia**

El Laboratorio de Experimentación Multimedia de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí se conformó en 2018 como un espacio destinado a la experimentación; su finalidad consiste en explorar teorías y procesos relacionados con el diseño de vanguardia, como un puente entre la ciencia y los productos de diseño, ahondando en el estudio de los procesos

y la creación de las formas, así como en la exploración de nuevas teorías derivadas del avance tecnológico del siglo XXI.

Actualmente, el laboratorio cuenta con diversos equipos que permiten registrar el seguimiento ocular, la interacción a través de gestos con las manos, impresoras 3d y un equipo de inmersión de realidad virtual.

Desde su creación en este laboratorio se han desarrollado diversos estudios, entre los que se encuentran: aquellos sobre la percepción de la forma, los relacionados con la usabilidad e interacción de aplicaciones y sitios web, y otros sobre la legibilidad del texto y la tipografía, por mencionar algunos.

Dentro de los estudios realizados en este laboratorio se encuentra “El papel de la tecnología en los estudios de percepción visual en diseño gráfico”, publicado en la *Revista Internacional de Principios y Prácticas del Diseño* (Mancilla González, Guerrero Salinas y Cuevas Riaño, 2019), donde se discute cómo la tecnología ha contribuido al desarrollo de los estudios de percepción visual en diseño gráfico y se toma como ejemplo el estudio realizado a la obra *Couleur Aditive: 2000-2009: 2009. Série Fundación March B2*, del artista Carlos Cruz-Diez (1999), caracterizada por el uso del color y el efecto óptico resultante.

La finalidad de esta investigación fue monitorear el proceso de percepción de una imagen (número de fijaciones, rutas de exploración, duración de la mirada fija en un área de interés y la densidad espacial de las fijaciones) para analizarla bajo los principios de la Teoría Gestalt y comprender cómo se produce el proceso visual perceptivo del color y la forma.

Para este estudio se utilizó el dispositivo de seguimiento ocular *Eye Tribe* y se aplicó a un total de 30 personas, con un rango de edad entre los 18 y 21 años, con condiciones similares de agudeza visual. Además, se realizaron dos tipos de análisis: el registro de fijaciones por medio de mapas de calor y el registro de densidad de fijaciones por áreas de interés.

El registro de fijaciones por medio del mapa de calor permite conocer las zonas y elementos de la obra de Cruz-Diez que generan mayor atención visual en los sujetos, lo cual se representa por tonalidades de color que indican las zonas de mayor interés (colores cálidos) y las zonas de menor interés (colores fríos), como se muestra en la figura 4.

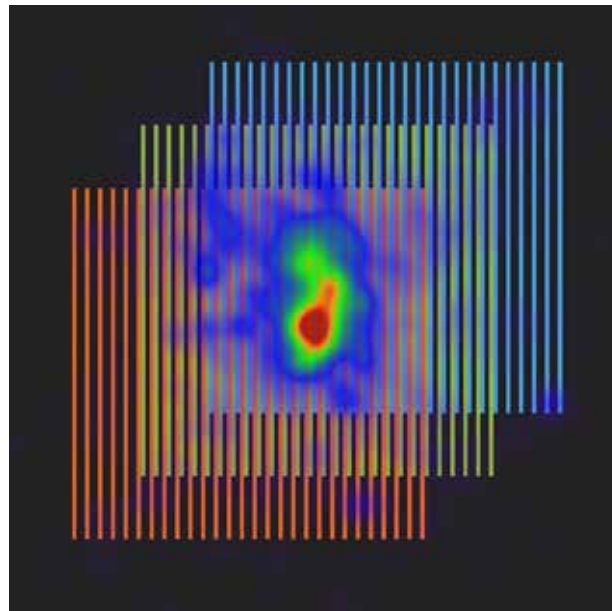


Figura 4. Mapa de calor (heatmap) de la obra *Couleur Additive*: 2000-2009: 2009. *Série Fundación March B2*, analizada mediante el método de seguimiento ocular con eye tracking. La imagen muestra el resultado promediado de todos los sujetos participantes en el experimento. Fuente: Laboratorio de Experimentación Multimedia (LEM), 2018.

Posteriormente, se delimitaron las áreas de interés (AOI) para realizar el mapeo de datos de las zonas donde el sujeto fija su atención sobre el estímulo presentado y se dividió de la siguiente manera: A1 (central), A2 (esquina superior derecha), A3 (esquina inferior izquierda), A4 (esquina superior izquierda) y A5 (esquina inferior derecha).

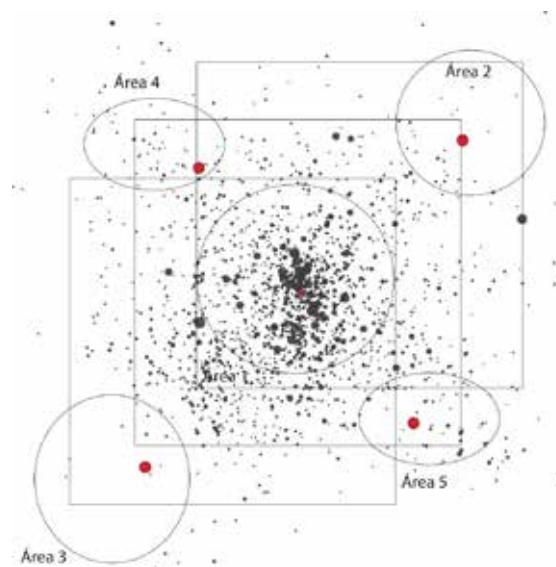


Figura 5. Esquematación de la densidad de las fijaciones por área de interés. Fuente: LEM, 2018.



Una vez determinadas las áreas de interés (véase figura 5) se realizó un análisis de densidad de fijaciones mayores a 220 ms (Van der Lans, Wedel y Pieters, 2011) y se comparó la cantidad de fijaciones realizadas en cada área, obteniendo datos comparativos de número de fijaciones, duración media, superficie y densidad de fijaciones. Resultando A1:0.00082fix/px; A2:0.00005 fix/px; A3:0.00005 fix/px; A4:0.00006 fix/px, A5:0.00005 fix/px, donde se puede observar una mayor densidad en el área 1.

Este estudio concluye que la forma predomina sobre el fondo y que, a partir de ésta, se inicia el proceso de exploración perceptiva. Con respecto al color, la organización de la imagen, con base en el equilibrio visual, permite generar un patrón de exploración que va hacia el centro.

Un segundo caso realizado en este mismo laboratorio en el año 2018 está relacionado con el análisis de la simetría y el equilibrio. En la fase experimental se tomaron dos estímulos visuales: uno simple y otro complejo. Por una parte, como estímulo simple está el cartel Victory, de 1975, realizado por el diseñador japonés Shigeo Fukuda y caracterizado por el uso simple de la forma y, por otra parte, como estímulo complejo se encuentra el cartel *The Public Theater*, realizado en 1995 por la diseñadora estadounidense Paula Scher, el cual se caracteriza por el uso de diferentes planos, textos de diferentes tamaños y orientaciones.

Para este estudio se llevó a cabo un análisis de los procesos de organización y exploración visual con la finalidad de hacer un registro del proceso de percepción visual que se realiza ante una imagen de diferente nivel de composición. Como parte de este estudio se utilizó el dispositivo *Eye Tribe*, un equipo PC Dell XPS, un monitor Dell E2414H y el *software* Ogama v.5.05614.

Para el desarrollo de estas pruebas, participaron un total de 30 sujetos de un rango de edad de entre 18 y 23 años, con condiciones similares de agudeza visual. Se realizaron dos tipos de análisis: el registro de la duración de fijaciones por medio de mapas de calor (*heatmap*) y áreas de interés (AOI), y el registro de rutas sacádicas (*scan path*) (véase figura 6).

Por medio de un análisis de la duración de las fijaciones se compararon datos arrojados según los diferentes elementos que configuran el cartel, lo cual permitió encontrar los elementos más pregnantes y su interacción con el resto.

En cuanto al análisis de rutas sacádicas (*scan path*), se determinó el orden que siguen las fijaciones durante el proceso perceptivo para determinar si existe un patrón común de exploración ante estos dos estímulos.



Figura 6. Mapas de calor (*heatmap*) y áreas de interés (*aoi*) del cartel *Victory*, de Shigeo Fukuda, analizado mediante el de seguimiento ocular con *eye tracking*.

Fuente: LEM, 2018.

Finalmente, el resultado deriva del análisis de los principios de equilibrio y simetría propuestos en las leyes de organización que postula la Teoría Gestalt, para comprender de qué manera se da el proceso perceptual a partir de su organización. A grandes rasgos, este estudio concluye, mediante las pruebas de percepción visual, que la organización de la imagen, con base en el equilibrio visual, permite generar un patrón de exploración ordenado, el cual es visible en los dos casos estudiados en el laboratorio.

Por otro lado, un tercer caso analizado en el laboratorio es el estudio de lectura realizado para evaluar la propuesta de diseño de H+D, una revista de circulación nacional centrada en temas de diseño que edita la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Este estudio tuvo como propósito evaluar si la propuesta de diseño de la revista H+D resulta óptima para su lectura, a través de los elementos micro tipográficos seleccionados, su composición editorial y el diseño de su cubierta.

Para esta prueba se utilizó el dispositivo Gazepoint, un equipo PC Dell XPS, un monitor Dell E2414H y el *software* Gazepoint Analysis Profesional Edition 4.2.0. Esta prueba se realizó con seis sujetos (Nielsen, 2000) de edad entre 18 y 24 años, con condiciones similares de agudeza visual.

La prueba se desarrolló en dos momentos: el primero, una prueba de *eye tracking* que utilizaba como estímulo visual una secuencia de imágenes de la revista junto con indicaciones pertinentes de lo que se quería conocer en el experimento, las cuales siguió el sujeto durante el experimento y, posteriormente, un cuestionario con la finalidad de corroborar si la propuesta de cubierta era atractiva hacia el usuario, al igual que la composición y el empleo de la tipografía en las páginas para su lectura (véase figuras 7 y 8).

