

**Maestría en diseño orientado a la gestión
estratégica de la innovación**
UNNOBA (Universidad Nacional Noroeste Buenos Aires)

**PENSAMIENTO CRÍTICO COMO
COMPETENCIA CLAVE EN
LA FORMACIÓN SUPERIOR EN DISEÑO
Y SU PROYECCIÓN LABORAL**

Lic. Jorgelina Huder
Directora de Tesis: Mg. DI. Carola Eugenia Ruppel
Codirector de Tesis: Mg. Arq. Guillermo Bengoa

Abril - 2026

La realización de esta investigación llega luego de muchos años de intentos por concluir, pasando incluso por la reformulación de tema abordar. En este recorrido hubo personas que me acompañaron desde diferentes ámbitos, a las cuales quisiera agradecer, en principio a mis directores de tesis, Carola Ruppel y Guillermo Bengoa quienes me acompañaron en este largo trayecto con su vocación, dedicación y paciencia. A María Ledesma que siempre me brindó palabras de aliento para que continuara y siempre estuvo presente. A la Universidad Caece que me ayudó a poder realizar la maestría y quien me brinda el espacio para poder seguir creciendo dentro del ámbito académico ya sea como docente o en mi rol de directora.

A mi familia, Dardo y Renzo, quienes me acompañaron en todo el trayecto, estando siempre predispuestos para que concluyera esta etapa de mi vida y formación y a Valeria a quien conocí en la maestría y hoy somos grandes amigas, por acompañar, apuntalar y no bajar los brazos ni ella ni yo.

5	Introducción
	Capítulo 1
9	Educación superior y transformaciones contemporáneas
	PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN LA
11	ACTUALIDAD: Transformaciones culturales, sociales y tecnológicas
11	Transformaciones culturales
14	El estudiante de diseño como sujeto de la cultura visual
17	Ética profesional
18	Transformaciones tecnológicas
20	Narrativa digital
20	Impacto de las tecnologías en el diseño
21	El uso de la inteligencia artificial
25	MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
25	Modelo pedagógico tradicional
26	Enfoques centrados en el aprendizaje
29	Habilidades cognitivas y metacognitivas
31	Motivación en el aprendizaje
34	PENSAMIENTO CRÍTICO COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL
37	La formación reflexiva
39	Pensamientos en diseño
39	Pensamiento sistémico
41	Pensamiento proyectual
42	Design Thinking
44	EL DISEÑO GRÁFICO COMO DISCIPLINA PROYECTUAL
45	Pedagogía del diseño
45	El aula taller
46	Aprendizaje invertido
47	Gamificación
48	Evaluación en el proceso proyectual
48	Mecanismo evaluativo
	Capítulo 2
	UNIVERSIDAD CENTRO DE ALTOS ESTUDIOS EN CIENCIAS EXACTAS
53	UCAECE SUBSEDE MAR DEL PLATA
54	Lic. En diseño gráfico y comunicación audiovisual
57	Pasantías, prácticas profesionales
57	Caracterización de docente de la licenciatura

59	Caracterización del estudiante de la licenciatura en diseño gráfico y comunicación audiovisual
60	Caracterización de graduado de la licenciatura en diseño gráfico y comunicación audiovisual
62	Capítulo 3
64	Diseño metodológico
65	El tamaño de la muestra de los cuestionarios
66	Las técnicas
	Esquema general del diseño metodológico
69	Capítulo 4
69	Análisis de resultados
	Trabajo de campo
69	Contexto académico estudiantes y docentes de la Lic. en Diseño Gráfico y
79	Comunicación Audiovisual de la universidad CAECE sede Mar del Plata
	El campo laboral del diseño
82	Capítulo 5
82	Estrategia de actualización pedagógica
87	Problemáticas detectadas
88	Fundamentación del trayecto formativo en pensamiento crítico
89	Trayecto Formativo de actualización
89	Estrategia pedagógica
92	Secuencia progresiva: se divide en 6 etapas
97	Desarrollo del trayecto formativo de actualización
	Gestión estratégica de la propuesta pedagógica
102	Bibliografía

Introducción

La Educación Superior Universitaria como espacio de formación profesional articula la cultura, la sociedad, las tecnologías y el conocimiento con el objetivo de construir una identidad con valor diferencial en los estudiantes, quienes una vez graduados, se desempeñarán en los diversos ámbitos de la sociedad, ya sea en su lugar de origen o en otros contextos. En este marco los escenarios emergentes que caracterizan al siglo XXI demandan una mayor diversidad de herramientas para poder desempeñarse en ámbitos cada vez más complejos. Contar con pensamiento crítico es la competencia esencial para desenvolverse en un mundo sobreinformado y globalizado.

Cuando se habla del ámbito universitario en muchos casos se da por sobreentendido que el enfoque crítico está instalado, pero hay estudios que revelan lo contrario; aún se pueden encontrar docentes que imparten sus clases magistrales dando por sentado que los estudiantes están capacitados para comprender lo suficiente sin dar lugar a la reflexión colectiva. Así lo expresa Richard Paul (2024) en su artículo, El estado actual del pensamiento crítico publicado en el sitio criticalthinking.org. Por otro lado, Mireia Vendrell Morancho Profesora de OBS Business School en el informe publicado en el 2025 sobre el Desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Superior e innovación pedagógica en un mundo complejo y digital, expone evidencia internacional sobre el análisis realizado por España, Colombia y Perú (2020–2025) los cuales indican que hay “una brecha persistente entre la política y la práctica: incluir el pensamiento crítico en marcos normativos o de calidad solo produce impacto cuando se acompaña de formación docente, operacionalización curricular y condiciones estructurales adecuadas.” Cabe destacar que la UNESCO en la publicación de 2017 “Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje” identificó ocho competencias transversales de sostenibilidad, caracterizadas por su interrelación, su carácter transversal, multifuncional y su independencia de contenidos específicos, siendo fundamentales para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre ellas, el pensamiento crítico. Por consiguiente, se evidencia la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas, los modos de acompañamiento y los espacios de aprendizaje, promoviendo entornos con más participación, colaborativos y significativos que fomenten la autonomía, la mirada crítica y el compromiso del estudiante que se en-

cuenta inmerso en escenarios de dispersión, desmotivación y dificultad para sostener procesos de exploración profunda, problemáticas recurrentes en aulas de materias proyectuales en la carrera de Diseño, sumado al uso de la inteligencia artificial, autores como Vallejo y González (2023) proponen que la utilización de la AI tiene como tarea fundamental incentivar el pensamiento crítico y lateral de los estudiantes como así también el desarrollo de un conocimiento holístico “entender cómo las diferentes áreas del conocimiento están interrelacionadas y cómo aplicar lo que se ha aprendido en diferentes contextos. El conocimiento holístico podría promoverse a través de actividades y proyectos que involucren a los estudiantes en la resolución de problemas reales y en la aplicación de sus conocimientos a situaciones de la vida cotidiana.”

En función a lo planteado y desde mi desempeño actual como docente con una trayectoria de 25 años y como directora académica desde inicios de 2024 en la Licenciatura en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual en la Universidad Caece Sede Mar del Plata, se pudo observar de manera directa el estado actual de las dinámicas pedagógicas en las aulas de materias proyectuales, situaciones que fueron llamados de atención y despertaron la motivación para realizar la investigación en donde el mayor interrogante es saber cómo poder construir el pensamiento crítico en la formación universitaria del estudiante de diseño como competencia diferenciadora para su inserción laboral.

Con el objetivo de desarrollar estrategias formativas se presentará el diseño de un plan de mejora pedagógica que se enfoca en la formación de docentes de materias proyectuales en las carreras de diseño, el cual brindará contenidos, estrategias y herramientas específicas, que les permitan aplicar los principios antes mencionados en sus propias prácticas de enseñanza. Desde el rol de gestión y diseño se espera que la propuesta contribuya a fortalecer el rol del docente, promoviendo una enseñanza más reflexiva, contextual y orientada al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, se asume que diseñar implica también gestionar estratégicamente procesos de sentido, entendiendo que Galán (2008) “la gestión estratégica de diseño es una operación semiótica”, lo que refuerza la necesidad de una mirada integral que articule planificación, acción y reflexión en el ámbito educativo.

Se abordarán temas como las dimensiones y metodologías del pensamiento crítico y proyectual, el rol del docente universitario, la metodología de diseño, el papel del estudiante en el ámbito académico, las tendencias del mercado y las áreas de incumbencia del diseñador, entre otros que se detallarán más adelante. Se organiza en cinco capítulos que estructuran de manera progresiva el abordaje del problema planteado. En el capítulo 1 se desarrolla el marco teórico, comenzando por examinar los paradigmas de la educación superior universitaria en los contextos actuales. En este marco, se analizaron los cambios en los modos de aprender, comunicarse y vincularse con el conocimiento, cómo impacta la tecnología en la enseñanza y se profundiza la concepción del diseño como disciplina proyectual, junto con las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante. Finalmente, se introduce el pensamiento crítico como una competencia clave en la formación del diseñador, vinculándolo con las características del estudiante contemporáneo y las demandas del mercado laboral.

En el Capítulo 2 se presenta el contexto específico de la investigación, centrado en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad CAECE, sede Mar del Plata. En esta sección se describen los perfiles del docente, del estudiante y del graduado, así como la relación entre la formación universitaria y el mercado laboral, considerando las competencias cognitivas, profesionales y personales que intervienen en dicho vínculo.

El Capítulo 3 expone el diseño metodológico de la investigación, con un enfoque mixto detalla las estrategias adoptadas, las dimensiones de análisis y los instrumentos de recolección de datos. Se especifica el tamaño de la muestra y se describen las técnicas utilizadas, que incluyen encuestas a estudiantes y graduados, entrevistas a docentes, así como el relevamiento de información vinculada al mercado del diseño.

En el Capítulo 4 se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos de la investigación y, a partir de su análisis, se desarrolla una propuesta de mejora pedagógica orientada a fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de diseño dentro de las materias proyectuales.

Por último, el Capítulo 5 reúne las conclusiones parciales y las reflexiones finales de la investigación, donde se sintetizan los principales hallazgos, se valora el aporte del estudio en términos de impacto y valor agregado para la formación en diseño, y se abren posibles líneas de continuidad para futuras investigaciones.

Capítulo 1

Educación superior y transformaciones contemporáneas

La Universidad es un espacio de enseñanza y aprendizaje orientado a obtener saberes y transmitir el conocimiento; conforma un ámbito de encuentro de diferentes generaciones, con diversos niveles de saber y experiencia, que comparten el propósito de construir y ampliar el conocimiento.

Como institución ha adoptado distintas configuraciones a lo largo de la historia. Gewerc (2014) identifica tres formas de universidad: la metafísica, la investigadora y la emprendedora. Estos modelos permiten comprender cómo se configuran los diferentes modos de concebir el conocimiento a lo largo de las épocas.

La Universidad metafísica ofrecía un ascenso en el estatus social, destinada a un sector minoritario que podía acceder, el sacerdotal; la construcción del saber universitario se basaba en la espiritualidad, un saber conectado entre el conocimiento universal y el ser. Gewerc (2014) menciona en su libro *Universidad y sociedad del conocimiento*:

Se trata de una unidad de conocimiento, ya que todo conocimiento estaba conectado, así que *Newman* hablaba de una perspectiva filosófica, que formaba parte de ese conocimiento universal, un conocimiento conectado, estas relaciones íntimas que había entre el ser y el saber. (p.20)

Por otro lado, en la universidad investigadora, el interés por el conocimiento se generó como una vía para alcanzar la capacidad de anticipación y control sobre el entorno humano, dio lugar a una reflexión centrada en el conocimiento en sí mismo, lo que llevó a estar separada de la sociedad. Los eruditos y académicos eran los encargados de la producción de conocimiento científico que se convirtió en una función sustantiva, estrechamente vinculada al desarrollo disciplinar y al avance del saber especializado. La docencia se articuló con la investigación, y la legitimidad de la universidad se apoyó en su capacidad para generar conocimiento nuevo, que en muchos casos respondió a problemáticas sociales.

Por último, se encuentra la Universidad emprendedora; este modelo institucional se inscribió en el contexto de la sociedad del conocimiento y se definió por su relación directa con el mercado, la innovación y el desarrollo económico. En este modelo, el conocimiento adquiere un valor estratégico y utilitario, promoviendo la transferencia tecnológica, el vínculo con el sector productivo y la formación de competencias orientadas a la empleabilidad. La universidad asume un rol activo como agente de desarrollo, adaptándose a las demandas del entorno y redefiniendo sus funciones tradicionales en función de la lógica de la innovación y el emprendimiento. Gewerc, A. (2014) afirma que “vinculada con la economía del conocimiento, se concentra ahora en un lenguaje de competencias, resolución de problemas y empleabilidad.” (p.23)

En vista de lo descripto, en la actualidad no se puede pensar solamente en una Universidad emprendedora, ya que hay un vínculo estrecho entre las demandas sociales, culturales y políticas. Enfocada en el impacto social, la inclusión y la justicia social. Los saberes son más horizontales y se encuentran inmersos en un ecosistema de conocimientos en el que hay un gran valor simbólico y cultural, no es solo económico. Este modelo se encuentra en un proceso continuo de reflexión sobre su rol y sus límites.

En consecuencia, la universidad emprendedora como parte inicial de la configuración de la educación superior, plantea nuevos desafíos para la construcción del pensamiento crítico en tanto que enfatiza el rol social, cultural, la innovación, la empleabilidad y la vinculación con el mercado. Para ello se encuentra repensando de manera integral sus contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje como un proceso continuo y en permanente construcción. Perspectiva que impulsa una educación capaz de adaptarse a un contexto global dinámico, atendiendo a las necesidades particulares de las personas y su entorno. En esta línea, Boaventura de Sousa Santos (2005) señala que la universidad atraviesa transformaciones profundas vinculadas a crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad, lo que evidencia su carácter dinámico y su constante reconfiguración en relación con las demandas sociales.