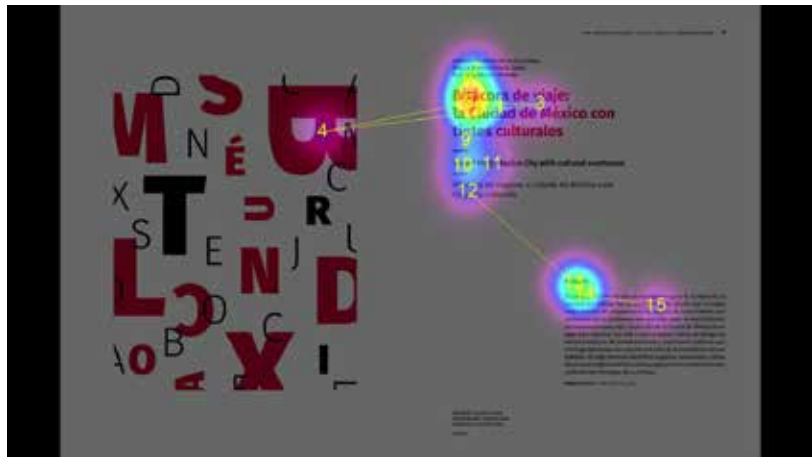


Figura 7. Mapas de calor (heatmap) de la propuesta de entrada de artículo en la revista H+D, analizado mediante el seguimiento ocular con eye tracking.

Fuente: *Especialidad en ciencias del Hábitat - LEM, 2019*

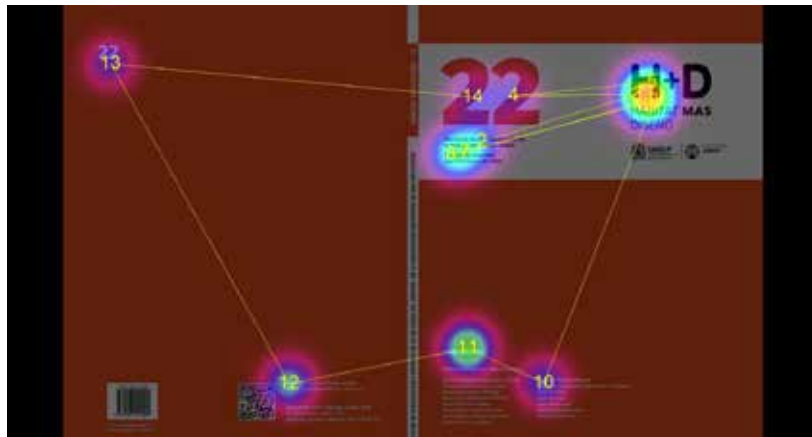


Figura 8. Mapas de calor (heatmap) de la propuesta de entrada de artículo en la revista H+D analizado mediante el seguimiento ocular con eye tracking.

Fuente: *Especialidad en ciencias del Hábitat - LEM, 2019*

A partir de las pruebas de percepción visual y la encuesta aplicada, se realizaron ajustes en el diseño, como la ubicación de folios, notas al pie e información secundaria, con la finalidad de resaltar la percepción de los elementos gráficos, buscando la visualización de forma jerárquica y ordenada.

Un cuarto caso que se realizó en el laboratorio tiene que ver con el uso del *eye tracking* para evaluar la usabilidad de una interfaz de uso terapéutico. El proyecto consistió en el desarrollo de una aplicación web para realizar terapias de Desensibilización y Reprocesamiento por Movimientos Oculares, conocida como EMDR, y en el seguimiento dado a

los pacientes. Esta terapia se lleva a cabo por medio de movimientos oculares que son guiados por un terapeuta calificado, los cuales también pueden acompañarse de estímulos sonoros para generar mayor conexión entre las vías de los dos hemisferios.

Como parte de este caso, se realizaron pruebas de la interfaz de usuario bajo los principios de usabilidad descritos por Nielsen (2000), y por medio del uso de mapas de calor se pudo comprobar si los usuarios identificaban elementos clave de la navegación (véase figura 9).

Para esta prueba se utilizó el dispositivo Mirametrix, un equipo portátil Dell XPS, un monitor Dell E2414H y el *software* Ogama v.5.05614. El test se realizó con seis sujetos de edad entre 18 y 23 años.



Figura 9. Mapas de calor (heatmap) de la interfaz de usuario de la aplicación de EMDR, analizado mediante el seguimiento ocular con eye tracking. Fuente: Especialidad en ciencias del Hábitat - LEM, 2019



Figura 10. Mapas de calor (heatmap) y ruta sacádica (scan path) de la interfaz de usuario en la terapia emdr, analizado mediante el seguimiento ocular con eye tracking. Fuente: Especialidad en ciencias del Hábitat - LEM, 2019

Por otra parte, se buscó comprobar la efectividad en el seguimiento del ojo durante la sesión de terapia EMDR y, por medio de mapas de calor y el seguimiento de la ruta sacádica, se corroboró que el usuario realiza los

movimientos y desplazamientos necesarios para los efectos de este tipo de terapia, como se puede observar en la figura 10.

Actualmente, en el Laboratorio de Experimentación Multimedia se abordan proyectos propuestos desde los programas de especialidad y maestría de la Facultad del Hábitat de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí como los aquí analizados y, por otra parte, se desarrollan proyectos multidisciplinarios donde intervienen las disciplinas de ciencias, literatura, psicología y diseño.

## ❖ Conclusiones

El seguimiento de ojos es una herramienta valiosa en el estudio del diseño gráfico, ya que permite a los investigadores comprender cómo los usuarios perciben y procesan la información visual. Con esta técnica se pueden registrar y analizar los movimientos oculares y el tiempo de fijación de un sujeto mientras navega por una página web, lee una revista o mira un anuncio publicitario. Esto puede mejorar la eficacia de la comunicación visual y la usabilidad de la información, lo que, a su vez, puede aumentar la satisfacción del usuario y su lealtad a la marca.

Otro aspecto importante de la utilización del *eye tracking* en estudios de diseño gráfico es que proporciona una comprensión más profunda de la percepción humana y los procesos cognitivos. Esto puede permitir a los diseñadores e investigadores la identificación de barreras visuales y la resolución de problemas de diseño, y también da la oportunidad a los investigadores de evaluar la eficacia de diversas propuestas de diseño en tiempo real, lo que les permite hacer ajustes y mejoras de manera inmediata. Esto, a su vez, ahorra tiempo y recursos a largo plazo, ya que los diseñadores pueden evitar crear diseños que no funcionen antes de su implementación.

En cuanto al futuro del diseño gráfico, el uso de *eye tracking* presenta una serie de desafíos que deben ser abordados. Uno de los mayores retos es mejorar la precisión y fiabilidad de los dispositivos de seguimiento ocular, especialmente los sistemas de *software*, para que puedan ser utilizados con confianza en investigaciones y aplicaciones comerciales. Por otro lado, también es necesario desarrollar nuevos métodos y técnicas para analizar y utilizar los datos recogidos por los dispositivos de *eye tracking*, de manera que los diseñadores puedan aprovecharlos para mejorar su práctica.

En otro aspecto, en cuanto al *eye tracking* en el ámbito educativo, destaca que la implementación del seguimiento ocular en los procesos de diseño gráfico puede mejorar los procesos de enseñanza del diseño de diversas maneras.

En primer lugar, el *eye tracking* proporciona información valiosa sobre cómo los usuarios perciben e interactúan con el diseño, información que

puede ser utilizada para guiar la toma de decisiones en el proceso y para mejorar la eficacia y la eficiencia de los diseños.

En segundo lugar, los dispositivos de *eye tracking* permiten a los estudiantes de Diseño Gráfico experimentar con diferentes propuestas de diseño y ver cómo afectan la percepción y la interacción del usuario. Esto puede ayudarles a desarrollar habilidades en la creación de diseños atractivos y efectivos, y a comprender mejor las implicaciones de sus decisiones en los proyectos.

En tercer lugar, el *eye tracking* puede ser utilizado como una herramienta que permita a los estudiantes evaluar la funcionalidad de sus propuestas, lo que puede ayudarles a comprender mejor los principios fundamentales del diseño gráfico y a desarrollar habilidades de autocorrección y mejora continua. 📍

## Referencias

- Borji, A. y Itti, L. (2013). State-of-the-Art in Visual Attention Modeling. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 35(1), 185-207. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.2012.89>
- Card, S. K., Moran, T. P. y Newell, A. (1983). *The Psychology of Human-Computer Interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cruz-Diez, C. (1999). Carlos Cruz-Diez. Recuperado el 30 de junio de 2017 de <http://bit.ly/3JuqPJR>
- Dawes, J. y Carbone-Lopez, K. (2018). *Online Survey Design: Best Practices for Researchers*. London: Sage Publications.
- Dodd, T. y Taylor, J. (2018). *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford: Oxford University Press.
- Duchowski, A. T. (2007). *Eye Tracking Methodologies: Theory and Practice* (2a. ed.). London: Springer Science y Business Media.
- Fizman, B., Velasco, C., Salgado-Montejo, A. y Spence, C. (2013). Using Combined *Eye Tracking* and Word Association in Order to Assess Novel Packaging Solutions: A Case Study Involving Jam Jars. *Food Quality and Preference*, 28(1), 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2012.10.006>
- Goldberg, J. H. y Wichansky, A. M. (2003). Chapter 23-*Eye Tracking* in Usability Evaluation: A Practitioner's Guide. En J. Hyönä, R. Radach y H. Deubel (Eds.), *The Mind's Eye* (pp. 493-516). North-Holland. <https://doi.org/10.1016/B978-044451020-4/50027-X>
- Hornbæk, K. y Madison, R. (2008). Eyetracking Studies of Reading on Screen. En J. Jacko y A. Sears (Eds.), *Handbook of Research on Human-Computer Interaction* (pp. 175-199). Hershey, PA: Information Science Reference.

- Itti, L., Koch, C. y Niebur, E. (1998). A Model of Saliency-Based Visual Attention for Rapid Scene Analysis. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 20(11), 1254-1259. <https://doi.org/10.1109/34.730558>
- Kümmerer, M., Theis, L. y Bethge, M. (2014). Deep Gaze I: Boosting Saliency Prediction with Feature Maps Trained on ImageNet. arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1411.1045>
- Lévy, P. y Critchley, B. (2018). *Eye Tracking in HCI: From Models to Applications*. Lancaster: Springer.
- Mancilla-González, E. C. (2022). Pruebas de seguimiento ocular para el análisis de la imagen. *Diseño Arte y Arquitectura*, (13), 85-101. <https://doi.org/10.33324/daya.vi13.557>
- Mancilla-González, E. C., Guerrero-Salinas, M. y Cuevas-Riaño, M. (2019). El papel de la tecnología en los estudios de percepción visual en diseño gráfico. *Revista Internacional de Principios y Prácticas del Diseño*, 1(2), 11-27. <https://doi.org/10.18848/2641-4406/CGP/v01i02/11-27>
- Minakata, K. y Beier, S. (2021). The Effect of Font Width on Eye Movements During Reading. *Applied Ergonomics*, 97, 103523. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2021.103523>
- Nielsen, J. (2000). *Eye Tracking Web Usability*. Berkeley: Nielsen Norman Group.
- Norman, D. A. y Draper, S. W. (1986). *User Centered System Design: New Perspectives on Human-Computer Interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rayner K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Russell-Minda, E., Jutai, J. W., Strong, J. G., Campbell, K. A., Gold, D., Pretty, L. y Wilmot, L. (2007). The Legibility of Typefaces for Readers with Low Vision: A Research Review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(7), 402-415. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100703>
- SR Research Ltd. (s. f.). EyeLink. Recuperado el 13 de febrero de 2023 de <http://bit.ly/3Lch5VH>
- Tobii Corporate. (s. f. a). Tobii Eye Tracking, How it Works. Recuperado el 6 de febrero de 2023 de <https://bit.ly/3ZRg7T>
- Tobii Corporate. (s. f. b). Tobii Pro Glasses 3 - Field Guide. Recuperado el 6 de febrero de 2023 de <http://bit.ly/3mES4s5>

- Tobii Technology AB. (s. f.). Tobii Pro Lab. Recuperado el 6 de febrero de 2023 de <https://bit.ly/3ZsfBLj>
- Torres, D., Sena, W. R., Carmona, H. A., Moreira, A. A., Makse, H. A. y Andrade, J. S., Jr. (2021). Eyetracking As a Proxy for Coherence and Complexity of Texts. *PLoS one*, 16(12), e0260236. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260236>
- Tullis, T. (2008). *Eye Tracking: An Evaluation of Measures of Visual Attention on Websites*. En *Proceedings of the 2008 International Conference on World Wide Web* (pp. 1165-1166). New York: acm.
- Van der Lans, R., Wedel, M. y Pieters, R. (2011). Defining Eye-Fixation Sequences Across Individuals and Tasks: The Binocular-Individual Threshold (BIT) Algorithm. *Behavior Research Methods*, 43(1), 239-257. <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0031-2>
- Walther, D. y Koch, C. (2006). Modeling Attention to Salient Proto-Objects. *Neural Networks: The Official Journal of the International Neural Network Society*, 19(9), 1395-1407. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2006.10.001>
- Wang, W. y Shen, J. (2017). Deep Visual Attention Prediction. *IEEE Transactions on Image Processing*, 27(5), 2368-2378. <https://doi.org/10.1109/TIP.2017.2787612>
- Wikström, F., Williams, H., Verghese, K. y Clune, S. (2014). The Influence of Packaging Attributes on Consumer Behavior in Food-Packaging Life Cycle Assessment Studies-A Neglected Topic. *Journal of Cleaner Production*, 73, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.10.042>

### Sobre el autor Manuel Guerrero Salinas

Diseñador Gráfico de nacionalidad mexicana, maestro en Ciencias del Hábitat egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y doctor en Arquitectura, Diseño y Urbanismo por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Actualmente es profesor-investigador en la Facultad del Hábitat de la UASLP y miembro del Cuerpo Académico Vanguardias del Diseño, donde desarrolla investigación en el campo de las interacciones multisensoriales aplicadas al diseño, métodos de diseño y teoría y métodos aplicados al desarrollo de tipografía. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) y es miembro fundador de la Asociación Mexicana de Tipografía.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional





# Diseño de modelo para la valoración de identidad y reputación digital de información institucional de IES en entornos web

Model design for the assessment of identity and digital reputation of institutional information of HEIS in web environments

Xóchitl Marissa Dávila Ordoñez  
PRIMER AUTOR

CONCEPTUALIZACIÓN – REDACCIÓN  
VISUALIZACIÓN  
xdavila@docentes.uat.edu.mx  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Tampico, Tamaulipas, México  
ORCID: 0000-0001-7355-8513

David Alonso Leija Román  
SEGUNDO AUTOR Y AUTOR

DE CORRESPONDENCIA  
CONCEPTUALIZACIÓN – METODOLOGÍA  
REDACCIÓN – SUPERVISIÓN  
dleija@uat.edu.mx  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Tampico, Tamaulipas, México  
ORCID: 0000-0001-5782-2767

Ma. Luisa Montes Rojas  
TERCER AUTOR

INVESTIGACIÓN – REDACCIÓN – VALIDACIÓN  
mlmontes@uat.edu.mx  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Tampico, Tamaulipas, México  
ORCID: 0000-0003-3138-1582

Recibido: 26 enero 2023  
Aprobado: 20 de febrero de 2023  
Publicado: 01 de abril de 2023

## Resumen

Este trabajo describe el diseño de un modelo para valorar la información y los contenidos de tipo institucional en sitios web de Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo con el cumplimiento de buenas prácticas de identidad y reputación digital institucional. En principio se presenta un marco referencial de la función estratégica de las acciones de comunicación integral, la identidad, la reputación digital institucional y su impacto en las IES. Seguido, se aplican consideraciones a elementos de relación entre categorías de aspectos de la comunicación integral a nivel interno, externo y corporativo para el diseño de indicadores que identifiquen y ponderen la cobertura de buenas prácticas de identidad y reputación digital institucional de acuerdo con la disposición de información y contenidos institucionales en un sitio web. Por último, se describen recomendaciones para la funcionalidad del modelo de valoración y la importancia de su aplicación dentro de la estrategia de comunicación integral de IES en entornos web.

**Palabras clave:** Identidad, reputación, sitios web, comunicación institucional, información digital

## Abstract

This paper describes the design of a model to assess institutional information and content on HEI websites according to compliance with good practices of identity and institutional digital reputation. First of all, a referential framework of the strategic function of integral communication actions, identity, institutional digital reputation and its impact on HEIS is presented. Then, considerations are applied to elements of relationship between categories of integral communication aspects at internal, external and corporate level for the design of indicators that identify and weight the coverage of good practices of institutional digital identity and reputation according to the availability of information and institutional content on a website. Finally, recommendations are described for the functionality of the assessment model and the importance of its application within the integral communication strategy of HEIS in web environments.

**Keywords:** Identity, reputation, websites, institutional communication, digital information.

## ◆ Introducción

Las Instituciones de Educación Superior o IES han experimentado cambios acelerados hacia una nueva adaptación e integración de su vida institucional, en donde destaca principalmente la normalización en entornos impactados a nivel global por la transformación digital (Jensen, 2019). Esta interacción obligada con la tecnología ha dado lugar a adaptar diversas herramientas de comunicación digital como canales importantes para potenciar el manejo y desarrollo de activos intangibles como la identidad y la reputación en entornos aplicados al formato de inclusión que supone la web semántica.

Los ecosistemas semánticos actuales donde confluyen sitios web de IES participan como herramientas formales que enlazan la esencia de la comunicación institucional en internet (Segura-Mariño, Piñeiro-Naval y Moreira-Cedeño, 2020). La referencia institucional de representación digital en un sitio web participa atemporalmente dentro de la diversidad de internet como un canal oficial por donde las universidades presentan de forma hegemónica al mundo su identidad e imagen institucional ante cualquier soporte adicional o derivado de estos, como lo son las redes sociales (Campoverde-Molina, Luján-Mora y Valverde, 2021). El espacio determinado y oficial de un sitio web sigue posicionado como un recurso estratégico de comunicación que ayuda a dichas instituciones a construir reputación digital estable y formal que contribuye al desarrollo y a la consolidación de la identidad y la reputación institucional en el ámbito digital (Dipa, Hafiar y Rahmat, 2021). Se reconoce, además, la identidad y la reputación como activos estratégicos que coadyuvan a que las IES logren ser competentes y puedan obtener un posicionamiento en el mercado de la educación (Miotto, Del-Castillo-Feito y Blanco-González, 2019).

Este trabajo plantea, desde la perspectiva de la comunicación integral, el diseño de un modelo conformado por categorías, dimensiones e indicadores, que buscan identificar las principales directrices que cumplen con la función de guiar una evaluación diagnóstica de la identidad y la reputación institucional digital de una IES, a través de las acciones comunicativas a nivel informativo y dispuestas en su sitio web institucional.

## ◆ Fundamentación teórica *La identidad y la reputación institucional digital en las universidades*

Identidad, imagen y reputación son tres conceptos organizacionales y corporativos que se asocian al desarrollo teórico y práctico de la comunicación institucional (Rodrich, 2012), los cuales se contemplan como elementos cercanos en una relación de interdependencia recíproca. Para W. Margulies (1977/2003), la identidad corporativa es la suma de todas las formas en que una empresa elige identificarse ante todos sus públicos, como pueden ser la comunidad, los clientes, los empleados, la prensa, etc., mientras que la imagen se refiere a la percepción de la empresa por parte de estos públicos; es la imagen la que, con el paso del tiempo, construye la reputación de la institución.

Dichos conceptos resultan visibles tanto en contextos físicos como virtuales. Cuando se busca reflejar una identidad e imagen favorablemente apoyada por una buena reputación, se comparten las mismas reglas en lo físico y en lo virtual (Piazzo, 2012).