La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea (p.12).

A su vez, la crisis de legitimidad demuestra la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados y las exigencias de democratización del acceso al conocimiento, entretanto la crisis institucional refleja la tensión entre la autonomía universitaria y la creciente presión por responder a la eficiencia y productividad propias del ámbito empresarial. Esta perspectiva dialoga con el enfoque de Gewerc (2014), quien identifica las configuraciones universitarias, metafísica, investigadora y emprendedora, como modos históricos de concebir el conocimiento y su función social, Sousa Santos (2005), evidencia las tensiones y crisis que atraviesan dichas configuraciones en el contexto contemporáneo. Desde esta articulación, la universidad se configura como un espacio atravesado por disputas en torno a los modos de producción, validación y circulación del conocimiento, lo que interpela direc-

tamente su función formativa. Formar docentes en pensamiento crítico habilita a docentes y a estudiantes a cuestionar lógicas dominantes y reflexionar sobre el sentido del conocimiento en sintonía con un entorno más reflexivo, democrático y socialmente comprometida.

PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD: Transformaciones culturales, sociales y tecnológicas

Atravesada por transformaciones culturales, sociales y tecnológicas que caracterizan al siglo XXI, la educación superior es entendida por Fry, Ketteridge y Marshall (2009), como un proceso que se desarrolla en un contexto complejo que permite redefinir sus prácticas y las formas de vincularse con el conocimiento, lo cual implica pensarla como un espacio dinámico en el que configuran múltiples dimensiones y habilidades que posibilitan la construcción del conocimiento.

Transformaciones culturales

Tomando como referencia a Tylor que en el año 1871 define *cultura primitiva* como un estado complejo que incluye el conocimiento, las ciencias, el arte, la moral y cualquier otro hábito o capacidad adquiridos por el hombre en la sociedad, Busquet (2015) la define desde el enfoque de la educación como:

la cultura la conforman los conocimientos y las pautas de conducta socialmente aprendidos (sobre todo en el ámbito familiar y en la escuela) y que tienen una importancia primordial, ya que hacen posible la adaptación de las personas a su medio, que es al mismo tiempo natural y artificial. (p11)

En tanto, Canclini, (2012) lo relaciona con el consumo “La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa.” (p.15)

En este sentido, las definiciones propuestas permiten comprender que la cultura no es un concepto estático, sino un entramado dinámico que se transforma en función de los diferentes contextos. Cabe reflexionar que, en un mundo globalizado, la aceleración de los intercambios culturales posibilita relacionarse de otras maneras con los tiempos, las experiencias y los objetos, dando paso a la inmediatez y a la fugacidad de las prácticas culturales.

Por consiguiente, se impone una dinámica relacionada directamente con la inmediatez, hace ver la forma de percibir y utilizar el tiempo de una manera rápida y efímera, desaparece el espacio que se encuentra entre el deseo y la satisfacción de su concreción, saltea procesos que demandan una inversión del tiempo que no se está dispuesto a ceder, de ahí que el consumo en la actualidad se define por el goce y lo efímero de las cosas y no por la acumulación de ellas. La necesidad de optimizar el tiempo los lleva a desarrollar una alta capacidad de adaptación frente a escenarios cambiantes.

En el marco de lo que Zygmunt Bauman (2000) denomina modernidad líquida, caracterizada por la fluidez de las relaciones sociales, políticas y económicas donde nada parece sólido por mucho tiempo, predomina la flexibilidad, la incertidumbre y la fragilidad. En consecuencia, las personas deben redefinir constantemente rumbos y adaptarse a los cambios acelerados. En este contexto, surge la hiperactividad como rasgo distintivo de la necesidad de mantenerse en actividad, gestionar múltiples estímulos en forma paralela y responder de manera inmediata a las diferentes demandas del entorno.

En consecuencia, Han (2024) enuncia como el cambio rápido del foco de diferentes tareas, fuentes informativas o procesos, sumado a una baja tolerancia al aburrimiento. “El exceso de trabajo y de rendimiento se intensifica hasta convertirse en autoexplotación, que es más eficaz que la explotación externa, porque conlleva una sensación de libertad.” (p17)

En concordancia con las multitareas y la dispersión, los estudiantes universitarios pueden encontrarse dentro de la generación denominada nativos digitales, cuya experiencia cotidiana está mediada por interfases como las aplicaciones, que no solo funcionan como herramientas, sino que estructuran su modo de pensar, actuar y vincularse con el conocimiento. En relación con ello, Gardner y Davis (2014) señalan que “Las aplicaciones son fantásticas si atienden cuestiones cotidianas y, por lo tanto, nos dejan libres para poder explorar caminos nuevos, forjar relaciones más profundas, ponderar los grandes misterios de la vida o desarrollar una identidad única y significativa” (p.22).

En tanto Paula Sibilia (2008) lo define como “en medio de los vertiginosos procesos de globalización de los mercados, en el seno de una sociedad altamente mediatizada, fascinada por la iniciación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un desplazamiento de aquella subjetividad “interiorizada” hacia nuevas formas de autoconstrucción.” (p.28)

Dentro del mismo curso analítico, esta conducta digital, conlleva el mal hábito de querer soluciones inmediatas, rápidas y simplificadas, lo cual impacta en la calidad de atención y en los procesos cognitivos asociados al pensamiento profundo. En este escenario se dificulta la exploración de alternativas diversas para la resolución de problemáticas, la constante conexión y la fragmentación en la comunicación dificulta también sostener procesos prolongados de análisis y concentración. A su vez, la constante conexión y la fragmentación de la comunicación contribuyen a una atención intermitente que limita la construcción reflexiva del conocimiento.

Esta generación que tiene a la pantalla como su medio de relación con la sociedad, tiene conflictos en la construcción de su identidad. En muchos casos, la falta de reflexión personal desemboca en una identidad prefabricada que está condicionada por la imagen deseada por sus pares y las expectativas del entorno social-digital. Los estudiantes se vuelcan a una búsqueda externa de lo que debería ser el fruto de un proceso interior-reflexivo. Esta conducta impacta de forma negativa en la manera en que se posicionan frente al conocimiento y en la toma de decisiones dentro de los procesos proyectuales porque no disponen de una identidad procesada bajo pensamiento crítico.

Continuando con la visión de Bauman (2008), en *Los retos de la educación en la modernidad líquida* el autor recupera el testimonio de una joven de 18 años en una entrevista realizada por Oliver Burkman de *The Guardian*, como una expresión significativa de las lógicas posmodernas que atraviesan a los jóvenes durante su formación universitaria. En este contexto, la construcción de la identidad profesional deja de pensarse como un recorrido lineal, estable y pasa a configurarse como un proceso dinámico, en el que las trayectorias personales, académicas y laborales se superponen, se articulan o se redefinen de manera constante, especialmente al momento de asumir compromisos duraderos en el ámbito personal o profesional. Una joven inglesa de 18 años declaraba:

No me gustaría, al hacer un repaso de mi vida, ver que encontré un empleo y permanecí en él para siempre sólo porque era seguro. A los padres —que permanecieron en sus empleos durante toda su vida (quiero decir, si todavía quedan de esos padres) se les mira como una advertencia y un freno disuasivo: éste es el tipo de vida que debemos evitar a toda costa. (p.22)

Este testimonio permite comprender cómo los jóvenes se posicionan frente a un mundo globalizado, configurado por múltiples territorios y dinámicas cambiantes. En este sentido, Doreen Massey (2004) define estos territorios como espacios sin fronteras claramente delineados, que funcionan como nodos abiertos a relaciones, articulaciones, influencias e intercambios que interactúan. Espacios que entrecruzan dimensiones que tradicionalmente se pensaban separadas, como lo privado y lo público, lo personal y lo impersonal, lo interior y lo exterior y hoy se encuentran en permanente interacción, orientados al desarrollo del bienestar social y a la búsqueda de mejores estándares de vida. En este contexto, la universidad y particularmente las carreras vinculadas al diseño se ven interpeladas a revisar sus propuestas formativas, ya que no solo transmiten saberes técnicos, sino que participan activamente en la construcción de criterios, sentidos y posicionamientos frente a un entorno social, cultural y profesional en permanente transformación.

Foucault (1975) hablaba de una sociedad disciplinada en donde sus habitantes estaban obligados a obedecer, en la actualidad lejos se está de ese modelo Byung-Chul Han planea una sociedad del rendimiento en la que los sujetos ya no se encuentran sometidos a una disciplina externa, sino a una autoexigencia constante basada en la idea de que “todo es posible”. Han (2024) afirma que “el Poder, verbo que connota la superación de los límites y la supresión de las fronteras, es el verbo modal positivo de la sociedad del rendimiento.” (p.14)

Estado que conlleva a una auto exigencia que se ve reflejada en los estudiantes que asumen múltiples responsabilidades y se enfrentan a altos niveles de exigencia. Esta sobrecarga, suele derivar en problemas de salud como depresión o agotamiento cognitivo y emocional. Continuando con la mirada de Han (2024) “En realidad, lo que nos enferma no es el exceso de responsabilidad y de iniciativa, sino el imperativo del rendimiento, la obligación de rendir, que viene a ser el nuevo mandamiento de la sociedad laboral en la Modernidad tardía.” (p.16). Se manifiesta como un fenómeno estructural que condiciona las formas de aprender, pensar y producir conocimiento.

El estudiante de diseño como sujeto de la cultura visual

En el tejido socio-cultural contemporáneo extremadamente mediado por pantallas, imágenes y dispositivos digitales, se dan nuevas percepciones, comunicaciones y construcción de la realidad, donde lo efímero y lo visual toman un lugar central. En este escenario, no solo atraviesa prácticas cotidianas, sino que también redefine las formas de conocer, interpretar y producir sentido. Esta es una dimensión clave para comprender los desafíos que enfrenta la formación en el campo del diseño.

Para comenzar a delimitar este concepto, Chauvin (2019) plantea que la cultura visual, se presenta como “acontecimientos visuales”, entendidos en términos de la interacción entre espectador y el objeto que mira, sustentada en algún procedimiento en el que el consumidor ocupa un rol central en la búsqueda de placer en alguna tecnología visual. Perspectiva que permite entender que la experiencia visual implica una relación activa, situada y mediada por la tecnología en la que el sujeto interpreta y resignifica.

En una línea complementaria, López Cantos (2018) lo plasma desde una propuesta popularizada que es utilizada en la vida cotidiana. “En esta cultura visual en la que estamos inmersos, tan poblada de imágenes, parece un hecho incuestionable que hay una estrecha relación entre lo que vemos y lo que nos rodea. De igual manera, creemos poder entenderlo o, al menos, intuimos que nos resulta posible.” (p.8) Idea que resulta relevante ya que pone en relieve una tensión entre visibilidad y comprensión, donde la accesibilidad de las imágenes oculta procesos de interpretación.

En relación con la idea anterior, las imágenes que forman parte de las redes sociales muestran un segmento, un instante de la vida que parecería que, pese a ser tan efímero tiene un gran peso en los jóvenes. En este marco, resulta fundamental comprender qué es la cultura visual para ellos. En este sentido Mirzoeff (1999), la define como un campo interdisciplinario que articula el arte, la sociología y la tecnología para analizar cómo las imágenes construyen nuestra realidad social.

La cultura visual se ocupa de los eventos visuales en los que el consumidor busca información, significado o placer en una interfaz con la tecnología visual. Por tecnología visual, me refiero a cualquier tipo de aparato diseñado para ser observado o para mejorar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e internet. (p3)

A partir de estos aportes, es posible identificar algunas problemáticas propias de la actual cultura visual: por un lado, la centralidad de las pantallas donde ya no es una parte sino la vida misma, por otro lado, el desplazamiento de lo lingüístico por lo visual, modificando los modos de lenguaje y comunicación y finalmente la consolidación del usuario que interactúa constantemente con múltiples estímulos visuales, lo que incide en sus formas de atención, interpretación y aprendizaje.

Transformaciones sociales

En este marco, las transformaciones culturales previamente analizadas, que se caracterizan por estar centralizadas en lo visual, la inmediatez y la aceleración de los procesos en las dinámicas sociales, inducen a La universidad a revisar sus modelos educativos en respuesta a los nuevos escenarios sociales que atraviesan nuevas formas de percibir, aprender y vincularse con el conocimiento.

Como institución al servicio de la comunidad, la Universidad no puede estar apartada de la vida social, destacando su función más activa en la vida cotidiana de las personas dentro y fuera del entorno académico. Es oportuno hacer un poco de historia para comprender el contexto actual. En 1998, Europa adoptó la declaración de la Sorbona sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Se desarrolló y evolucionó hasta que en el año 2005 la Comunidad Europea aprobó la Estrategia de Lisboa, que fijaba el gran objetivo de convertir a Europa en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. La cual Santos Rego, Moledo y Sáez Gambín (2025) afirman que se basaba en los siguientes pilares:

- 1) calidad, que busca la excelencia de la educación superior a nivel europeo; 2) compatibilidad, esto es, la necesidad de que la educación superior europea sea consistente con el mercado laboral y las necesidades de las empresas; 3) cooperación, que defiende que las universidades europeas interactúen entre sí; y 4) movilidad, que persigue que los estudiantes puedan estudiar en cualquier país. (p.92)

Al igual que en el contexto europeo, en la Argentina la universidad ha sido históricamente concebida como una institución con una fuerte función social, orientada no solo a la formación académica, sino también al compromiso con la realidad social, cultural y productiva del país. Desde la Reforma Universitaria de 1918, la universidad argentina sostiene principios como la extensión universitaria, la autonomía y el compromiso social, entendiendo a la educación superior como un bien público y un derecho social.

La calidad de la educación superior se encuentra regulada principalmente a través de organismos de evaluación y acreditación, mediante la CONEAU, que buscan garantizar estándares mínimos y promover procesos de mejora continua. En el caso de las carreras de Diseño Gráfico, aún no se encuentra ninguna acreditación en nuestro país, por lo que la calidad académica está presente en el trabajo continuo por parte de las universidades ya sean públicas o privadas y las diferentes áreas académicas. En cuanto a la relación con el mercado laboral, se ha incrementado la vinculación entre la universidad y el sector productivo con las carreras que responden a las demandas del mundo del trabajo, en la cuales, se sigue trabajando para disminuir la brecha que existe entre el mercado laboral y el graduado. La cooperación interuniversitaria existe tanto a nivel nacional como regional, especialmente en el marco del Mercosur Educativo y de redes académicas latinoamericanas.

Nuestro país cuenta con programas de intercambio y movilidad estudiantil mediante programas de intercambio que en su mayoría se encuentran limitados por factores económicos, administrativos y de estructura. En el caso de la Universidad CAECE Sede Mar del Plata, institución en donde se desarrolla esta investigación, cuenta con un área de relaciones internacionales que ofrece programas de intercambio con el objetivo de fortalecer la formación integral mediante experiencias académicas interculturales que amplían la capacidad reflexiva del estudiante y nutren la calidad de su formación.

En cuanto al contexto histórico, en el año 2020 un encuentro celebrado en Roma, (European Higher Education Area, 2020) se proponen los siguientes lineamientos que Santos Rego, Moledo y Sáez Gambín (2025) nos muestran:

Aportar soluciones a los cambios que enfrenta la sociedad, lo cual implica el compromiso entre las instituciones de educación superior y la comunidad para emprender actividades conjuntas, mutuamente beneficiosas y socialmente responsables.

Adaptar los conocimientos, habilidades y competencias que promueven las instituciones de educación superior para que sean capaces de responder a los desafíos, y desarrollen las oportunidades que trae la nueva década. Se debe innovar para dar cabida en el currículo al desarrollo de actitudes emprendedoras, así como la capacidad de análisis, liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas.

Flexibilizar la hoja de ruta que puede seguir el estudiantado en la educación superior, desarrollando, implementando y reconociendo unidades de aprendizaje pequeñas, alternativas a los programas de grado, que permitan a los estudiantes trabajar en habilidades concretas, tanto profesionales como culturales.

Apoyar a las instituciones de educación superior para seguir implementando el aprendizaje y la enseñanza centrados en el estudiante. Las recomendaciones comprenden un mayor apoyo para todos los estudiantes, sin olvidar al personal docente y no docente.

Fomentar el uso de tecnologías digitales en el aprendizaje, enseñanza y evaluación, junto a la comunicación académica y la investigación. Se propone motivar el desarrollo de habilidades para la comunidad universitaria y proporcionar acceso abierto a la ciencia y a la educación, a fin de facilitar el intercambio de conocimiento. (p. 92 y 93)

En este marco, los lineamientos propuestos no trazan un horizonte de transformación para la educación de nivel superior, sino que su aporte, particularmente en lo que respecta a la centralidad del estudiante, la integración de la tecnología y la flexibilización de los trayectos formativos, inciden de manera directa en la construcción de una mirada crítica en los estudiantes de diseño

Siguiendo la línea de tiempo y trasladándose a nuestro país, se encuentra la Ley de Educación Superior N.º 24.521, promulgada en julio de 1995 y sancionada parcialmente en agosto del mismo año. Ley que nos permite relacionarla con lo expuesto por Santos Rego, Moledo y Sáez Gambín (2025) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (European Higher Education Area, 2020). Los artículos 2,

3 y 4 de la ley, hacen hincapié en la necesidad de promover propuestas pedagógicas que incentiven el análisis, la reflexión y la resolución de problemas complejos, en relación con la adaptación de las competencias frente a los desafíos contemporáneos, la innovación curricular y los aprendizajes centrados en el estudiante. Del mismo modo, la incorporación de tecnologías digitales junto con la flexibilización en los trayectos formativos y el fortalecimiento de la autonomía académica, configuran condiciones favorables para los procesos de formación en el campo del diseño.

Ética profesional

La ética laboral en el perfil de los graduados en diseño es otro de los valores desarrollados a lo largo de la carrera que depende de la reflexión y el pensamiento crítico. Este valor adquirido es responsable de una buena transición del estudiante al profesional que entiende su trabajo no solo como una actividad utilitaria o comercial, sino también, como un compromiso social y moral.

Jorge Frascara (2015) habla de la responsabilidad ética desde el un principio fundamental de reconocer al otro (receptor) no como un objeto sino como una persona y que en el ámbito de la comunicación el emisor y receptor pasan a construirse en productores e intérpretes, en tanto cuentan con expectativas, deseos, valores, prioridades preferencias, sentimientos y pertenecen a un contexto determinado, factores que el diseñador debe considerar de forma integral. En este sentido el autor sostiene que “La dimensión ética de las comunicaciones visuales aparece en el tipo de relación establecida entre el intérprete y el diseño visual. Cada trabajo propone un modo de relación. Éste puede promover una participación más o menos activa del intérprete en la construcción del mensaje. Los diversos tipos de relación comunicacional promueven diversas actitudes y expectativas en la gente, e influyen en la manera en que las personas se relacionan entre sí, con otros objetos y en otras situaciones.” (p.50). Asimismo, cobra relevancia que las prácticas de diseño no son neutrales, sino que implica tomar decisiones en las formas de interpretación en las dinámicas sociales.

Por su parte, Víctor Papanek (1977), en “Diseñar para el mundo real”, no aborda este aspecto de manera directa sobre el diseño gráfico, sino lo sitúa en el ámbito del diseño industrial, sus planteos pueden transferirse al conjunto de la disciplina, expone que el diseño no puede limitarse a la producción de objetos de consumo masivo, sino que debe asumir una responsabilidad activa frente a las problemáticas sociales. En este sentido, afirma que “En una era de producción en cadena, cuando todo ha de ser planificado y diseñado, el diseño se ha convertido en la herramienta más poderosa de que se sirve el hombre para configurar sus utensilios y su medio ambiente (y, por extensión, la sociedad y a sí mismo). Ello exige al diseñador una elevada responsabilidad moral y social. Exige también por parte de quienes practican el diseño una mayor comprensión de la gente y al público unos conocimientos más amplios del proceso de diseño.” (p.22). Desde esta perspectiva el diseñador es posicionado como un agente social que implica tomar decisiones éticas que influyen en la calidad de vida, el entorno y las dinámicas culturales.

Siguiendo en la misma línea, Marina Laura Matarrese y Luz del Carmen Vilchis Esquivel (2023) sostienen que el diseño no debe pensarse como una actividad neutral, sino en un entorno donde se pone en juego valores, representaciones que inciden en la construcción de sentido, como así también la responsabilidad de reconocer al otro con sus necesidades y contextos que llevan a tomar decisiones de comunicación conscientes en relación con los mensajes diseñados. Las autoras afirman que:

Una de las finalidades de la ética en el diseño ha de ser el establecimiento de un soporte firme de valores, que oriente la vida profesional y que se trate de valores compartidos, dirigidos hacia un diseño justo, solidario, de igualdad y respeto por sí, y por los otros. Es imprescindible que los valores éticos sean el sustento y soporte que motive el diseñar y lo que conlleva, la coexistencia con receptores, usuarios o habitantes, el beneficio y la responsabilidad social. (p.15).

Dentro de este orden de ideas, se puede establecer que el diseñador no solo produce piezas visuales, sino que interviene activamente en las dinámicas sociales aportando significado y valor en los mensajes a comunicar. En este proceso, mantiene un compromiso ético que implica reconocer al otro como parte fundamental del contexto, tomando consciencia de la importancia de su rol como comunicador visual. Esto implica una formación integral no solo desde el dominio técnico, sino que debe incorporar una perspectiva crítica y responsable, destinada a responder a las demandas contemporáneas.

Transformaciones tecnológicas

Continuando con las transformaciones contemporáneas que atraviesan los sistemas educativos, las TIC, Tecnologías de la información y la Comunicación quienes Mezzadra y Bilbao (2010) la definen como *“el conjunto de tecnologías que permite adquirir, producir, almacenar, procesar, presentar y comunicar información.”* (p.6). Se ha establecido como un componente estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el desempeño profesional. Con sus propios códigos de representación garantizan nuevos modelos de socialización de saberes más flexibles, colaborativos y dinámicos. El exceso de información democratizado implica la integración de las herramientas digitales y la necesidad de reconfigurar las dinámicas pedagógicas. Según Juan Freire y Antoni Gutiérrez-Rubí (2010)

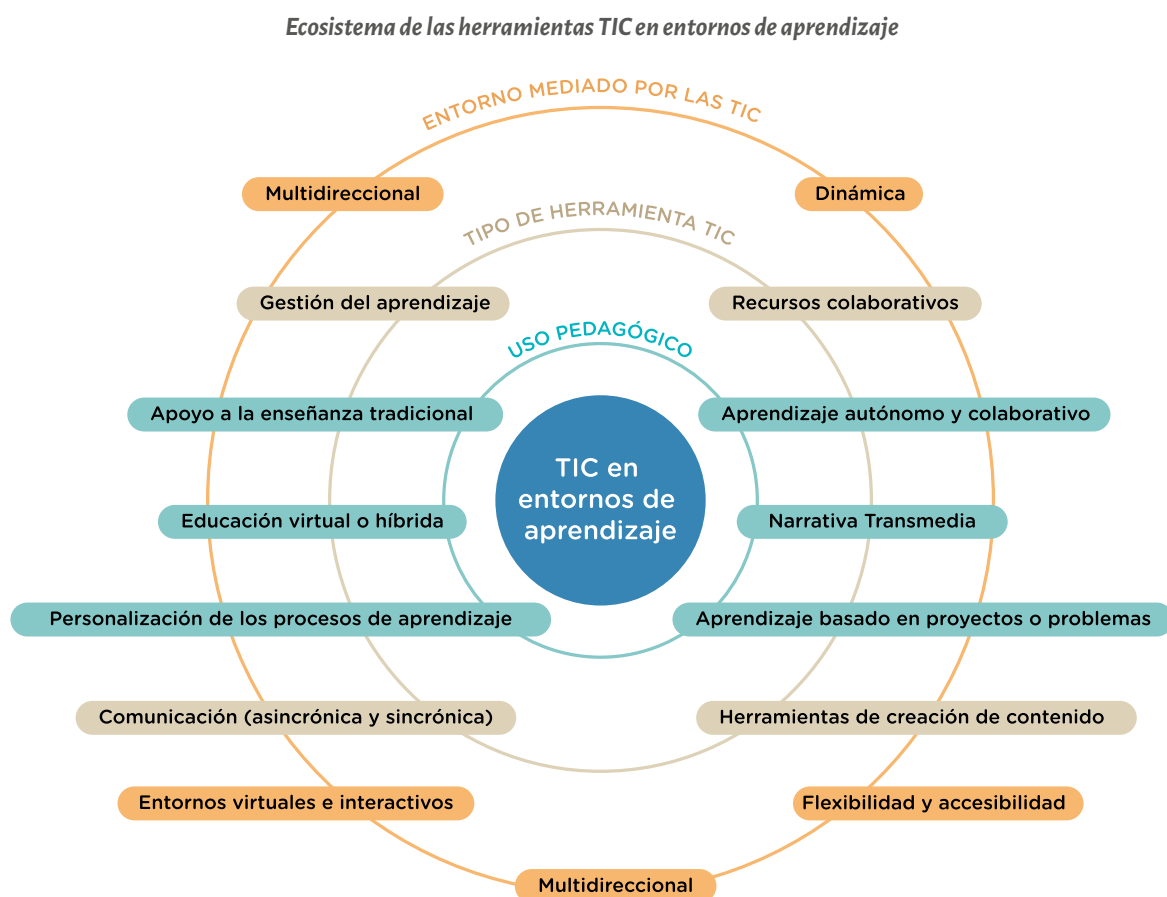
La tecnología nos abre, además de su capacidad de gestión y tratamiento, nuevas maneras de ordenar, acumular y relacionar conocimiento. Una revolución cognoscitiva que puede cambiar el modo en que llevamos siglos acumulando conocimiento y, también, nuestra manera de pensar y razonar. (p.31)

Desarrolladas en ámbitos interconectados e hiperconectados los contenidos deben tener en cuenta lo disciplinar, en relación con los conocimientos propios del diseño, lo metodológico y por supuesto lo tecnológico, entendiendo que no son meramente informativos, sino también, espacios de interacción. Los cuales permiten: Actualización constante de los softwares de diseño, aplicaciones de gestión de proyectos, aplicaciones creativas de inspiración con un aporte colectivo de los contenidos. Superan las barreras geográficas. Diversifican las formas de comunicación. Fortalecen los contextos interactivos. Favorecen el aprendizaje autónomo como colaborativo. Nuevas formas de acompañar al estudiante que promueve una formación continua.

Además de contar con amplias ventajas y múltiples oportunidades presenta algunas limitaciones como la necesidad de una infraestructura específica, en el caso del estudiante de diseño el costo de equipos con requerimientos específicos para poder llevar a cabo su formación de manera efectiva, los problemas con los derechos de autor y las reproducciones acríticas de la información (copia y pega), la dificultad para evaluar la veracidad y pertinencia de los contenidos disponibles en línea para discernir si resulta relevante, como así también la conectividad que en algunos casos no se cuenta con anchos de banda que permitan realizar comunicaciones audiovisuales o el acceso a algún material de multimedia y la falta de experiencia y capacitación por parte del docente. Cabero Almenara (2013) hace referencia a la limitación por parte del profesorado de la siguiente manera:

Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para realizar las mismas cosas que con las tecnologías tradicionales, es un gran error. Las nuevas tecnologías, nos permiten realizar cosas completamente diferentes a las efectuadas con las tecnologías tradicionales (...) Lo que queremos venir a decir con ello, es que en su utilización debemos buscar el crear nuevos escenarios y entornos más ricos y variados para el aprendizaje, y adaptarlas a las nuevas demandas y exigencias de los nuevos retos educativos. (p.19)

Ahora bien, la utilización de las TIC nos introduce a un ecosistema pedagógico que tiene sus características propias, en el siguiente gráfico se puede ver cómo sería su conformación según el entorno, tipología y su uso pedagógico.