El concepto de identidad digital empieza a acuñarse en la década de 1990, con la llegada de los ordenadores personales (Pérez, 2012), Palomar (2017) asegura que la identidad digital está formada por todas las actuaciones dentro del espacio digital que tienen los individuos y las organizaciones. En el caso de la universidad, la identidad institucional digital tiene que ver con cómo se distingue de otras universidades a través de la postura que adopta y de cómo practica y proyecta su cultura digital interiorizada; así lo comenta Lara (2009), quien además enfatiza que la presencia de una universidad en la red no se limita sólo a difundir el discurso institucional en los diversos medios de comunicación en línea, sino que implica conocer el medio y sus prácticas, para construir así una identidad conforme a una cultura digital interiorizada transparente y coherente. De acuerdo con Casillas y Ramírez (2019) y Lara (2009), la cultura digital de la universidad se puede reflejar en el acceso a revistas digitales especializadas, bases de datos, bibliotecas virtuales, comunidades académicas y de investigación virtuales y las formas en que la comunidad académica interactúa con ellas a favor de sus prácticas disciplinarias, además de los programas informáticos que se usen para la manipulación de datos y plataformas de aprendizaje, las prácticas de producción y distribución de recursos educativos abiertos y de repositorios de recursos educativos, y la generación de iniciativas en producción de contenidos y programas que tiendan un puente con la cultura digital y la comunidad universitaria.

En cuanto a la reputación institucional digital, Villafañe & Asociados (2019) expresan que, si bien la reputación corporativa es una para cada institución (reputación global), existe una parte significativa (cada una de sus áreas) que refleja parcialmente la reputación de éstas, como lo es el ámbito digital, es decir: la reputación *online*, la cual definen como la expresión del reconocimiento de los grupos de interés de una institución en los medios digitales y sociales (redes, blogs, entre otros).

En las universidades, la comunicación ligada a la reputación debe adoptar un sistema que no sólo difunda información, sino que proponga la construcción de una imagen positiva entre sus diferentes grupos de interés, la cual Altarana y Cortez (2015) definen como “comunicación reputacional”.

Se considera que la comunicación de la reputación es lo que pone en valor a lo que Rodrich (2012) llama “capital reputacional de una institución” (p. 229), pues, como afirma Villafañe (2004), “la reputación que no se comunica no genera valor, aunque exista” (p. 155). Cada institución, en este caso la universidad, requiere comunicar los valores sobre los que se construye su reputación institucional, es decir, debe hacer entregable su promesa a sus diferentes *stakeholders* para que ésta genere reputación (Villafañe, 2018).

Altarana y Cortez (2015) manifiestan que la comunicación reputacional en las universidades estará encaminada a destacar su función fundamental, la de ser una institución que genera y difunde el conocimiento atendiendo los problemas de la sociedad. De acuerdo con Villafañe y Carreras (2013), la universidad debe comunicar a sus grupos de interés internos y externos su visión, misión, valores y aspectos a poner en valor para que sean reconocidos, tales como programas de relación y reconocimiento, argumentario de mensajes (por público) y gestión del reconocimiento: premios, *rankings*, índices, certificaciones, entre otros. Así, según Villafañe y Carreras (2013), la comunicación en la universidad genera reputación cuando “Da a conocer y traslada las fortalezas reputacionales; transmite los compromisos y explican cómo se cumplen; refuerza el reconocimiento de los logros de la universidad; mantiene un equilibrio entre lo que somos y lo que queremos ser” (p. 36).

### ***La comunicación integral y los contenidos en entornos digitales***

En 1977, Joan Costa expresó por primera vez la idea de integrar las comunicaciones (Rivero, 2018), sin embargo, fue hasta el año 2000 cuando la comunicación integral fue reconocida como constructora de cultura e identidad para las instituciones (Arévalo, 2019).

La comunicación integral se enmarca como una herramienta estratégica con el fin de establecer pautas de identificación y reputación institucional para diferenciarse dentro del mercado competitivo (Romero y Tirado, 2008). Un concepto amplio de la comunicación integral para las organizaciones es el que aportan Arévalo y Rebeil (2017, p. 14), quienes toman como referencia los postulados del Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada. Dicho concepto hace referencia al proceso social que consiste en la “producción, procesamiento e intercambio de información, que internamente y desde un sistema económico, político y cultural o social se da a la tarea de fluir y acelerar mensajes e interacciones entre todos los grupos de interés, en tres distintas dimensiones”, dimensiones que en este caso responden a la comunicación interna u organizacional (la contribución participativa y efectiva de sus públicos

internos y externos); a la comunicación corporativa y a relaciones públicas (contribución con la imagen y la reputación de la organización); y, como última dimensión, a la comunicación mercadológica (los productos o servicios que la organización ofrece a la sociedad).

Las nuevas tecnologías ponen a disposición de las organizaciones herramientas de comunicación para crear y compartir contenidos desde entornos virtuales. A partir de esto es que se contempla también la comunicación integral digital, definida como: “El proceso social que integra a la tecnología para hacer fluir y acelerar mensajes e interacciones entre la organización o institución y sus grupos de interés a partir de la producción, procesamiento o intercambio de información” (Arévalo y Rebeil, 2017, p. 17). En este contexto de comunicación digital, se requiere atender de manera conjunta a todos los grupos de interés de las instituciones para aportar al desarrollo de vínculos sólidos entre éstos y las organizaciones, a través de una estrategia en común y haciendo uso de las nuevas tecnologías con el mayor aprovechamiento posible para obtener un impacto en sus resultados, ya que el desarrollo de la ciencia y la tecnología originaron que la comunicación se enfocara en la exploración de nuevas estrategias para ofrecer mayor competitividad para las instituciones, procurando así una mejor y más rápida adaptación a los continuos cambios del entorno (Arévalo y Ortiz, 2019).

De acuerdo con Berners-Lee (1996), el principio de la web, como espacio de acción en el universo de información global por medio de tecnologías en red, sugiere que este espacio abstracto de interacción entre usuarios y páginas interconectadas de textos, imágenes, audiovisuales y otros contextos dimensionales, requieren de una personalización enfocada a mejorar el entendimiento de los partícipes para representar y relacionar propiedades organizacionales e individuales de la información y los contenidos que ahí se comunican de manera integral. La web continúa brindando un medio de rápida difusión de información, el cual es aprovechado por las instituciones como canal de comunicación e interacción entre las personas que las integran, así como con sus grupos de interés en general.

#### ◆ **Diseño metodológico**

El desarrollo de este trabajo se realizó desde un enfoque de investigación descriptiva y heurística de revisión de literatura a nivel de estudios preliminares o primarios (Bransford y Stein, 1993) para fundamentar e identificar conceptos, categorías y dimensiones de la identidad institucional, la reputación y su impacto en instituciones de educación superior a partir de la información dispuesta en sus sitios web, con la finalidad de diseñar un modelo conceptual que describa los indicadores más representativos a nivel de comunicación integral para valorar la información institucional web desde el enfoque de la identidad y la reputación en el contexto digital.

La técnica de investigación descriptiva permite sistematizar datos que provienen de diversas fuentes relacionadas con el fenómeno a estudiar. Este tipo de investigación permite acortar, ordenar, clasificar, es decir, busca realizar una descripción lo más precisa posible del fenómeno que se estudia (Tinto, 2013).

### ***Revisión de literatura y fundamentación preliminar de referentes***

Con respecto al concepto de identidad se identificaron aspectos principales que involucran el estudio de la identidad institucional universitaria, destacando las propuestas de Blanco (2018), Cortés (2011) y Vallaey (2008). Además, se exploró el concepto de identidad desde el ámbito digital, tomando como referencia a Aparici y Osuna (2013), García (2012), Molina (2015) y Palomar (2017). En ese recorrido destacó un término que es producto de la popularidad acelerada de la digitalización, el internet y el uso amplio de tecnologías: “la cultura digital”, al respecto, se rescata la aportación de autores como Casillas y Ramírez (2019), Deuze (2006) y Lara (2009), quienes abordan la cultura digital en IES.

En referencia con el tema de la reputación, se revisaron marcos de estudio relacionados a la reputación corporativa, destacando la aportación de Orozco-Toro y Ferré-Pavia (2017), quienes exploran dimensiones en modelos de evaluación relacionados a ese rubro. A partir del análisis de tales modelos, se identificó una coincidencia entre las dimensiones que los integran, destacando la calidad de productos y servicios, la visión y el liderazgo, la responsabilidad social, el rendimiento económico y financiero. Dentro de este mismo marco de estudio, Tavizón, Torres, Placeres, Ríos y Laines (2015) proponen indicadores de diversos *rankings* internacionales empleados para medir la calidad de las IES, señalando como indicadores principales la calidad académica y docente, la infraestructura ligada al desarrollo integral del estudiante, la empleabilidad y el prestigio de los egresados, el impacto social de la institución y la opinión de los empleadores.

Además, se revisaron investigaciones que exploran la comunicación reputacional en las IES. En este rubro se distinguen Altarana y Cortez (2015) y Villafañe y Carreras (2013), en conjunto con los trabajos de valoración reputacional en las IES desarrollado por Villafañe (2018) en “La Reputación de las Universidades en Chile. Modelo de evaluación y gestión de la reputación de las universidades chilenas”; Sánchez (2017), en su estudio titulado: “La reputación corporativa en la comunicación de las instituciones universitarias españolas a través de sus sitios webs”; Guzmán y Velásquez (2017), con el trabajo denominado: “Identidad y reputación corporativa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: ¿Cómo se proyecta entre sus potenciales estudiantes?”; y Meyer (2009), con la propuesta: “Modelo de reputación institucional para las Instituciones de Educación Superior de Puebla”.

Por otro lado, se miró el concepto de reputación desde el ámbito digital, es decir, desde la reputación digital, tomando de referencia a los siguientes autores: De Pinedo (2017); López y Suárez (2018); Santamaría (2015); Seker, Cankir y Arslan (2014) y Villafañe & Asociados (2019).

A nivel de sitio web, se revisó material para identificar información que respaldara a la web corporativa como un espacio importante para dar a conocer información ligada a la identidad y la reputación institucional. Se consultó lo mencionado por Seker et. al (2014); Chun y Davis (2001); De Pinedo (2017); Moreno y Capriotti (2011); Segura-Mariño et. al (2020); Van Riel (2003) y Villagra (2002).