Elaboración propia - 2026

Las TIC configuran un entorno propicio para la participación y utilización de diversos recursos y medios que posibilitan relacionar los intereses de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje que potencian sus habilidades y competencias prácticas. En este contexto se adaptan y promueven la revisión de diferentes perspectivas: sustentar ideas, tomar decisiones entre diferentes conceptos o enfoques teóricos, solucionar problemas y evaluar los razonamientos propios. En consecuencia, se construye una mirada crítica centrada en el análisis la reflexión y la interpretación en la resolución de problemas concretos.

Narrativa digital

La articulación que nos brindan los entornos digitales nos permite desarrollar metodologías multidisciplinarias como es la narrativa digital, que Cabrero (2023) la define como, “la acción y resultado de contar una historia mediante instrumentos digitales relacionados con el diseño gráfico y audiovisual, es decir, imágenes, audio y vídeo.” (p.351)

Formada por diferentes recursos (texto, imágenes, sonido y videos) amplían la construcción del conocimiento. Las historias se expanden a través de diferentes medios y plataformas de comunicación, es decir permite al estudiante no solo reproducir la información sino también analizarla, interpretarla y resignificar el relato según el soporte y el lenguaje utilizado. De este modo cada proyecto es un entramado en el que los distintos recursos digitales operan como eslabones que enriquecen la construcción narrativa.

Asimismo, el estudiante toma un rol activo como productor de contenidos, toma decisiones en relación a la selección, organización y jerarquización de la información que le permite establecer habilidades cognitivas con gran nivel de profundización, reflexión y un aprendizaje más significativo. Tal como lo sostiene Cabrero (2023) “el alumnado está en disposición de alcanzar una asimilación del conocimiento más profunda y satisfactoria si tiene que exponer y razonar sus argumentos mediante la creación de una narración en la que ponga en juego su creatividad y competencia escrita” (p. 352). En el campo del diseño, las prácticas de narrativa digital adquieren gran significado ya que implica la construcción de relatos visuales que articulan contenido, forma y sentido.

Impacto de las tecnologías en el diseño

Las transformaciones tecnológicas han impactado en el nivel de educación superior, modificando no solo las herramientas y los soportes, sino también los modos de pensar, proyectar y comunicar. La incorporación de nuevos lenguajes y plataformas digitales han implementado nuevas posibilidades expresivas, armando escenarios en los que la tecnología no sea solo un instrumento sino un agente que redefine las prácticas de diseño en los procesos de enseñanza.

En este contexto Manovich (2014) hace referencia al software como la simulación de “las técnicas físicas, mecánicas o electrónicas empleadas para navegar, crear, editar e interaccionar con los datos de los medios. “(p.247) Esto implica que procedimientos tradicionales como la técnica del collage que

mediante el corte y pegue de imágenes, textos, formas y de diferentes materiales sobre un soporte rugoso que le aporta una textura al lenguaje visual son reinterpretados en el entorno digital. En este escenario, ya sea vectorial o de edición de imágenes, los elementos se traducen a una matriz de píxeles o un gráfico digital compuesto por líneas, curvas y nodos. Manovich (2014) agrega que “los píxeles son tan solo ubicaciones de memoria que contienen valores cromáticos; no poseen ninguna propiedad por sí solos, a diferencia de los materiales físicos.” (p.257). De este modo, la materialidad propia de los soportes tradicionales es reemplazada por una lógica basada en estructuras de datos, una matriz de píxeles o vectores, el resultado permite adaptar múltiples formatos en función a las piezas a comunicar, optimizando tiempos y recursos. En consecuencia, el usuario reconoce la estructura de datos que condiciona la formas y que es posible de configurar y transformar, lo que implica un cambio significativo en la manera de concebir y desarrollar los procesos de diseño en el entorno digital.

Sumado a la producción digital, resulta pertinente incorporar la perspectiva centrada en el usuario, Donald Norman, sostiene que el diseño no solo debe atender a la funcionalidad técnica de los sistemas, sino también a la manera en que las personas los comprenden e interactúan con ellos. Desde este enfoque los entornos digitales deben ser diseñados de manera que resulten accesibles, intuitivos y significativos para el usuario. Norman (1990) propone que el diseño centrado en el usuario:

“prioriza las necesidades, capacidades y comportamientos humanos, y luego diseña para adaptarse a esas necesidades, capacidades y formas de comportarse. Un buen diseño comienza con la comprensión de la psicología y la tecnología. Un buen diseño requiere una buena comunicación, especialmente de la máquina a la persona, indicando qué acciones son posibles, qué está sucediendo y qué está a punto de suceder.” (p.27)

En consecuencia, cuando se comprende el diseño, se genera satisfacción, control por parte del usuario en donde la tecnología y la cognición están muy ligadas, lo que significa que los diseñadores deben tener en cuenta ambas al diseñar (experiencia de usuario).

La tecnología en diseño no se limita a lo digital, pueden mencionarse la fotografía, las computadoras, los papeles, la impresión, etc. En una primera etapa se trabaja de forma digital y analógica (generación de ideas), pero en la etapa siguiente se lo materializa. Frascara (2013) refiere cómo el diseño electrónico, puede ser interactivo porque es un concepto que abarca lo digital y lo analógico; pone el ejemplo del diario, el usuario interactúa, pasa de página, hace un corte sobre una noticia que le interesa etc. Hace hincapié en el diseño de la información que “involucra la organización del contenido y la organización de su presentación visual. En el medio electrónico, como en cualquier otro, ambos aspectos son cruciales para la configuración de buenas comunicaciones.” (p.157). Agrega que los usuarios en una mirada deben saber en qué lugar están y entender la información y saber a qué lugar deben llegar.

El uso de la inteligencia artificial

Para comenzar el abordaje de la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo es necesario definirla, Flores-Alarcia y Fornons (2024) citan la definición que propone el “Consejo

de Europa (2024): Conjunto de ciencias, teorías y técnicas cuya finalidad es reproducir mediante una máquina las capacidades cognitivas de un ser humano. Los desarrollos actuales aspiran a poder confiar a una máquina tareas complejas antes delegadas en un humano (Consejo de Europa, 2024).” (p.29). Según los autores la IA aspira a resolver problemas, lo cual no se concreta demasiado, pero se pueden encontrar tres grandes áreas de aplicación:

- » Identificación de patrones en grandes conjuntos de datos, los cuales se utilizan para brindar recomendaciones, realizar predicciones y realizar clasificaciones en problemas complejos.
- » Tomar decisiones complejas, al poseer un algoritmo de razonamiento avanzado permite realizar procesos y resolver problemas.
- » interviene en los sistemas físicos: La IA no es solo una herramienta de software, sino que aplica su resolución de problemas al mundo físico, como, por ejemplo, automóviles, robots para el cuidado de personas etc.).

Enfocados en el ámbito universitario, tiende a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleva tener una postura crítica y ética sobre su uso responsable. Su implementación requiere modificar los objetivos educativos promoviendo habilidades con mirada reflexiva, creativa y una toma de decisiones conscientes, como así también entender que es una herramienta que agiliza procesos, pero no reemplazara los contenidos (delegación cognitiva).

Vargas Gómez (2025) Una expectativa a futuro a consolidarse como un factor actual y dinámico en la transformación de los procesos educativos actuales. En la Universidad, incorporar tecnologías basadas en AI y los modelos generativos está modificando las prácticas de enseñanza, las formas de aprendizaje y la vinculación con la pedagogía, el conocimiento y la tecnología

Autores como Vallejo y González (2023) proponen que la utilización de la AI tiene como tarea fundamental incentivar el pensamiento crítico y lateral de los estudiantes como así también el desarrollo de un conocimiento holístico “entender cómo las diferentes áreas del conocimiento están interrelacionadas y cómo aplicar lo que se ha aprendido en diferentes contextos. El conocimiento holístico podría promoverse a través de actividades y proyectos que involucren a los estudiantes en la resolución de problemas reales y en la aplicación de sus conocimientos a situaciones de la vida cotidiana.” En consecuencia, el rol del docente según estos autores, pasará de transmitir los conocimientos de manera tradicional a guiarlos y apoyar su aprendizaje. El docente podrá “diseñar y planificar recursos y actividades que incorporen la tecnología de manera efectiva y significativa. Esto incluye seleccionar y utilizar herramientas tecnológicas adecuadas, lo que requiere el esfuerzo de mantenerse al tanto de las nuevas tendencias y desarrollos en tecnología educativa para poder aprovechar al máximo su potencial.”

En tanto Flores-Alarcia y Fornons Casol (2024) afirman que “Educar para la IA implica conocer el impacto de esta tecnología a nivel ético, con el objetivo de que los estudiantes comprendan las repercusiones que puede tener sobre ellos y sobre terceros el utilizar sistemas de IA para la toma de

decisión. Estos conocimientos fomentan la actitud crítica y priorizan la dignidad y autonomía humanas.” (p.33). En tanto García-Pérez Calabuig (2025) contextualiza la AI como lo que “recomendamos entender la tecnología, incluida la IA, no solo como un artefacto técnico sino también un artefacto social y representacional que incluye una dimensión simbólica además de sociotécnica. Este mundo simbólico, incluida la narrativa popular sobre la IA (Cave et al., 2020), no es ajeno a la educación sino por el contrario tiene efectos sobre ella haciéndose visible a través de los discursos sobre el ‘poder’ de la IA en los procesos de aprendizaje, en la forma de enseñar de manera más personalizada y, de manera más general, en los grandes objetivos de la educación.” (p.22)

Por su parte, Ribera y Díaz Montesdeoca (2024) expone el rol del docente frente a la incorporación de la IA “A medida que evolucionan estas tecnologías educativas, los docentes deben adaptar su forma de enseñanza. El docente hoy en día utiliza menos clases magistrales y trabaja con la tecnología como herramienta de soporte a la docencia para así mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado. El uso de la tecnología para la mejora docente pasa por la búsqueda de alternativas que incrementen la motivación del alumnado e involucrarlos de manera más activa en su proceso de aprendizaje.

Incorporar IA en la educación superior, exige abordar no solo dimensiones técnicas, sino también sociales y culturales. Si bien Flores-Alarcia y Fornons la orientan a la resolución de problemas complejos mediante la toma de decisiones y del procesamiento de datos, en educación trasciende esta función al reconfigurar los modos en los que se produce y valida el conocimiento. Formar en y con AI implica promover una actitud crítica que permita a los estudiantes no solo utilizarla como herramienta sino también comprender cuáles son sus alcances, su impacto en lo social y su responsabilidad ética. Desde la perspectiva del diseño su incorporación como recurso, en diálogo con estas dimensiones, posiciona al alumno de manera consciente frente a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.

El cambio que propone la incorporación de IA en los espacios de formación universitarios conlleva tanto oportunidades como riesgos, algunos identificados y otros aún emergentes. Entre ellos se destacan las respuestas con errores, resultados poco fiables, así como la resolución de tareas de manera inmediata, analizar información y proponer conclusiones sin que medie un proceso reflexivo, lo cual puede derivar en una escalonada desarticulación de ciertas habilidades cognitivas en el estudiantado.

En esta línea, los autores Mollick, E., & Mollick, L. (2023), advierten sobre una serie de riesgos que deben ser considerados tanto por los docentes como por los estudiantes, entre ellos se encuentran:

- » **Confabulación**, entendida como la generación de información incorrecta difícil de detectar.
- » **Sesgo**, introduce tendencias de manera sutil.
- » **Privacidad**, todavía sigue siendo incierto, el docente debe asegurarse de que el estudiante no introduzca datos sensibles que pongan en riesgo su privacidad.

- » **Pedagógico**, La IA puede ser muy convincente y tener opiniones firmes sobre hechos y teorías que consideran correctas. Debido a su capacidad de persuasión, podrían socavar el aprendizaje en el aula al impartir material que no forma parte de los planes de estudio establecidos. (...) Existe un riesgo considerable de que los estudiantes utilicen la IA como muleta, perjudicando así su aprendizaje.” (p.5)

Frente a este escenario, resulta necesario promover estrategias que permitan mitigar los posibles riesgos sino también potenciar el pensamiento crítico. En este sentido el rol del docente adquiere una centralidad fundamental en tanto debe asumir un rol activo en la mediación del uso de estas tecnologías. El docente debe orientar a los estudiantes sobre las formas y los momentos adecuados para su aplicación, así como fomentar prácticas responsables de uso. En este marco, la formulación del prompt emerge como un aspecto clave ya que la calidad de la respuesta depende en gran parte de la precisión, claridad y pertinencia de las instrucciones propiciadas. Para ello es importante definir que es un prompt y que particularidades presenta en el ámbito educativo.

Sanz Manzanedo, M. (2025) lo define como “el conjunto de estrategias o técnicas utilizadas para formular instrucciones eficaces a un modelo de lenguaje LLM (Large Language Model), con el fin de guiar su respuesta hacia un objetivo pedagógico concreto. Su dominio resulta esencial para docentes y estudiantes, pues determina la calidad de las respuestas generadas y el grado de adecuación a la tarea didáctica” (p.303). En el sitio (EducaIA s.f) lo define como “la pieza clave que conecta nuestras necesidades con las capacidades de la herramienta. Un prompt es, en esencia, la instrucción que le damos a la IA para que genere contenido específico. Si el prompt está bien diseñado, podemos obtener resultados altamente personalizados y precisos; si no, la salida puede ser genérica o poco útil.” Para conseguir esto con éxito, es muy importante el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de lo expuesto, se vuelve necesario abordar la estructura de los prompts con fines pedagógicos, la cual debe estar acompañada por un conocimiento previo de la temática, brindarle el contexto en cuanto a nivel de dificultad, otorgarle un rol como así también un entorno geográfico o de lugar. Debe tener un propósito, es decir cuál será su objetivo como por ejemplo una actividad, una explicación etc., en que formato se quiere que nos brinde la respuesta, una ficha, un texto, un formulario o una imagen; si requiere de una tarea específica y por último especificaciones concretos o limitantes. En la siguiente figura se muestra la estructura de un prompt, siguiendo el siguiente esquema se pueden obtener resultados que optimicen el tiempo, más significativos y que den lugar a una reflexión crítica.

Estructura del Prompts para un entorno educativo



Elaboración propia - 2026

La implementación de la IA en los espacios áulicos es una herramienta que no solo es utilizada por el estudiantado sino también por el docente en el desarrollo de las prácticas educativas. En este sentido, abordar la IA, es plantearla como un recurso pedagógico, integrarla de manera consciente y reconocer su potencial de uso en ciertas etapas del proceso de diseño resulta fundamental.

Cabe destacar que su integración no significa únicamente una mejora instrumental sino, que bien utilizada, constituye la construcción de una nueva mirada crítica, en tanto que posibilita la exploración de diferentes perspectivas sobre los contenidos abordados (amplitud exploratoria vinculante con todo el conocimiento humano volcado en Internet). Esta capacidad de la IA es la que puede transformarla en un disparador asociativo de ideas en favor de los procesos creativos y reflexivos que nutren la producción y el análisis.

Modelos pedagógicos en la educación superior

Canfux (2000), para definir el modelo pedagógico como aquello que “expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo” (p.2)

En tanto Ortiz Ocaña (2013) Define al modelo que “debe tener una base científica o marco teórico referencial que depende del proceso a modelar y del nivel de concreción del modelo. (...) constituyen paradigmas para el contexto educativo. La educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un “modelo de hombre” que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico - social alcanzado. (p.73)

Ambas miradas permiten comprender al modelo pedagógico no solo como una forma de organizar procesos de enseñanza sino también como una construcción teórica y social. Esta articulación permite avanzar sobre los modelos pedagógicos tradicionales que se relacionan con la educación investigadora, donde el estudiante asume un rol pasivo en la su personalidad es construida por influencias externas, sus maestros, su familia y el medio social. Como así también la escuela desvinculada del entorno socio-político siendo ideológicamente neutral.

Modelo pedagógico tradicional

El modelo tradicional pedagógico se ha configurado históricamente en centrar la transmisión y reproducción del conocimiento mediante el rol del docente en su carácter regulador del proceso educativo. Orientando el aprendizaje hacia la conformación del sujeto según parámetros establecidos como el orden, la disciplina y a la adquisición de saberes considerados legítimos. Ortiz Ocaña (2013)

lo incluye dentro de “las teorías conductistas, encaminadas a “formar al sujeto” según el deseo del maestro, o las derivadas del pragmatismo, preocupadas esencialmente del resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso. (p.77) En el mismo orden de ideas Salguero (2009). Propone a “La pedagogía tradicional persigue un objetivo central, el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños y ayudarlos a disponer de sus capacidades. La obediencia a las normas y reglas es una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo” (p.8).

A partir de estas teorías, es posible señalar que los modelos pedagógicos tradicionales, centrados en un rol pasivo del estudiante, orientado a incorporar y reproducir conocimiento, responden a un contexto histórico que en la actualidad resulta insuficiente frente a los escenarios pedagógicos contemporáneos. Las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas implementan estos enfoques y propician el desplazamiento hacia un estudiante activo y a una educación centrada en él. Este enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante se constituye como el eje de la presente investigación.

Enfoques centrados en el aprendizaje

Para comenzar es necesario entender qué es el aprendizaje, Fry, Ketteridge y Marshall (2009), lo definen como “el «aprendizaje» no es una sola cosa; puede implicar dominar principios abstractos, comprender demostraciones, recordar información factual, adquirir métodos, técnicas y enfoques, reconocer, razonar, debatir ideas o desarrollar comportamientos apropiados para situaciones específicas; se trata de cambio.” (p.8)

Oviedo, P. E. (2015) muestra la fórmula de Comenio que dividía el proceso de aprendizaje en tres etapas “la comprensión, la retención mnemónica y la aplicación se funden en el mismo proceso unitario de la experiencia; se comprende mejor una cosa cuando se la experimenta y se la maneja directamente; la retención mnemónica resulta natural y espontáneamente de toda experiencia vivida intensamente. Comprender, memorizar y aplicar no son fases distintas y sucesivas de la experiencia del aprendizaje; son más bien aspectos integrantes de la misma experiencia”

Ambos autores permiten establecer un punto de encuentro entre ambas perspectivas en torno a una mirada integral, dinámica y experiencial del aprendizaje. En este sentido, ambos enfoques permiten desplazar el foco de un aprendizaje unilateral a poner al estudiante como protagonista a partir de su interacción con los contenidos y las experiencias, afianzando las bases del aprendizaje centrado en el estudiante, donde autores como Delgado Martínez (2019) definen el concepto de aprendizaje, en base a “teorías constructivistas del aprendizaje con la idea de que los aprendices deben construir y reconstruir el conocimiento para aprender de forma efectiva. El aprendizaje es más efectivo cuando, como parte de una actividad, el aprendiz experimenta la construcción de un producto con sentido. Es también un aprendizaje transformativo, un proceso de cambio cualitativo, reforzando y empoderando al aprendiz, desarrollando sus habilidades críticas. (p141).

Por su parte Barrón Tirado (2009) se refiere a la transformación que ha sufrido la educación en relación con los cambios que surgieron de un mundo globalizado y como el rol docente se adaptó, lo cual implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes. Este concepto se basa en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.” (p.77).

Es interesante y apropiada para esta investigación la mirada de Delgado Martínez y Barrón Tirado porque amplían su enfoque más allá del rol docente hacia una perspectiva institucional. La universidad asume que la educación es un proceso dinámico en constante transformación, en respuesta a los nuevos escenarios que presenta la sociedad y el mundo. En este contexto, el conocimiento deja de estar delimitado a un lugar específico para instaurarse de forma global y en constante circulación. Pensar al estudiante como protagonista de este modelo de enseñanza implica necesariamente el diseño e implementación de diversas estrategias y metodologías que fortalezcan la participación, adaptabilidad, autonomía y construcción significativa del aprendizaje, tales como:

El Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2014), cita a Karl M. Arfstrom, 2014 para definir el concepto de aprendizaje invertido, “Es un enfoque pedagógico que transforma la dinámica de la instrucción. Se desarrolla un ambiente interactivo donde el profesor guía a los estudiantes mientras aplican los conceptos y se involucran en su aprendizaje de manera activa dentro del salón de clases. Implica un cambio hacia una cultura de aprendizaje centrada en el estudiante. Algunas veces se refiere a éste como Aula invertida 2.0.” (p.6)

En la misma línea, por su parte, Banoy Suárez, W. (2020), retoma el concepto de (Said Hung, 2017) mencionado que el propósito es “fomentar el empoderamiento de los alumnos de sus propios procesos de enseñanza, en el que el docente se convierte básicamente en un facilitador o guía de estos. Consiguiéndolo, desde la generación de un entorno donde el estudiante, de forma autónoma, accede a contenidos en línea en sus casas –por ejemplo– y aprender colaborativamente, a través de la comunicación virtual que establezca con sus compañeros y el propio docente, y desde las actividades de refuerzo que lleva a cabo en el aula con estos.” (p.41)

Este enfoque implica una redefinición del estudiante, quien deja de ocupar el rol pasivo en una metodología educativa en exceso tradicional para ocupar un rol protagonista en la construcción del conocimiento. Incrementa competencias que van más allá de la incorporación de los contenidos, tales como la autonomía, la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo entre otros, los cuales favorecen el intercambio de ideas y la construcción colectiva de saberes, la comprensión de los contextos donde se desarrolla la problemática, como así también la toma de decisiones fundamentadas lo cual permite abordarlos con una mirada innovadora. De este modo, el aprendizaje cuenta con un proceso significativo en el cual el estudiantado no solo incorpora conocimiento, sino que lo interpreta, lo resignifica, lo hace propio y lo aplica en diferentes situaciones.

Perfil del estudiante en el aprendizaje centrado en el estudiante



Elaboración propia - 2026

Desde el punto de vista del docente, Barrón Tirado (2009), destaca que el docente universitario debe contar con un conjunto de competencias que le permitan desarrollar una práctica reflexiva en el aula. La autora concibe el concepto de competencia desde el siguiente enfoque “como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global.” (p. 78). Entendiendo que cada práctica docente implica la articulación de diversas capacidades, las cuales podemos clasificar en:

- » **Comportamiento profesional y social**, se refiere al desempeño tanto en ámbito académico como en el profesional.
- » **Actitudinales**, cómo se relaciona con sus pares, estudiantes y su capacidad de adaptación.
- » **Capacidades creativas**, orientadas a la búsqueda de soluciones innovadoras y la toma de riesgos.
- » **Actitudes existenciales y éticas**, implica la reflexión crítica sobre sus prácticas profesionales y las consecuencias de sus acciones.

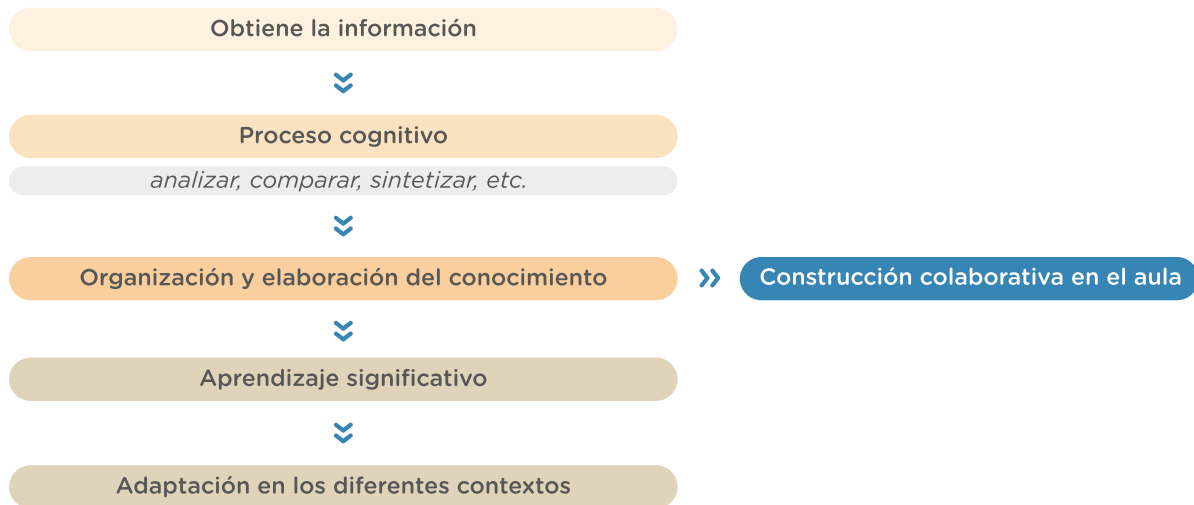
A estas competencias se le suman las capacidades de planificar, el diseño de estrategias didácticas y metodológicas y la comunicación efectiva. Teniendo en cuenta lo anterior, el docente, desde su rol académico y profesional es capaz de articular saberes, estrategias y actitudes para generar un ambiente de aprendizaje significativo, acompañando al estudiante en la construcción del conocimiento. De esta forma la enseñanza se centra en la facilitación de la experiencia formativa que promueve una reflexión crítica, autonomía y participación, coherentes con los principios del aprendizaje centrado en el estudiante.

HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

La educación superior tiene el propósito de formar profesionales hábiles y capaces de valorar las condiciones necesarias para alcanzar su proyecto de vida que sea congruente con su desarrollo personal y como miembro de la comunidad. En la construcción del aprendizaje significativo, resulta fundamental abordar el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, que no solo permiten al estudiante procesar, analizar y aplicar la información, sino que colabora con la toma de conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje. Conceptualmente Elizondo, Reed, (2007), quien define las habilidades cognitivas como “las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente.” (p. 202). Definición que muestra el carácter operativo de las habilidades que intervienen en la construcción y el uso del conocimiento. Desde una mirada psicológica Ballesteros Jiménez (2014) plantea que su objetivo es “explicar y predecir el comportamiento humano basándose en cómo las personas adquieren información, cómo representan mentalmente esta información adquirida de manera activa, y cómo la transforman y la recuperan después”. (p.27). Ambas perspectivas van más allá de la incorporación de la información, implican un conjunto de procesos mentales necesarios para su interpretación y utilización en diferentes contextos.

El siguiente gráfico representa la relación entre la construcción del aprendizaje significativo y los procesos cognitivos, mostrando cómo los procesos mentales de los estudiantes son los mediadores entre la información obtenida, ya sea por bibliografía, audio y video o la experiencia propia como los saberes previos, permiten no solo la comprensión, sino que colaboran con la construcción del conocimiento.