De acuerdo con la revisión de literatura de los autores mencionados y de referentes en prácticas de identidad y reputación corporativa, se identificaron los elementos con componentes cualitativos relacionados con las funciones estratégicas de la comunicación integral para establecer un marco de consideraciones y acotar aspectos con categorías de importancia a nivel de comunicación integral.

### ***Consideración de funciones y categorías de aspectos de comunicación integral***

Los procesos de gestión de identidad y reputación de las IES muestran un incremento en las prioridades de participación en entornos de comunicación digital web dentro de las tareas de comunicación integral (Segura-Mariño et al., 2020); es por ello que la valoración del contenido dispuesto en el sitio web de las IES y los aspectos de comunicación a nivel interno, externo y corporativo, se toman en este caso como punto de partida para observar las dimensiones, también llamadas “funciones estratégicas de comunicación integral”, mismas que se refieren a “un conjunto de acciones y procedimientos mediante los cuales, se despliegan diversidad de recursos de comunicación para apoyar la labor de las organizaciones” (Romero y Tirado, 2008, p. 146). De esta manera, las funciones estratégicas de la comunicación integral de organizaciones (como el caso de las IES) se derivan en los tres siguientes aspectos categóricos:

#### *Aspectos de comunicación interna*

Son categorías que engloban principalmente a la comunicación que se produce en el interior de la organización, en la búsqueda de asegurar el cumplimiento de sus funciones, guiándose por lo establecido en la misión, la visión y los valores de la institución. Como categoría de análisis para este estudio, se considera el objetivo esencial de la IES, es decir, lo establecido en la filosofía institucional, recordando que se reconoce como punto de partida para la gestión de la identidad y la reputación institucional a la filosofía corporativa, en este caso: la misión, la visión y los valores de la organización (Alessandri, 2001; Capriotti, 2010). Asimismo, se retoma a Villafañe y Carreras (2013), quienes coinciden al mencionar que las particularidades de la universidad expresadas en su

misión, visión y valores sirven para marcar un objetivo de reconocimiento que servirá como primer referente para la gestión reputacional de la institución. Se consideran dentro de esta categoría aspectos de comunicación que tienen lugar en el interior de la institución y que favorecen la comunicación reputacional empleando como canal el sitio web de la IES.

En este apartado se establecen dos subcategorías de análisis denominadas: “objetivos organizacionales” y “comunicación interna”, para las cuales corresponden las dimensiones de “filosofía institucional” y “comunicados y políticas institucionales”, respectivamente.

Los objetivos organizacionales-filosofía institucional se centran en la valoración de tres aspectos principales: visión, misión y valores. Estos son relevantes, ya que, por medio de ellos, la IES da a conocer a sus grupos de interés la filosofía común de la institución, la cual guía y perfila su identidad y reputación.

Por otro lado, la comunicación interna-comunicados y políticas institucionales está encaminada a evaluar aspectos que se relacionan con la comunicación interna de la IES dispuesta en su sitio web, contemplando principalmente aquellos que favorecen a la comunicación reputacional.

#### *Aspectos de comunicación corporativa*

Aquí se encuentran las categorías que agrupan la coordinación de la comunicación de valores intangibles que buscan crear legitimidad de la institución a través de su identidad, imagen, reputación y responsabilidad social. Como categoría de análisis se orienta en valorar el contenido publicado en el sitio web de la IES relacionado con la identidad institucional universitaria, la cultura digital, la responsabilidad social y la comunicación reputacional. Las subcategorías que se proponen son: “identidad digital institucional” y “reputación digital institucional”.

La identidad digital institucional considera dos dimensiones más: ámbitos identitarios y cultura digital institucional, las cuales evalúan, por un lado, los principales componentes que definen la identidad de la IES, componentes identitarios que conforman el ser y el quehacer de la institución y que ayudan a consolidar el sentido de pertenencia de los grupos de interés con la institución e impulsan el prestigio y la reputación de ésta. Se valoran, también en este rubro, aspectos que ayudan a definir la postura con la que se identifica la IES con sus *stakeholders* desde su sitio web dentro de la cultura digital institucional. En este caso, la cultura digital es una pieza destacada para la conformación de la identidad digital institucional de una IES.

En cuanto a la reputación digital institucional, contempla la “responsabilidad social” y la “comunicación reputacional” como dimensiones que se focalizan en la evaluación de aspectos sobre el quehacer universitario relacionado con las funciones de carácter social y sostenible, acciones



que fomentan la definición y el fortalecimiento de la identidad y la reputación institucional, al tiempo que consideran aspectos que ponen en valor la reputación de la institución, es decir, aspectos que requieren sean reconocidos por los grupos de interés de la IES y que añaden valor a la institución al ir generando reputación.

#### *Aspectos de comunicación externa*

Esta categoría comprende los aspectos centrados en la promoción de productos y servicios de la institución con sus grupos de interés involucrados. Como categoría de análisis está encaminada al tratamiento específico que se les da a los *stakeholders* de la institución dentro del sitio web de las IES.

Para esta categoría, se determina como subcategoría los “grupos de interés”, con dos dimensiones denominadas “mensaje por público” e “interrelación y discurso”. Estos rubros contemplan la evaluación de aspectos asociados con el tratamiento que hace la IES desde su sitio web a sus grupos de interés. Villafañe y Carreras (2013) establecen una jerarquización de grupos de interés clásicos de una universidad y aseguran que este enfoque, al que le llaman *multistakeholder*, es útil a la universidad principalmente para establecer prioridades de comunicación, reparto presupuestario y toma de decisiones. La jerarquía que identifican coloca en primer lugar a los estudiantes, luego a los docentes, en tercer lugar al personal administrativo, en cuarta posición a los empleadores, enseguida a los estudiantes pre-universitarios y posgrado, en sexto lugar a los egresados y, finalmente, en la última jerarquía, al gobierno, los medios, las instituciones, los directivos de revistas científicas y los padres de futuros alumnos. La participación de los grupos de interés es importante para la construcción de la reputación de la institución, ya que el reconocimiento que sea capaz de lograr la IES en sus grupos de interés influirá en la construcción de su reputación como institución.

- ◆ **Resultados** De la revisión de literatura y las consideraciones mencionadas, se concibe un modelo conceptual (véase figura 1) e indicadores (véase tabla 1), que corresponden al diseño y consideración de elementos clave con directrices para valorar la identidad y la reputación institucional digital de una IES, a través del contenido e información dispuesto en su sitio web desde un enfoque de comunicación integral.

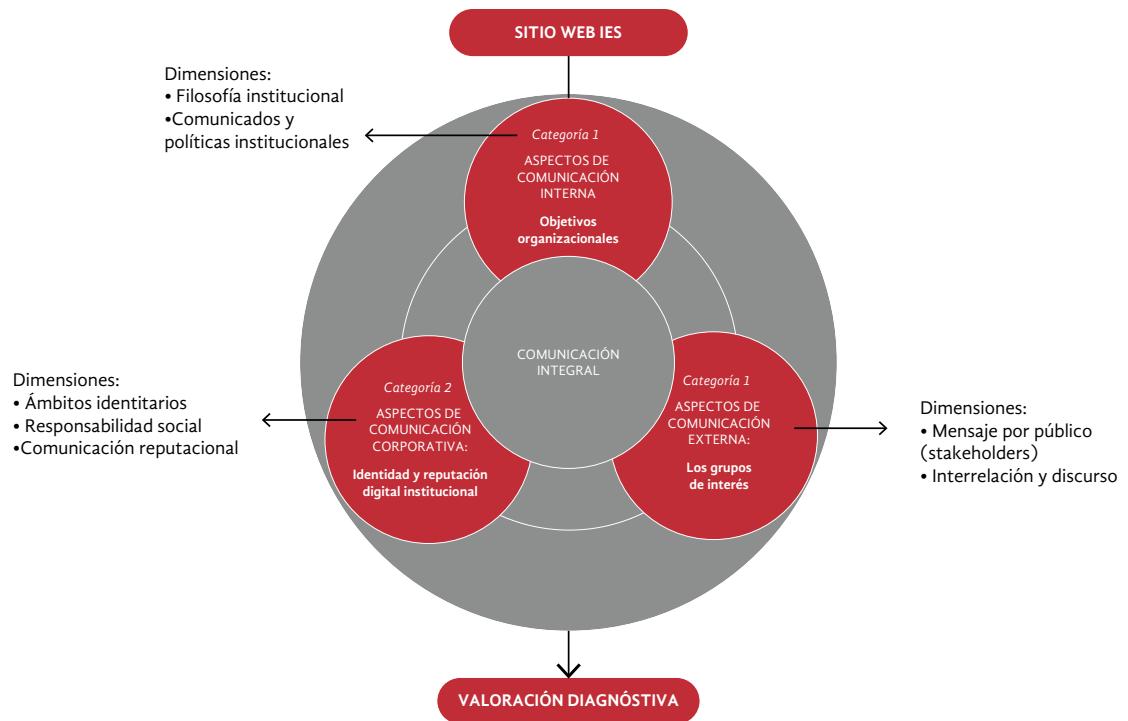


Figura 1. Modelo de consideraciones de categorías para directrices de valoración diagnóstica de la identidad y reputación institucional digital de una IES, a través de la información institucional dispuesta en su sitio web.

Fuente: Elaboración propia.

### Indicadores

Los índices que evalúan la reputación corporativa de las instituciones utilizan tradicionalmente dimensiones y atributos (Orozco-Toro y Ferré-Pavia, 2017). Para este caso, y de acuerdo con la selección de aspectos, categorías, subcategorías y dimensiones, se han contabilizado los siguientes elementos: tres categorías, cinco subcategorías y ocho dimensiones, a partir de los cuales se plantearon 57 indicadores que corresponden con afirmaciones que en conjunto guiarán la valoración y puntuación de la identidad y reputación digital de una IES, a través de información institucional dispuesta en su sitio web. Las categorías, subcategorías, dimensiones e indicadores que integran el instrumento de evaluación se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores para valoración diagnóstica de la identidad y la reputación institucional digital de una IES a través de su sitio web

Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Indicadores
Aspectos de comunicación interna	Objetivos organizacionales	Filosofía institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Da a conocer su filosofía institucional: Misión, Visión y Valores.</li> <li>-Comunica su filosofía institucional de manera clara, útil y realista.</li> <li>-Comunica su Visión institucional, en donde declara su meta aspiracional.</li> <li>-Comunica su Misión institucional, la cual define las tareas para alcanzar su Visión.</li> <li>-Cuenta con la descripción de sus Valores ligados a la Misión y Visión.</li> </ul>
	Comunicación interna	Comunicados y políticas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Muestra algún mensaje institucional permanente por parte de los directivos dirigido a su personal interno, destacando la cultura corporativa de la IES.</li> <li>-Difunde los objetivos o metas aspiracionales de los principales departamentos de la institución.</li> <li>- Da a conocer el Plan de Desarrollo Institucional.</li> <li>- Da a conocer los reglamentos institucionales, como reglamentos escolares, académicos y administrativos.</li> <li>-Da a conocer la reglamentación correspondiente por facultades, áreas o unidades académicas que conforman la institución.</li> <li>-Muestra un organigrama o estructura de organización de la institución.</li> </ul>
	Identidad digital institucional	Ámbitos identitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Da a conocer la sucesión de los principales acontecimientos significativos que den evidencia de la memoria histórica de la institución.</li> <li>-Muestra los elementos iconográficos que la distinguen, como pueden ser: símbolos, emblema, murales, monumentos.</li> <li>-Da a conocer sus tradiciones, eventos o ceremonias que forman parte de su cultura institucional.</li> <li>- Da a conocer elementos simbólicos que propician su identidad, como pueden ser: himno, mascota, eslogan o lema universitario, equipo deportivo, espacios arquitectónicos o talleres culturales.</li> <li>-Muestra una imagen visual distintiva, en donde es posible identificar claramente el nombre de la institución, su logotipo y los colores institucionales.</li> <li>-Comparte su manual de identidad gráfica institucional.</li> </ul>
		Cultura digital institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ofrece a alumnos y docentes acceso a bases de datos de revistas especializadas.</li> <li>-Se proporcionan servicios para el acceso a bibliotecas virtuales.</li> <li>-Cuenta con repositorio institucional en "acceso abierto".</li> <li>-Da a conocer el trabajo colaborativo entre comunidades académicas y de investigación virtuales.</li> <li>-Hace evidente la producción y distribución de recursos educativos abiertos.</li> <li>-Da a conocer las plataformas digitales de aprendizaje de las que dispone.</li> <li>-Ofrece a alumnos y docentes recursos digitales como sitios web o aplicaciones móviles digitales para facilitar, ya sea procesos administrativos, académicos, educativos o culturales ligados a la institución.</li> <li>-Ofrece comunicación vía correo electrónico, mensajería instantánea, redes sociales.</li> </ul>

Aspectos de comunicación corporativa	Reputación digital institucional	Responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunica acciones o programas ligados a la atención de pobreza o trabajo comunitario.</li> <li>-Promueve la investigación hacia acciones para la solución de problemáticas sociales o medioambientales.</li> <li>-Se muestra como una institución que fomenta una cultura responsable del desarrollo sustentable.</li> <li>-Se muestra como una institución inclusiva y diversa.</li> <li>-Muestra transparencia institucional y rendición pública de cuentas.</li> <li>- Cuenta con programas de becas o apoyo a estudiantes.</li> </ul>
		Comunicación reputacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Da a conocer la variedad de la oferta académica que ofrece.</li> <li>-Da a conocer la preparación académica o perfil docente de sus profesores.</li> <li>-Muestra la infraestructura y los espacios complementarios que proporciona para el estudio.</li> <li>-Comunica sus compromisos institucionales y explica cómo se cumplen (informes institucionales).</li> <li>-Comunica cómo contribuye la institución al impacto económico, social y medioambiental.</li> <li>-Da a conocer el número de centros e institutos de investigación con los que cuenta.</li> <li>-Da a conocer la cantidad de cuerpos académicos o grupos de investigación con los que cuenta la institución.</li> <li>-Hace evidente la producción de investigación de impacto, como puede ser: el número de patentes, de citas en Journal Citation Reports- Institute for Scientific Information (jcr-isi) y de publicaciones en revistas indexadas.</li> <li>-Da a conocer los reconocimientos obtenidos de las investigaciones que se producen.</li> <li>-Destaca los logros y reconocimientos de la universidad.</li> <li>-Comunica las certificaciones con las que cuenta.</li> <li>-Da a conocer los convenios que tiene con otras instituciones o universidades del país o extranjeras.</li> <li>-Promueve la movilidad o vinculación internacional de estudiantes y docentes.</li> <li>-Promueve la cultura emprendedora entre los estudiantes.</li> <li>-Vincula actividades productivas con empresas públicas y privadas.</li> <li>-Comunica la generación de empleos que gestiona.</li> <li>-Comunica la participación destacada de sus egresados en el mercado laboral.</li> </ul>
Aspectos de comunicación externa	Grupos de interés	Mensaje por público	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuenta con un apartado donde contempla información específica dirigida a los estudiantes.</li> <li>-Cuenta con un apartado donde contempla información específica dirigida a los docentes.</li> <li>-Cuenta con un apartado donde contempla información específica dirigida a los administrativos.</li> <li>-Contempla información de y para los egresados de la institución.</li> <li>-Contempla información específica dirigida a sus aspirantes.</li> </ul>
		Cultura digital institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comparte información detallada para ponerse en contacto con los departamentos de la institución, como: números telefónicos, correo electrónico, dirección.</li> <li>-Refleja una actitud receptiva al permitir comentarios de los usuarios o invita a enviarlos.</li> <li>-Da a conocer opiniones sobre la institución emitidas por sus grupos de interés (alumnos, docentes, personal administrativo o egresados).</li> <li>-La información que se comunica mantiene un discurso serio, informativo, argumentado.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### Instrumento de evaluación con indicadores

La técnica de medición que emplea el instrumento es la escala de Likert. Se contemplan cinco puntos de la escala u opciones de respuesta que indican cuánto se está de acuerdo con la afirmación correspondiente. El proceso de evaluación con fines de diagnóstico orienta al evaluador a visualizar los escenarios deseables para contribuir con el desarrollo y la consolidación de la identidad y la reputación digital, a través de los contenidos dispuestos en el sitio web de la IES evaluada. Cada indicador lleva al evaluador a la búsqueda de una evidencia, la cual, después de un proceso de identificación y apreciación, deberá evaluarse de las cinco posibles formas que se establecen en la escala.

El contenido a evaluar contempla textos, imágenes y contenido multimedia que se encuentren dentro del sitio web. Para puntuar cada indicador del instrumento de evaluación de acuerdo con la escala establecida, se realizarán juicios de valor que tomarán en cuenta el contenido y disposición de lo expresado en el indicador y su correspondencia con lo expuesto en el sitio web de la IES. Para establecer una postura más clara al respecto, se puede consultar en la tabla 2 los criterios de valoración, los cuales buscan evitar el sesgo de valoraciones apremiantes durante el ejercicio de evaluación.

Tabla 2. Criterios, juicios y escala de valoración de indicadores para la evaluación

Juicios de valor acerca de:	Escala				
	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Impreciso (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
<b>Contenido</b> (Identificar que en el sitio web se dé a conocer lo que se establece en el indicador)	En el sitio web no se dan a conocer ninguno de los aspectos contemplados en la afirmación del indicador.	En el sitio web se dan a conocer de manera precaria sólo algunos de los aspectos contemplados en la afirmación del indicador.	En el sitio web se dan a conocer de manera dispersa varios de los aspectos contemplados en la afirmación del indicador.	En el sitio web se dan a conocer de manera congruente y precisa la mayoría de los aspectos contemplados en la afirmación del indicador.	En el sitio web se dan a conocer de manera congruente y precisa todos los aspectos contemplados en la afirmación del indicador.
<b>Disposición</b> (Valorar el acceso para ubicar y llegar con facilidad a lo que se busca)	En el sitio web no se ubica la información relacionada con lo establecido en el indicador.	La información que se brinda en el sitio web respecto a lo establecido en el indicador es complicada de ubicar. Se muestra en el sitio principal o se redirecciona al usuario a un sitio externo sin previa explicación.	La información que se brinda en el sitio web respecto a lo establecido en el indicador no está dentro de los tres primeros niveles de navegación del menú principal. Se muestra dentro del mismo sitio web; sin embargo, el apartado que lo contiene inmediatamente redirecciona a un sitio externo independiente sin previa explicación.	La información que se brinda en el sitio web relacionada con lo establecido en el indicador está dentro de los tres primeros niveles de navegación del menú principal. Se muestra dentro del mismo sitio web; sin embargo, el apartado que lo contiene inmediatamente redirecciona a un sitio externo independiente sin previa explicación.	La información que se brinda en el sitio web relacionada con lo establecido en el indicador está dentro de los tres primeros niveles de navegación del menú principal. Se muestra dentro del mismo sitio web, o bien, al menos brinda una introducción o breve información del tema antes de enviar al usuario a un sitio fuera del principal.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis se toman en cuenta los indicadores con puntuación que integran cada dimensión del instrumento y se realiza la sumatoria de las cantidades obtenidas por cada escala. Para conseguir que la cifra de la puntuación total esté en el continuo 1-5 se aplica la siguiente fórmula:

$$PT/NT$$

PT = equivale a la puntuación total obtenida por cada dimensión del instrumento

NT= es el número de indicadores que contiene cada dimensión

Así, por ejemplo, si en la dimensión “Filosofía institucional” se obtiene una puntuación total de 22 puntos, esta cantidad en un continuo de 1-5, equivaldría a 4.4, considerando que el total de indicadores de esa dimensión es de 5. Sustituyendo con fórmula quedaría:

$$22/5 = 4.4$$

Una vez obtenida la puntuación total en el continuo 1-5, la puntuación mínima (1) y máxima (5) alcanzada por cada dimensión indicarán una evaluación desfavorable o favorable, respectivamente.