Modelo de construcción del aprendizaje significativo desde lo cognitivo



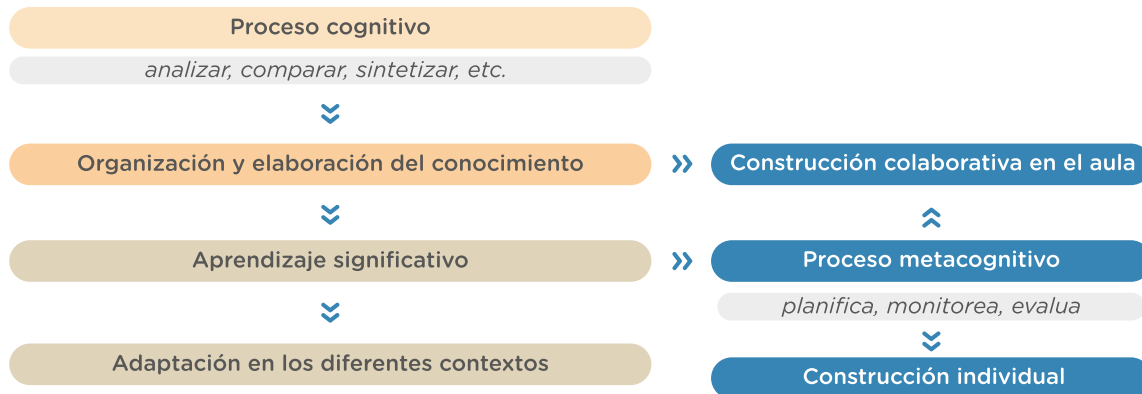
Elaboración propia - 2026

En continuidad con el desarrollo de las habilidades cognitivas, resulta necesario reflexionar sobre la dimensión metacognitiva del aprendizaje, entendida como la capacidad que posee el estudiante para tomar conciencia, regular y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, los cuales favorecen en la construcción de un conocimiento significativo y crítico. Diferentes autores han abordado este concepto, para la presente investigación se opta por Otondo Briceño (2020) que lo explica cómo, la metacognición se logra entender como la capacidad de reconocer, tomar conciencia y regular los procesos cognitivos durante el aprendizaje. Involucra como se construye el conocimiento, que estrategias son las más pertinentes y reflexionar sobre las tareas y metas fijadas.

La inclinación por esta definición responde al enfoque adoptado en esta investigación, en tanto se alinea con el rol del estudiante protagonista. En este sentido la metacognición no solo permite comprender, interiorizar la información, sino también manipular e integrar a su esquema cognitivo para generar nuevos conocimientos. Asimismo, le permite identificar y seleccionar de manera crítica las estrategias de aprendizaje, posibilitando la construcción del conocimiento no solo individual sino colectivo.

En el siguiente gráfico muestra cómo se enriquece el proceso metacognitivo gracias a la articulación con el proceso cognitivo. La información es procesada a través de diversas operaciones cognitivas, en las cuales el proceso de metacognición actúa como un sistema de regulación que acompaña y orienta todo el proceso, el cual se puede llevar a cabo de manera individual como colectiva permitiendo reflexionar, gestionarlo de manera autónoma y tomar decisiones.

Modelo de construcción del aprendizaje significativo desde lo cognitivo y metacognitivo



Elaboración propia - 2026

MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

En la contextualización de promover a los estudiantes se involucren activamente en su propio aprendizaje y desarrollar el pensamiento crítico en el área del diseño, como parte constitutiva de su identidad como profesional, la motivación juega un papel central, en tanto que actúa como el motor que impulsa a la acción, no solo desde el lado del estudiante sino también desde la intervención pedagógica del docente. En cuanto a su conceptualización, Carrillo, Padilla, Rosero & Villagómez (2009), la definen como “aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana. El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico.” (p.21). Desde esta perspectiva, la motivación no solo inicia la acción, sino que la orienta y la sostiene. Si se centra en el estudiante de diseño puede comprenderse que su motivación se vincula con la proyección como profesional, ya sea como respuesta a una vocación, al interés por el diseño, o a las expectativas laborales que esta ofrece, tanto a nivel local como global.

Al centrarnos en la formación de académica, Mariscal Vega, Jiménez López & Gallego Jiménez (2022) citando a Prinrich, Schunk y Luque (2006) quienes lo definen como:

proceso que dirige hacia un objetivo o meta de una actividad, que la instiga y la mantiene, requiere cierta actividad (física o mental) y es resultado de una actuación decidida y sostenida. La motivación en educación se ha relacionado siempre con el rendimiento, además también puede influir en el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca (...) Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje.” (p.110).

De este modo, la motivación se presenta como una dimensión que incide en el rendimiento y en la calidad del aprendizaje.

La teoría desarrollada por Maslow (1991) permite comprender que, ante una situación determinada, la motivación del individuo se encuentra condicionada por un sistema jerárquico de necesidades, planteadas comúnmente en forma de pirámide. En la base se encuentran las necesidades básicas, mientras que en el nivel superior las motivaciones vinculadas al crecimiento personal y la autorrealización. Asimismo, el autor sostiene que la motivación no solo responde a una necesidad aislada, ni fragmentada de la persona, sino que involucra al individuo en su totalidad, integrando aspectos psicológicos, sociales y biológicos.

Esta perspectiva, adquiere relevancia en el ámbito educativo, ya que permite interpretar que en los procesos de aprendizaje no dependen sólo de factores académicos sino también de la satisfacción de necesidades sociales, profesionales y personales. En este sentido, el grado de motivación a lo largo de su formación estará condicionado por el nivel de satisfacción de dichas necesidades, las cuales se ven reflejadas en la producción creativa del estudiante. En el siguiente gráfico se representa la pirámide de necesidades y motivaciones, permitiendo visualizar esta organización jerárquica.

Pirámide de las necesidades y motivaciones humanas de Abraham Maslow



Fuente: De Maslow, P. (1943). La Pirámide de Maslow, o jerarquía de las necesidades humanas

La motivación es esencial en el proceso educativo debido a que impulsa la participación y persistencia de los estudiantes en la carrera, cuenta con dos factores claves para el estudiante como individuo y la relación entre el estudiantado y el docente, por lo que hablar de motivación intrínseca y extrínseca resulta fundamental cuando se aborda la formación académica. Los autores Ros-Martín, López-Bastías & Borrás-Gené (2023) hace referencia a la motivación como la predisposición del es-

tudiante hacia los contenidos, manifestada en su atención e interés por aprender, así como la satisfacción que experimenta al cumplir con las tareas requeridas. En este sentido la motivación es bidireccional ya que son dimensiones que se complementan en el proceso formativo.

Por un lado, la motivación intrínseca, se refiere al impulso interno que se encuentra bajo su control, vinculando el deseo por aprender, el interés personal y al disfrute que produce el conocimiento o la superación propia, como el investigar, preguntar, debatir en la asignatura más allá de las recompensas externas. Por otro lado la motivación extrínseca que Jiménez-Reyes, Molina & Lara (2019), “es aquella que experimenta la persona cuando se compromete con una tarea de aprendizaje para buscar reconocimiento, se basa en incentivos externos dados por las consecuencias, como las recompensas o los castigos, no nace del alumno sino de otras personas y/o de circunstancias que le rodean, por ejemplo, la motivación por recibir premios, reconocimiento de su familia, del profesor, de la universidad.”(p.51), se manifiesta en acciones orientadas a la obtención de una recompensa externa, como la nota de una evaluación, el reconocimiento familiar o institucional.

La importancia de conjugar ambas motivaciones pone en juego la interacción de diversos factores internos y externos. Por un lado, resulta clave que el plan de estudio de la carrera se encuentre alineado con sus intereses y expectativas en el desarrollo profesional, así como también que los contenidos y las actividades promuevan una implicancia cognitiva significativa y un acompañamiento en la regulación de sus emociones. Por otro lado, el estudiante responde a los estímulos propios del aprendizaje según el nivel de compromiso y la dificultad de cada materia, sino también a las condiciones contextuales que lo atraviesan, las cuales, en el caso de diseño, se ven reflejadas directamente en su desempeño académico y proyectual.

Pensamiento crítico como competencia transversal

En disciplinas proyectuales, como el diseño, la investigación, la interpretación de los contextos y la toma de decisiones, así como la construcción de sentido, son partes fundamentales del proceso formativo. En continuidad con la motivación, el desarrollo del pensamiento crítico no solo depende de las capacidades cognitivas y metacognitivas sino también de su interés a cuestionar y reflexionar de manera autónoma sobre los diferentes niveles de contenidos a lo largo de su trayectoria académica. Para comenzar a desarrollar el tema, resulta pertinente establecer algunas definiciones que servirán para enmarcar el enfoque de la investigación.

En 1941 en un estudio sobre pensamiento crítico (en adelante PC) y la educación Edward Glaser (1941) propone una definición fundacional sobre el pensamiento crítico como: “La capacidad de pensar críticamente implica tres cosas: (1) una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y temas que entran en el ámbito de las propias experiencias, (2) el conocimiento de los métodos de indagación y razonamiento lógicos, y (3) cierta habilidad para aplicar esos métodos. (...) También requiere, por lo general, la capacidad de reconocer problemas, encontrar medios viables para abordarlos, recopilar y organizar información pertinente, reconocer suposiciones y valores no declarados, comprender y utilizar el lenguaje con precisión, claridad y discriminación.”

Décadas más tarde, en la 8ª Conferencia Internacional Anual sobre PC y Reforma Educativa, Michael Scriven y Richard Paul (1987) lo definen de la siguiente manera: “El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar activa y hábilmente la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción”. Desde esta perspectiva el PC se comprende como un proceso complejo y sistémico que atraviesa diferentes instancias en un proceso de aprendizaje y estableciendo un claro paralelismo al proceso de diseño.

Posteriormente, Richard Paul y Linda Elder (2008) establecen que el pensamiento crítico es, “auto dirigido, auto disciplinado, auto controlado y autocorrectivo. Presupone la adhesión a rigurosos estándares de excelencia y un dominio consciente de su aplicación. Implica habilidades eficaces de comunicación y resolución de problemas, así como el compromiso de superar nuestro egocentrismo y socio centrismo innatos”. Para estos autores, el pensamiento crítico exige un compromiso consciente con estándares de excelencia intelectual y la capacidad de tomar distancia de perspectivas personales y condicionamientos grupales. Finalmente, Lipman (2014) determina que:

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica (...) es hábil es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto. (p.22).

Introduce una perspectiva dialógica y pragmática, que integra las dimensiones cognitivas, actitudinales y contextuales, situando al pensamiento crítico como una práctica reflexiva orientada al bien común y al desarrollo del juicio razonado.

En nuestro país, Melina Furman (2021) ha trabajado en las diferentes formas de pensar el aprendizaje, en su libro Enseñar distinto comienza con una pregunta que se acerca mucho a lo que se pretende en la tesis “Imaginen a los niños, niñas y adolescentes de hoy en diez, veinte o treinta años. ¿Qué tipo de adultos les gustaría que fueran?” (p.24) . Como resultado, se pone en manifiesto el anhelo de que los adultos del mañana sean individuos curiosos, imaginativos y con un fuerte compromiso social. Que sean capaces de colaborar con otros, afrontar desafíos con creatividad y mantener una actitud de aprendizaje permanente. Se espera que sean personas autónomas, con pensamiento crítico, sensibles a su entorno y conscientes de su papel en la comunidad. Que actúen con responsabilidad frente al medio ambiente, promoviendo el autocuidado y la consideración hacia los demás.

Las definiciones que se fueron desarrollando a lo largo de la historia, no se presentan de manera aislada, sino que se complementan entre sí configurando un campo conceptual amplio que permite comprenderlo como una competencia compleja, multidimensional y fundamental en la formación del estudiante de diseño. En este sentido, la presente investigación no se inclina por una única definición en particular, sino que recupera de manera integrada los aportes más relevantes de cada definición, con el propósito de conformar una noción de PC superadora pertinente para el diseño.

En consecuencia, configurar el PC como una competencia compleja e integral, permite nutrir al estudiante de diseño con diversos rasgos. En el plano actitudinal, la curiosidad, la disposición a cuestionar ideas, flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, la apertura a nuevas perspectivas, el compromiso social y la capacidad de sostener una actitud de aprendizaje continuo. Además, se valora la posibilidad de tomar distancia de sesgos personales y sociales y contar con un pensamiento responsable. En otro nivel, vinculado a las disposiciones cognitivas y metacognitivas, el estudiante podrá desarrollar la capacidad de reconocer problemas complejos, realizar un proceso intelectual estableciendo vínculos entre las diferentes etapas del proceso de diseño, autonomía en el aprendizaje y la capacidad de organizar sus procesos de pensamiento.

Finalmente, en el plano académico, poder analizar, sintetizar y evaluar ideas, argumentar de manera fundamentada, tomar decisiones y abordar problemas complejos de manera reflexiva. Como así también la capacidad de trabajar de manera colaborativa y aplicar saberes previos, articular la teoría con la práctica en proyecto de diseño.

De esta forma se concibe al PC como una práctica reflexiva, situada y orientada a la acción, que no solo implica analizar y comprender la realidad, sino también intervenir de manera innovadora, fundamentada y responsable.

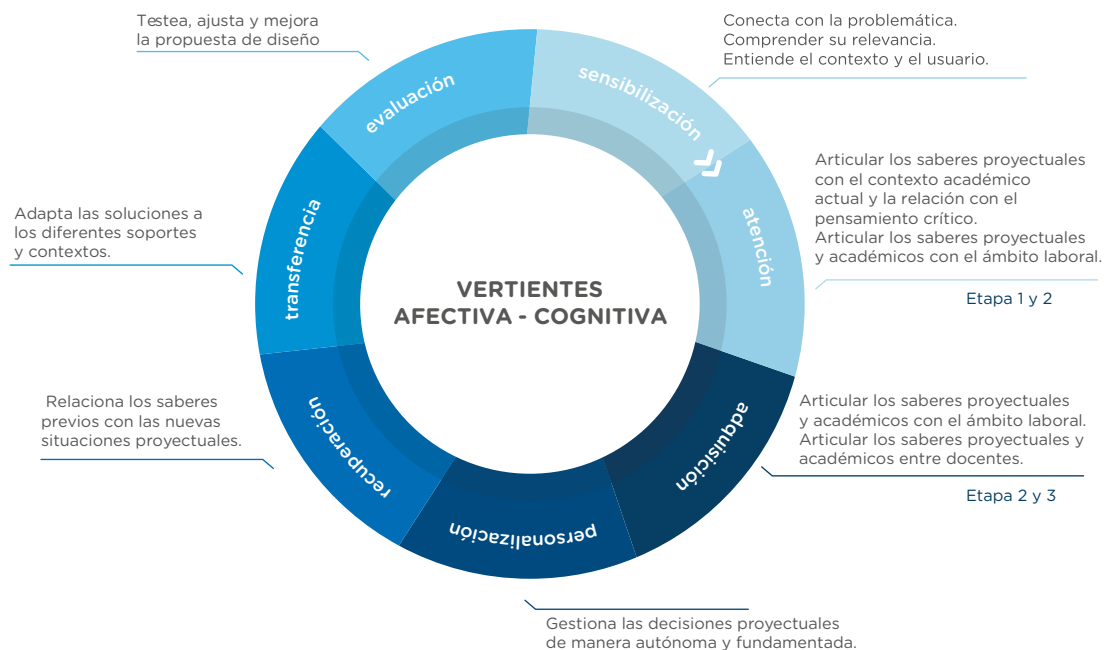
El PC se configura a partir de dos vertientes fundamentales que se articulan de manera complementaria: la afectiva y la cognitiva, Zarzar Charur, C. (2016), las define como “La vertiente afectiva implica demostrar actitudes como la preocupación por la verdad y la justicia, la honestidad intelectual, la protección de las personas, el compromiso personal, etc. La vertiente cognitiva implica el desarrollo de habilidades del pensamiento como la claridad del pensamiento, la observación, el juicio, la fundamentación, la inferencia, la integración de las ideas, el método, etc.” (p.70). Ambas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se integran en la construcción del conocimiento, especialmente en disciplinas como el diseño, donde se vinculan el pensar con el hacer.

A medida que el PC se pone en práctica, comienzan a desarrollarse una serie de habilidades que se activan con el propio proceso de aprender. En esta línea Jesús Beltrán Llera propone una secuencia de etapas que permiten comprender cómo se construye el conocimiento. En primer lugar, la sensibilización, implica la motivación, la emoción (el estado de ánimo incide en el aprendizaje) y las actitudes frente al aprendizaje (dispuestos a aprender y a crecer). Luego la atención, presenta una instancia clave ya que la información se obtiene por múltiples estímulos al mismo tiempo, causa por la cual debe ser selectiva y pertinente para el objetivo por el cual estamos trabajando. La etapa de adquisición se refiere a la comprensión, retención y transformación de la información haciéndola propia. A continuación, la etapa de personalización y control, asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Posteriormente la recuperación, supone la capacidad de evocar y utilizar la información previamente elaborada. La transferencia, implica aplicar los conocimientos en diferentes contextos según la problemática planteada, aprendizaje significativo. Finalmente, la evaluación, consiste en una instancia de reflexión para confirmar el aprendizaje y determinar que variables ayudaron a que se realice, se trata de aplicar la metacognición.

Estas etapas pueden ser interpretadas dentro del diseño como un proceso dinámico no lineal, con iteraciones que llevan a la retroalimentación constante. Durante el paso por las diferentes etapas el estudiante de diseño se vincula con la problemática, comprende su relevancia, entiende el contexto y el usuario, establece jerarquías y se centra en los aspectos pertinentes para desarrollar el proyecto. También se apropia de conceptos, herramientas que le sean significativas para resolver la problemática, de esta manera le permite realizar la toma de decisiones de diseño de manera autónoma lo que le favorece la relación con los saberes previos, con las nuevas situaciones proyectuales. Luego de transitar esta etapa, el estudiante se encuentra en condiciones de adaptar soluciones a diferentes soportes y contextos para finalmente incorporar la metacognición como herramienta para testear, ajustar y mejorar la propuesta de diseño.

De este modo, se puede configurar un proceso de diseño integral en el que converjan las dimensiones afectivas y cognitivas. En el siguiente gráfico podemos establecer cómo interviene el PC en un proceso de diseño.

Proceso integral del pensamiento crítico aplicado al diseño



Elaboración propia, en base a las etapas de las habilidades afectiva - cognitivas establecidas por Jesús Beltrán (1998)

En síntesis, el PC entendido como competencia integral y compleja, articula dimensiones afectivas y cognitivas, así como la motivación, el aprendizaje centrado en el estudiante y los diferentes modos de pensamiento propios del diseño. Para el estudiante no representa una habilidad aislada, sino una práctica que se construye en conjunto con sus pares y docentes a partir de interacciones actitudinales, conocimiento y habilidades que se desarrollan en una relación estrecha entre el aula y la universidad. En el campo del diseño, esta complejidad adquiere un valor particular, ya el no lo solo permite analizar e interpretar la realidad sino también resignificarla y actuar en los diferentes contextos de comunicación. De este modo, se traduce en la capacidad de generar propuestas de diseño situadas, responsables con la sociedad y el medioambiente.

Para que el estudiante pueda comprender la complejidad de los problemas es necesario profundizar sobre las formas que adquiere el pensamiento dentro del campo del diseño. El pensamiento sistémico, proyectual y Design Thinking se establecen como herramientas fundamentales para que el estudiante pueda estructurar procesos de intervención y desarrollar soluciones creativas e innovadoras.

LA FORMACIÓN REFLEXIVA

Para introducirnos en el estudio de los procesos de la reflexión y el PC debemos acercarnos a una rama de la filosofía: la epistemología. Como es sabido, la epistemología estudia la naturaleza, el origen y la validez del conocimiento, para esto, analiza los fundamentos y métodos que lo sustentan. Si bien es aplicada

con rigor en la ciencia, también se utiliza en otros campos cercanos como la arquitectura o el diseño. Según Donald A. Schön en su libro *La formación de profesionales reflexivos*, la formación para una práctica reflexiva descansa en la epistemología de la práctica.

La epistemología es una disciplina crucial en materias proyectuales como Diseño Gráfico, Industrial, Arquitectura, etc. aunque cabe mencionar que no funciona igual que en las ciencias exactas. En el diseño, no solo se “descubre” algo como en la ciencia, sino que además, se “crea” una solución que no siempre es exacta pero sí efectiva, al hacerlo, se pone en juego un proceso racional-reflexivo que optimiza la solución para el problema descubierto. Es por esto que aplicar la epistemología al diseño, sirve para validar que el proyecto no sea solo una cuestión estética o de gusto personal, sino el corolario de un proceso de conocimiento fundamentado.

Contar con una formación con enfoque reflexivo permite comprender que la complejidad de los procesos de diseño implica múltiples instancias de análisis, interpretación y toma de decisiones dentro de su desarrollo para arribar a la solución de una problemática Schön (1992). Este proceso tiene en su origen dos dimensiones, una dominante vinculada al conocimiento profesional fundamentado en la técnica específica y otra asociada a la toma de conciencia, más difusa y menos estructurada. En este sentido el autor señala que “La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico.”

No obstante, esta perspectiva resulta insuficiente para abordar la complejidad del diseño como práctica, ya que no son contemplados los aspectos contextuales, simbólicos y reflexivos que intervienen en el proceso proyectual. El Proceso de diseño implica la selección de metodologías, instrumentos, se delimita el público objetivo, materiales o tecnologías específicas, elementos que no son neutrales, sino que son atravesados por decisiones culturales y contextuales, en línea con lo que propone Ynoub (2020). “El pensamiento del diseñador/a, los componentes y las tradiciones desde las que piensa, imagina, proyecta, están integradas y modeladas por los contextos en que se ha formado, por el ámbito en que trabaja, por el clima de época en que vive. Las técnicas que utiliza integran tradiciones y valores; comunican y portan efectos simbólicos que pueden escapar incluso a las intenciones deliberadas y conscientes de quién diseña”. Desde una perspectiva epistemológica la autora propone asumir al diseño como una práctica social (praxis) que se vincula con dimensiones factuales (“lo que es”) con dimensiones valorativas (“lo que debe ser” o sobre “lo deseable”), poniendo en evidencia su carácter situado y crítico. En este sentido, la formación en diseño no puede reducirse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe promover la construcción de un pensamiento reflexivo que permita problematizar las decisiones proyectuales.

Entender que dicho proceso conlleva diferentes estadios de reflexión, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional, implica reconocer la importancia de la reflexión en la acción Schön (1992) se refiere a este tipo de reflexión como aquella que se produce en el mismo momento de la práctica, cuando primero se reconocen las reglas, las configuraciones y las operaciones y es capaz de revisarlas, cuestionarlas y transformarlas. Un estudiante transita este proceso en las propuestas gráficas que desarrolla, en la construcción y resignificación del mensaje, en el diálogo con el docente y sus pares, instancia que favorece la toma de conciencia sobre sus propias decisiones proyectuales.

Con el tiempo, el ejercicio reflexivo se internaliza y se vuelve parte constitutiva del hacer profesional, aplicándolo en la mayoría de las veces de manera intuitiva, pero orientando de forma crítica y situada las prácticas del diseño. Conforme a lo expuesto, vemos que todo apunta a la necesidad de comprender que el pensamiento crítico es la piedra angular que sostiene al arco del diseño.

PENSAMIENTOS EN DISEÑO

En este marco, los diferentes modos de pensamiento constituyen dimensiones complementarias que orientan tanto la comprensión como la acción profesional. Al pensamiento crítico se suman el pensamiento sistémico, el proyectual y el de diseño (Design Thinking), configurando un entramado que permite abordar la complejidad del campo disciplinar. En conjunto se articulan y retroalimentan para comprender las interrelaciones y dinámicas del contexto, organizar y estructurar procesos de intervención y por último promover la generación de soluciones innovadoras centradas en las personas.

Pensamiento sistémico

Tal como se ha venido desarrollando a lo largo de esta investigación, los contextos contemporáneos, atravesados por lo social, cultural y tecnológico, configuran escenarios complejos que han transformado la forma de vivir, de formarse académicamente y actuar en diferentes espacios. La interacción constante entre estos factores, lejos de ser comprendida de manera individual, obliga la adopción de un enfoque holístico y sistémico que permita enfrentar los desafíos emergentes de forma integral. En ese sentido, para plantear esta dimensión, resulta fundamental comprender una serie de conceptos clave.

Para Osorio Gómez (2007) el pensamiento sistémico, “consiste en acercarnos a la realidad considerándola como un todo, es decir, los elementos, las relaciones y el entorno en el cual se encuentran. No podemos continuar nuestro estudio de la realidad a partir del enfoque reduccionista, donde tomamos un problema y lo llevamos a su mínima expresión, buscando resolver las partes por separado, para finalmente tener una solución del todo.” (p.18). Advierte sobre las limitaciones del enfoque reduccionista, la intención de resolverlo de manera fragmentada sin asegurarse la comprensión integral, situación que se percibe en los primeros años de la formación.

Mientras que, para Prieto Mejía, S. (2025) “En el pensamiento sistémico, comprender el sistema en su totalidad es fundamental. Esta perspectiva integral nos permite ver cómo las propiedades emergentes surgen de la interacción de las partes individuales, y cómo estas propiedades pueden ser impredecibles. Reconocer la importancia de esta visión holística es esencial para entender el comportamiento complejo y dinámico de los sistemas.” (p.29). Por su parte lo presenta como una herramienta fundamental para entender los comportamientos complejos y dinámicos de los contextos contemporáneos.

Trasladar estos aportes al campo del diseño, permite entender que el diseño trabaja de manera conjunta con escenarios complejos, donde la problemática no siempre se presenta de forma evidente. Factores como el usuario y su comportamiento, las particularidades de la comunicación y los contextos de uso y aplicación evidencian que el proceso de diseño no se pueda abordar de manera segmentada. Se requiere de una mirada integral que contemple el todo como las partes en un proceso en constante iteración, validación y una construcción tanto individual como colectiva. Beatriz Galán (2018), citando a Samaja (2006), quien “sostiene que para conocer un objeto es necesario entenderlo en su contexto. La ontología de la complejidad pone a disposición de las disciplinas una herramienta para comprender sus objetos, y enfrentar los obstáculos epistemológicos: para el diseño, en una perspectiva sistémica estos obstáculos son la noción de objeto, y la noción de autor. Los objetos, para nuestros estudiantes, circulan desprendidos de sus historias, naturalizados por los procesos de transferencia, el consumo, generando alienación más que cultura, ejerciendo una seducción y bloqueando la posibilidad de nuevas estrategias de diseño.” (p.3)

Al hablar de la noción de sistemas y entendiendo que las partes resultan tan significativas como el todo, se vuelve necesario pensar cómo se encuentra constituido. En ese sentido Osorio (2007) propone una clasificación de sistemas que resulta pertinente en el ámbito del diseño. En primer lugar, se encuentra el sistema abierto, aquel que interactúa de manera constante con el entorno, estableciendo intercambios y procesos de transformación. En diseño, este tipo de sistema es predominante, ya que toda práctica proyectual se desarrolla en relación con contextos sociales, culturales y tecnológicos activos. Los sistemas artificiales, creados por el hombre. El diseñador interviene en múltiples contextos, generando soluciones de comunicación. Por otro lado, los sistemas contactos, cuyos elementos pueden ser percibidos a través de los sentidos, en la comunicación visual se puede vincular con las piezas gráficas, objetos o soportes físicos. Sin embargo, también se considera el sistema abstracto, en el cual los elementos no son tangibles, sino que pertenecen al ámbito de las ideas, los significados y las experiencias. Comprender los diferentes tipos de sistema permite al estudiante ampliar y reconocer la complejidad de los entornos que intervienen en un proceso de diseño.