### ***Valoración y diagnóstico***

La lectura analítica de esta valoración tiene su correspondencia con cinco niveles: ausente, insuficiente, aceptable, bueno y óptimo, los cuales equivalen a una valoración diagnóstica especificada en la tabla 3. En dicha valoración diagnóstica se emplea el término “buenas prácticas”, el cual hace referencia a la experiencia guiada por pautas que se recomiendan aplicar en contextos específicos que buscan resultados favorables en el desarrollo de tareas o procesos. “Las buenas prácticas tienen un alto porcentaje de relevancia en el éxito de las organizaciones” (Torres, Vallejos y Burbano, 2019, p. 3), pues sirven como marco general para diversas situaciones, entre ellas, la gestión de proyectos; e incluyen directrices y estándares construidos a partir de la experiencia de expertos, con la intención de contribuir y llevar a buen término los objetivos de un proyecto (Ilieş, Crişan y Mureşan, 2010).

Tabla 3. Niveles de la valoración diagnóstica de identidad y reputación institucional del contenido de sitios web de IES

Intervalo de puntos	Nivel de valoración obtenido	Diagnóstico
0-1	Ausente	El contenido dispuesto en el sitio web de la IES no participa con las buenas prácticas de comunicación que contribuyen al desarrollo y consolidación de su identidad y reputación institucional digital.
1.1-2	Insuficiente	El contenido dispuesto en el sitio web de la IES participa de manera reducida con las buenas prácticas de comunicación que contribuyen al desarrollo y consolidación de su identidad y reputación institucional digital.
2.1-3	Aceptable	El contenido dispuesto en el sitio web de la IES participa de manera mediana con las buenas prácticas de comunicación que contribuyen al desarrollo y consolidación de su identidad y reputación institucional digital.
3.1-4	Bueno	El contenido dispuesto en el sitio web de la IES participa de manera suficiente con las buenas prácticas de comunicación que contribuyen al desarrollo y consolidación de su identidad y reputación digital.
4.1-5	Óptimo	El contenido dispuesto en el sitio web de la IES participa de manera plena con las buenas prácticas de comunicación que contribuyen al desarrollo y consolidación de su identidad y reputación digital.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la valoración diagnóstica del sitio web de la IES se obtienen por cada dimensión que integra el instrumento de evaluación, con la intención de tener un acercamiento más puntual por categoría. Sin embargo, al promediar todas las puntuaciones de las dimensiones se puede obtener una única cifra con una valoración general.

Finalmente, cabe señalar que el nivel de valoración diagnóstica que se obtiene es el resultado de dos fases. La primera valoración cualitativa deriva de las apreciaciones y anotaciones del evaluador durante el ejercicio de evaluación realizado, mientras que la segunda ponderación numérica es producto de la observación y producción de datos del evaluador registrados en el instrumento de evaluación y sustentados en el contenido de las tablas 2 y 3.

Es importante advertir que el trabajo presentado se enmarca de forma prioritaria en explicar su desarrollo conceptual e instrumentos para su aplicación, por lo que su aplicación a casos concretos queda considerada para trabajos futuros de mejora y concreción de validez.

## ◆ Conclusiones

Los contenidos e información publicada en sitios web institucionales de IES resultan elementos intangibles de comunicación de identidad y reputación institucional digital. Las comunidades de interés y sociales (*stakeholders*) de las IES demandan de los sitios web institucionales información oficial ante el sesgo de la informalidad que sugieren redes sociales y terceros actores que integran la red de imagen exterior de éstas.

El diseño y la adaptación del modelo de valoración de información institucional de sitios web de IES aporta una propuesta para normalizar un método y un esquema de consideración de buenas prácticas de los apartados y contenidos indispensables a nivel de información para lograr un impacto de consideración y el mantenimiento de la identidad institucional de forma sólida, articulando la visibilidad institucional ante la reputación externa que ésta genere de su imagen pública.

La consideración de los escenarios sistemáticos para la valoración de identidad y reputación digital institucional de IES del modelo propuesto incide, en primer lugar, en indicadores de evaluación que consideran y definen áreas categóricas y dimensiones de tipologías de contenidos específicas, que son considerados como necesarios a tomar en cuenta de acuerdo con la masa crítica de referentes en el ámbito de identidad corporativa e institucional, así como en los elementos predictivos y adaptativos de control de transparencia de información como referencia reputacional.

Los indicadores considerados han sido tamizados con un sistema de criterios de diagnóstico y ponderaciones de valoración para poder estimar si la fuente de contenidos e información institucional, como el sitio web, cumple con los principios y las buenas prácticas de información ante la gestión de identidad institucional al interior, y si logra una reputación como ejercicio pragmático de exposición exterior. Ambas (la identidad y la reputación) han sido evaluadas de acuerdo con la disposición de estos contenidos a nivel público, buscando minimizar y estabilizar los huecos de información que polarizan la interpretación de la imagen y las acciones de comunicación integrada de las IES.

El sitio web de una IES como herramienta estratégica de comunicación identitaria y reputacional requiere contemplarse como una subestructura dentro de la estructura general que integra a esa institución; misma que debe operar con acciones que contribuyan desde una visión integradora a la realización de metas en común para lograr los propósitos institucionales establecidos. La identidad es un activo intangible que se gestiona al interior de una IES, la imagen es resultado de la exposición



pública de la identidad, y el elemento vinculante de ambas es la reputación, que otorga valores de acuerdo con su correcta gestión en ambientes de comunicación digital, cuando la fuente de origen sostiene el contexto de su estrategia de comunicación. ●

## Referencias

- Alessandri, S. (2001). Modeling Corporate Identity: A Concept Explication And Theoretical Explanation. *Corporate Communications*, 6(4), 173-182. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006146>
- Altarana, T. y Cortez, C. (2015). La gestión de la reputación digital en las universidades: Twitter como herramienta de la comunicación reputacional en las universidades peruanas. *Revista de Comunicación*, (14), 26-47. Recuperado el 13 de mayo de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5223790>
- Aparici, R. y Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. Recuperado el 13 de mayo de 2021 de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34243/5/ReMedCom\\_04\\_02\\_07.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34243/5/ReMedCom_04_02_07.pdf)
- Arévalo, R. (2019). *Comunicación integral para las organizaciones. Liderazgo y creación de valor*. Salamanca, España: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.
- Arévalo, R. y Ortiz, H. (2019). Comunicación organizacional web de la ética en las organizaciones del tercer sector. *El profesional de la información*, 28(5), 1-11. Recuperado el 13 de mayo de 2021 de <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2019/sep/arevalo-ortiz.pdf>
- Arévalo, R. y Rebeil, M. (2017). *Responsabilidad social en la comunicación digital organizacional*. México: Tirant Humanidades.
- Berners-Lee, T. (1996). The World Wide Web: Past, Present and Future. Recuperado el 7 diciembre de 2021 de <https://www.w3.org/People/Berners-Lee/1996/ppf.html>
- Blanco, T. (2018). La construcción de la identidad corporativa en las universidades españolas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOIAM*, 28(2). Recuperado el 7 diciembre 2021 de <https://www.redalyc.org/journal/654/65458498006/html/>
- Bransford, J. y Stein, B. (1993). *The Ideal Problem Solver*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Campoverde-Molina, M., Luján-Mora, S. y Valverde, L. (2021). Accessibility of University Websites Worldwide: A Systematic Literature Review. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00825-z>

- Capriotti, P. (2010). Branding Corporativo: Gestión estratégica de la identidad corporativa. *Revista Comunicación*, (27), 15-22. Recuperado el 5 diciembre 2021 de <http://www.bidireccional.net/Blog/UPB2010.pdf>
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior RESU-ANUIES*, 48(191), 97-111. Recuperado el 7 diciembre 2021 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-97.pdf>
- Chun, R. y Davis, G. (2001). E-Reputation: The Role of Mission and Vision Statements in Positioning Strategy. *The Journal of Brand Management*, 8(4), 315-333. Recuperado el 10 de diciembre de 2021 de <https://link.springer.com/article/10.1057/palgrave.bm.2540031>
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la unam. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 78-90. Recuperado el 8 de diciembre de 2021 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea8.pdf>
- De Pinedo, I. (2017). *La reputación corporativa digital. Propuesta metodológica de un modelo de medición* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de <https://eprints.ucm.es/40823/1/T38254.pdf>
- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.1080/01972240600567170>
- Dipa, A., Hafiar, H. y Rahmat, A. (2021). Website Accessibility 3 Best Universities in West Sumatra Regarding Online Reputation. *Nyimak Journal of Communication*, 5(2), 295-309. Recuperado el 10 de octubre de 2021 de <http://103.131.16.137/index.php/nyimak/article/view/4203>
- García, J. (2012). Movilidad y cambio social. Identidad híbrida en la era post-PC. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (91), 89-95. Recuperado el 25 de octubre de 2021 [https://www.fundaciontelefonica.com.mx/cultura\\_digital/publicaciones/telos-91/253/#close](https://www.fundaciontelefonica.com.mx/cultura_digital/publicaciones/telos-91/253/#close)
- Guzmán, S. y Velásquez, C. (2017). *Identidad y Reputación Corporativa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: ¿Cómo se proyecta entre sus potenciales estudiantes?* [tesis de licenciatura]. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 17 de octubre de 2021 de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-6500/UCD6723\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-6500/UCD6723_01.pdf)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

- Ilieș, L., Crișan, E. y Mureșan, I. (2010). Best Practices in Project Management. *Review of International Comparative Management*, 11(1), 43-51. Recuperado 10 de diciembre de 2021 de [https://www.researchgate.net/publication/46567671\\_Best\\_Practices\\_in\\_Project\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/46567671_Best_Practices_in_Project_Management)
- Jensen, T. (2019). *Higher Education in the Digital Era: The Current State of Transformation Around the World*. International Association of Universities (IAU). Recuperado el 8 de diciembre de 2021 de [https://iau-aiu.net/IMG/pdf/technology\\_report\\_2019.pdf](https://iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf)
- Lara, T. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, (6), 15-21. Recuperado el 13 de mayo de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938407>
- López, L. y Suárez, D. (2018). *Gestión de crisis en la era digital: La importancia de la comunicación organizacional en la web 2.0 para el fortalecimiento de la reputación corporativa online, caso Bavaria S. A.* [tesis doctoral]. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado el 25 de mayo de 2021 de <http://hdl.handle.net/10614/10462>
- Margulies, W. (2003). Make the Most of Your Corporate Identity. En J. Strachey (Ed. y Trad.), *Revealing the Corporation: Perspectives on Identity, Image, Reputation, Corporate Branding and Corporate-Level Marketing*. United Kingdom: Routledge. (Trabajo original publicado en 1977).
- Meyer, J. (2009). Imagen y reputación en las organizaciones: Hacia un modelo de reputación en las instituciones de educación superior de Puebla. En J. Meyer (Ed.), *Comunicación Estratégica: Nuevos horizontes de estudio* (pp. 112-136). México: Fundación Manuel Buendía/UPAEP.
- Miotto, G., Del-Castillo-Feito, C. y Blanco-González, A. (2019). Reputation and Legitimacy: Key Factors for Higher Education Institutions' Sustained Competitive Advantage. *Journal of Business Research*, 12, 342-353. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
- Molina, J. (2015). Recorrido por dos ámbitos identitarios: Universidad y ciberespacio. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 204-214. Recuperado el 25 de Septiembre de 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69542291021>
- Moreno, A. y Capriotti, P. (2011). La comunicación de las empresas españolas en sus webs corporativas. Análisis de la información de responsabilidad social, ciudadanía corporativa y desarrollo sostenible. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 11(21). Recuperado el 18 de Mayo de 2021 de <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/3718>

- Orozco-Toro, J. y Ferré-Pavia, C. (2017). Los índices de medición de la Reputación Corporativa en la cadena de valor de las empresas de comunicación, una propuesta. *Austral Comunicación*, 6(2), 229-252. <https://doi.org/10.26422/aucom.2017.0602.oro>
- Palomar, J. (2017). La construcción colaborativa de la identidad digital en las administraciones públicas. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 4(66), 326-339. Recuperado el 16 de Octubre de 2021 de <http://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/76>
- Pérez, M. (2012). Identidad digital. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (91), 55-58. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero091/identidad-digital/>
- Piazza, V. (2012). Crisis en la web 2.0: *Gestión de la comunicación para preservar la imagen y la reputación organizacional online*. [tesis doctoral]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 18 de septiembre de 2021 de <https://core.ac.uk/download/pdf/13325508.pdf>
- Rivero, M. (2018). *De la Comunicación Organizacional a la Comunicación Integral con perspectiva estratégica*. 1-39. Doi 10.13140/RG.2.2.19306.98244
- Rodrich, R. (2012). Fundamentos de la comunicación institucional: Una aproximación histórica y conceptual de la profesión. *Revista de Comunicación*, (11), 212-234. Recuperado el 24 de mayo de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4508714>
- Romero, M. y Tirado, L. (2008). Comunicación integral para el posicionamiento de la imagen corporativa en instituciones de educación superior. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 5(2), 32-57. Recuperado el 26 de noviembre de 2021 de <http://ojs.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/461>
- Sánchez, D. (2017). *La reputación corporativa en la comunicación de las instituciones universitarias españolas a través de sus sitios webs* [tesis doctoral]. Murcia: Universidad Católica de Murcia. Recuperado el 18 de octubre de 2021 de <http://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2635>
- Santamaría, F. (2015). Identidad y reputación digital. Visión española de un fenómeno global. *Ambiente Jurídico*, (17), 11-44. Recuperado el 4 de septiembre de 2021 de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/Ambientejuridico/article/view/1570>
- Segura-Mariño, A., Piñeiro-Naval, V. y Moreira-Cedeño, C. (2020). Metodología para evaluar la comunicación institucional en sitios web universitarios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(3), 1217-1228. <https://doi.org/10.5209/esmp.65418>

- Seker, S., Cankir, B. y Arslan, M. (2014). Information and Communication Technology Reputation for XU030 Quote Companies. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 5(3), 221-225. Recuperado el 30 de mayo de 2021 de <https://arxiv.org/abs/1406.5073>
- Tavizón, A., Torres, A., Placeres, S., Ríos, J. y Laines, C. (2015). Las perspectivas del impacto de las IES en la comunidad y su prestigio: Instrumento preliminar. *Vincula Tégica EFAN*, 1(1), 965-990. Recuperado el 15 de junio de 2021 de [https://www.researchgate.net/publication/324970503\\_LAS\\_PERSPECTIVAS\\_DEL\\_IMPACTO\\_DE\\_LAS\\_IES\\_EN\\_LA\\_COMUNIDAD\\_Y\\_SU\\_PRESTIGIO\\_INSTRUMENTO\\_PRELIMINAR](https://www.researchgate.net/publication/324970503_LAS_PERSPECTIVAS_DEL_IMPACTO_DE_LAS_IES_EN_LA_COMUNIDAD_Y_SU_PRESTIGIO_INSTRUMENTO_PRELIMINAR)
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Torres, O., Vallejos, A. y Burbano, J. (2019). Buenas prácticas de gestión administrativa en empresas de servicios en la ciudad del barra. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII, 1-11. Recuperado el 16 de octubre de 2021 de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1043/122>
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad: El movimiento de responsabilidad social de la universidad: Una comprensión novedosa de la misión universitaria. Publicación del IESALC/UNESCO*, 13(2), 191-220. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/37/38>
- Van Riel, C. (2003). The Management of Corporate Communication. En M. Balmer y S. Greyser (Eds. y Trads.), *Revealing the Corporation: Perspectives on Identity, Image, Reputation, Corporate Branding and Corporate-Level Marketing*. United Kingdom: Routledge.
- Villafañe, J. (2004). *La buena reputación. Claves del valor intangible de las empresas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Villafañe, J. (2018). *La reputación de las universidades en Chile. Modelo de evaluación y gestión de la reputación de las universidades chilenas*. Santiago de Chile: Estudio de comunicación. Recuperado el 10 de septiembre de 2021 de <http://www.villafane.com/publicaciones/la-reputacion-de-las-universidades-en-chile/>
- Villafañe & Asociados. Consultores. (2019). *Reputación online (IRON)*. Recuperado el 15 de diciembre de 2019 de <http://www.villafane.com/reputacion-corporativa/#reputacion-online-iron>

Villafañe, J. y Carreras, E. (17-18 de octubre de 2013). La reputación de las universidades: Clave para su gestión [conferencia]. XXIV Jornadas de Formación AUGAC "Rankings y reputación universitaria". La Rioja, España. <https://aps.unirioja.es/apnoticias/servlet/Noticias?codnot=7209&accion=detag&month=1&year=2021>

Villagra, N. (2002). *La presencia de los valores corporativos en internet: Un análisis aplicado al caso español* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 18 de octubre de 2021 de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4397/>

### ◆ Sobre los autores *Xóchitl Marissa Dávila Ordoñez*

Licenciada en Diseño Gráfico por la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU), máster en Diseño con énfasis en Diseño Digital y doctora en Comunicación, grados obtenidos por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Ha colaborado en publicaciones y artículos de investigación sobre temas de diseño y educación. En el ámbito de la docencia ha participado con distintas universidades, como el Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas (IEST-Anáhuac), la Universidad del Noreste (UNE) y la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Desde 2004 se desempeña activamente en la FADU-UAT, donde fue coordinadora de carrera del PE de Diseño Gráfico, y donde actualmente continúa como tutora, docente y colaboradora del cuerpo académico consolidado Arte, Teoría y Conservación del Patrimonio.

### *David Alonso Leija Román*

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, máster en Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional por la Universidad Autónoma de Barcelona, máster en Gestión de Contenidos Digitales y Doctor en Información y Documentación en la Sociedad del Conocimiento, ambos por la Universidad de Barcelona, España. Del año 1997 a 2011 trabajó en medios de comunicación (Multimedios Estrellas de Oro, Milenio Diario, Radio Grupo del Golfo, Grupo Imagen) y agencias de publicidad creativa y medios (MTG, InsertMedia, Digital Actives) como editor de información de suplementos, publicista creativo y documentalista audiovisual. Desde el año 2000 colabora activamente como docente en la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el área de diseño gráfico, gestión de información y comunicación. A partir de 2012 su actividad profesional se centra en la investigación académica relacionada con la divulgación de estrategias, acciones y políticas para facilitar la gestión, arquitectura y preservación digital a largo plazo de información y diseño de contenidos digitales de patrimonio cultural, histórico y académico. Es miembro del SNI de Conacyt,

del Grupo de Preservación Digital UNAM en la Biblioteca y la Hemeroteca Nacional de México, así como del cuerpo académico consolidado Arte, Teoría y Conservación del Patrimonio de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU) en la UAT. Desde el año 2017 preside la Asociación Iberoamericana de Preservación Digital (APREDIG), organización sin ánimo de lucro dedicada a la divulgación de la importancia de la preservación digital.

*Ma. Luisa Montes Rojas*

Licenciada en Diseño Gráfico por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es maestra en Ciencias de la Comunicación por la UANL y doctora en Comunicación por la Universitat Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona, en donde colaboró en el Grupo de Investigación en Comunicación Científica (GRECC). Fue becaria del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de Tamaulipas (PECDA) en el 2013 y becaria del Conacyt para realizar estudios de doctorado en el extranjero en 2014. Su experiencia laboral se ha desarrollado en distintos proyectos colaborativos de emprendimiento, como Salud Tampico, Decora Vinil, PromoPyme e Insert Media Target. En la iniciativa privada ha trabajado en Grupo Imagen Radio y en la Agencia Creativa Media Target Group. En el ámbito de la docencia ha colaborado con distintas universidades de la República Mexicana, como el Centro de Estudios Diseño de Monterrey (CEDIM) y la Universidad Regiomontana (UR) y Arte A. C. Desde el 2007 y hasta la fecha es docente investigadora de tiempo completo de la FADU-UAT, en donde colabora con el Cuerpo Académico de Diseño y Edificación Sustentable. Asimismo, es catedrática de la maestría en Comunicación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADYCS) de la UAT y miembro del SNI.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

ZINCO  GRAFÍA

AÑO 7 No. 13 ABRIL A SEPTIEMBRE 2023