Entender al pensamiento sistémico, es reconocer que los sistemas se configuran a partir de interacciones entre sus partes, donde cada modificación incide en el comportamiento del conjunto. El diseño es primordial ya que permite comprender los procesos de diseño como dinámicos y no lineales, en los cuales la retroalimentación y la iteración toman un rol central. Osorio Gómez (2007) citando a

O'Connor y McDermott (1998) hacen referencia a que “La realimentación es por tanto una reacción del sistema que se regenera en forma de estímulo o la información devuelta que influye en un paso siguiente.” (p.34). Es decir, cualquier intervención dentro del proceso puede constituirse como causa o efecto incidiendo en las decisiones siguientes o incluso generar la necesidad de revisar, ajustar o reformular alguna etapa del proceso para poder continuar. De este modo, la retroalimentación no solo actúa como un mecanismo de ajuste, sino que se convierte en un elemento estructurante del proceso de diseño, favoreciendo instancias de revisión continua que fortalecen la construcción de propuestas más pertinentes y contextualizadas. El pensamiento sistémico permite que el estudiante de diseño no solo amplíe su capacidad de análisis, sino que lo posiciona frente a la necesidad de comprender al diseño como una práctica que vincula, relaciona y sitúa al diseño con el entorno, social, cultural y tecnológico.

Pensamiento proyectual

Al abordar el pensamiento proyectual, en diseño, se reconoce un pasaje del pensar al hacer, en el cual la comprensión de los problemas se articula con la generación de propuestas concretas orientadas a transformar la realidad. Proyectar implica anticipar, planificar, generar propuestas que den respuesta a una problemática que emerge a una necesidad específica, por ende, no responde a una lógica lineal, sino que se configura como un recorrido interactivo, dinámico y reflexivo en el que intervienen múltiples variables. De igual forma, este pensamiento se vincula de manera estrecha con la creatividad, la innovación y la búsqueda de alternativas en diálogo constante con contextos sociales, culturales y tecnológicos en función a un determinado objetivo.

En esta línea, Galán (2006) sostiene que el pensamiento proyectual “hace visible el universo de los posibles, y al hacerlo, amplía el espacio de conocimiento y, por lo tanto, de libertad. Lo hace a través de modelos de pensamiento orgánicos, complejos que exhiben las variables, que operan como conmutadores semánticos entre lo existente y lo deseable” (p.3). En relación con los procesos Sánchez y Silva (2019), señalan que este tipo de pensamiento implica procesos divergentes y convergentes “en modo divergente, el pensamiento proyectual se mueve en múltiples direcciones, en enfoques abiertos, buscando alternativas en las que no hay respuestas únicas o claramente correctas. A su vez, el pensamiento convergente se centra en un foco y utiliza la capacidad de deducción para lograr una respuesta precisa al problema de diseño” (p.96). Esta dinámica evidencia la complejidad del proceso proyectual, en el cual la apertura y la selección se alternan de manera constante. A su vez Pablo Sztulwark (2015), aporta que el pensamiento proyectual no solo organiza y dirige la acción proyectual, sino que también establece un diálogo constante con el contexto, integrando creatividad, análisis crítico y toma de decisiones estratégicas. Permite al diseñador construir propuestas que sean tanto funcionales como innovadoras, conectando los objetivos de la intervención con los factores sociales, culturales y técnicos que la condicionan. Finalizando Ledesma (2007) “si bien muchas disciplinas “proyectan”, solo una, el diseño, ha hecho del proyecto su fundamento epistemológico. (Ledesma, 2007) Si bien proyectar no es propiedad de arquitectos y diseñadores, hay algo sus-

tancial que hace la diferencia y que se relaciona con lo anterior: es el único campo del conocimiento que lo reclamó como constitutivo, como modo de pensar y de idear.

El aporte de los autores citados permite comprender al pensamiento proyectual como el núcleo del diseño no es una práctica sino un modo de pensar y producir el conocimiento, el cual permite comprender que se trata de construcción compleja y multidimensional que se amplía en campo de acción contando con procesos divergentes y convergentes como motor de toma de decisiones, generación de propuestas creativas e innovadoras que se vinculan con el contexto, metodología necesaria para dar respuesta a las problemáticas que el diseño busca transformar.

Design Thinking

En continuidad con los modos de pensamiento abordados, el Design thinking integra principios del pensamiento sistémico y proyectual, no es un modelo aislado, sino que recupera la comprensión de la complejidad de los proyectos y se centra en el usuario procurado generar soluciones diferenciadoras en contextos dinámicos. Retoma la mirada holística del pensamiento sistémico, al tener en cuenta múltiples variables que intervienen en la problemática, incorpora la acción de iterar, experimentación orientada a la acción del pensamiento proyectual. Por consiguiente, se establece un enfoque que articula el análisis la solución creativa y la toma de decisiones permitiendo procesos de retroalimentación para redefinir y mejorar la propuesta. A continuación, se presentan diversas definiciones que permitirán profundizar en sus características, alcances y aportes al proceso de diseño.

Es interesante pensar en cómo se inició el concepto: David Kelley, en una entrevista para la Swinburne University of Technology (Australia), relata que sus estudiantes en la D. School se quejaban por las dificultades de encontrar trabajo, ya que no eran expertos en nada y no atraían la atención de las empresas. Después de varios años transmitiéndoles que eran expertos en metodología del diseño y no lograr solucionar el problema, un año comenzó a decirles que eran expertos en un modo de pensar, algo que derivó hacia el término Design Thinking, el cual causó mucho más impacto en alumnos y empresas.

En esta línea, autores como Tim Brown (2008) (IDEO) destacan que el Design Thinking constituye una forma de abordar la innovación desde la comprensión profunda de las necesidades humanas y la experimentación creativa, más allá de los límites disciplinares tradicionales. Urroz-Osés (2019) amplía esta perspectiva al considerar que el diseño y el desarrollo deben orientarse hacia una innovación responsable, que combine sensibilidad social y sostenibilidad mediante los principios del Design Thinking. En consonancia, Sanches (2019) plantea que las herramientas gráfico-visuales funcionan como mediadores del pensamiento sistémico, facilitando procesos de diseño más integrales y colaborativos. En conjunto, estos enfoques muestran cómo el pensamiento de diseño trasciende el ámbito profesional para configurarse como una forma de pensamiento estratégico y reflexivo, clave para la formación de diseñadores críticos e innovadores.

El proceso de búsqueda de soluciones innovadoras a problemáticas complejas se estructura en una serie de fases centradas en el usuario que permiten abordar los desafíos de manera integral, iterativa y reflexiva.

- » **Empatía**, tiene como objetivo entender la profundidad de la problemática que se intenta resolver, a partir de la investigación de las necesidades, experiencia y contexto del usuario.
- » **Definición**, se organizan y analizan los datos recopilados, permitiendo identificar las necesidades y los problemas centrales.
- » **Ideación**, se caracteriza por pensar fuera de la caja y generar múltiples propuestas posibles, promoviendo el pensamiento divergente y la exploración de soluciones innovadoras
- » **Prototipado**, se seleccionan las propuestas más pertinentes y se materializan en versiones tangibles que puedan probarse y mejorarse.
- » **Prueba**, se evalúa el prototipo con usuarios reales con el objetivo de obtener retroalimentación que permita ajustar, redefinir o perfeccionar la solución propuesta.

De este modo se concibe un ciclo dinámico en donde la retroalimentación de las diferentes fases favorece la construcción de respuestas más ajustadas a las necesidades del contexto.

El diseño gráfico como disciplina proyectual

El diseño, se encuentra presente de manera constante en la vida cotidiana de las personas, manifestándose en múltiples dispositivos soportes y contextos, donde las personas interactúan permanentemente con mensajes visuales que brindan distinto tipo de información. Como disciplina proyectual, el diseño busca dar respuesta a problemáticas complejas de comunicación mediante la traducción de mensajes de manera visual.

Arfuch, Chaves, Ledesma (2019), lo definen como “El Diseño Gráfico es un proceso de cohesión cultural que, en alguna de sus manifestaciones, opera sobre toda la sociedad y, en otras, sobre sectores sociales determinados y específicos. En esta actuación, el Diseño Gráfico ha configurado su estructura, creando su propio sistema (sistemas) de significaciones (la relación con lo verdadero y lo falso, con lo “bueno” y lo “malo”); ha generado sus códigos específicos y, finalmente, ha producido efectos de percepción, de recepción y comportamientos. Esto significa que, además de los comportamientos buscados, el Diseño Gráfico ha generado conductas relacionadas con él mismo, en tanto ha modificado la visión del receptor sobre el propio Diseño. Estas conductas están vinculadas a la percepción y a la configuración del receptor urbano.” (p. 54). En tanto que Frascara, J. (2015) menciona “el diseño de comunicación visual, visto como actividad, es la acción de concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas en general por medios industriales y destinadas a transmitir mensajes específicos a grupos determinados”. (p.25).

A partir de las definiciones, es posible comprender que el diseño va más allá de la producción de piezas visuales, es la construcción intencionada de sentido dentro del entramado cultural y comunicacional. Por consiguiente, es el partido conceptual, hace referencia al “que” de la comunicación, quien actúa como núcleo organizador que relaciona las decisiones proyectuales de diseño con el objetivo de comunicación. El concepto surge del análisis de la investigación sobre una problemática compleja y es como menciona Carpintero (2009) son frases que disparan miles de imágenes, pero en una dirección en particular. Esa capacidad de convertirse en un vector que indica un rumbo es lo que hace de ese mito llamado partido conceptual una categoría potencialmente productiva para el diseñador gráfico. (p.16).

De este modo funciona como guía que orienta al diseñador para construir el mensaje definiendo el sentido y la intención de comunicación en relación con aquello que desea transmitir. Por su parte, el partido gráfico, se refiere al “como” de la comunicación visual, incluye todos los elementos visuales que aportan valor simbólico y estructuran al mensaje tales como, líneas, colores, formas, tipografías, estilos de imagen, texturas, jerarquías entre otras. En este proceso, el diseñador toma decisiones de manera analítica y reflexiva considerando los múltiples factores que intervienen en el contexto, sociales, culturales y comunicacionales, consolidando así una práctica proyectual consciente y situada. Esta capacidad de problematizar, cuestionar y construir sentido de manera reflexiva pone al diseño como una disciplina que trasciende lo estético, para convertirse en una herramienta de intervención consciente, capaz de incidir en la cultura, en los modos de percepción y en las dinámicas sociales.

Pedagogía del diseño

La enseñanza del diseño no puede ser entendida como la transmisión de conocimientos vinculados al manejo de herramientas digitales, aspectos técnicos o formales o procesos operativos, sino como un proceso complejo que conlleva abordar la construcción de saberes, habilidades y modos de pensamiento de la disciplina; así como también, adaptarse a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesa el campo educativo y profesional. En este sentido, González de Cossío y Morales Zaragoza (2014). Sostiene que “Hoy, la disciplina del diseño nos obliga a involucrarnos en distintas etapas del desarrollo de proyectos, desde la identificación de problemas, la investigación previa correspondiente, hasta los procesos de impresión, producción o distribución.” (p.92). Este enfoque demuestra la necesidad de una formación integral, en la que el estudiante mediante el conocimiento pueda intervenir en todas las instancias del proceso proyectual.

Es necesario que desde el rol docente se adquiera una dimensión estratégica, que implica planificar propuestas pedagógicas que promuevan la construcción del conocimiento. Esto supone diseñar consignas que habiliten espacio de análisis, reflexión y debate, así como también, instancias de investigación, experimentación y desarrollo proyectual acompañando al estudiante en cada etapa del proceso de diseño y aprendizaje. A su vez, resulta fundamental reconocer la diversidad de los grupos de estudiantes, atendiendo sus tiempos, trayectorias y particularidades, lo que demanda una enseñanza flexible y situada. En este marco la relación estudiante docente se centra en las necesidades, intereses y fortalezas donde el aprendizaje se produce a partir del hacer, del intercambio con el otro y de la reflexión sobre la práctica.

En articulación con los enfoques previamente abordados, la formación requiere integrar el pensamiento sistémico, crítico y proyectual que orientan a la comprensión como a la acción. Esto implica un aprendizaje centrado en el estudiante. Asimismo, el rol de docente es de facilitador y mediador del aprendizaje, promoviendo la autonomía, la toma de decisiones y la construcción de criterios. En este sentido, la pedagogía del diseño se apoya en diferentes estrategias y modalidades tales como la enseñanza basada en proyectos, el trabajo colaborativo y el espacio áulico como taller para el aprendizaje invertido y la gamificación, los cuales favorecen al entorno de aprendizaje acorde a las demandas contemporáneas de la disciplina.

El aula taller

Para abordar el concepto de taller en la enseñanza, resulta pertinente recuperar la definición de Frigerio (2011) quien cita a Ezequiel Ander-Egg definiéndolo “como una alternativa del sistema de enseñanza-aprendizaje en la que se reemplaza el hablar, teórico y recapitulativo, por un hacer productivo, en el que se aprende haciendo, a través de una experiencia realizada conjuntamente, y en la que todos están implicados como sujetos y como agentes.” (p.34). En este sentido, el taller se configura como un espacio pedagógico centrado en la acción, donde el aprendizaje se construye a partir de la práctica, la experimentación y la participación de los estudiantes. Promueve dinámicas colaborativas que favorecen el intercambio, la reflexión y el debate, posibilitando la construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, el aula-taller permite mostrar los procesos de trabajo, tanto propios como de los pares, generando instancias de observación, análisis y retroalimentación. Prácticas como las encintadas o exposiciones intermedias facilitan el reconocimiento de diferentes recorridos proyectuales, habilitando procesos de validación que no es solo del docente, sino que también incorporan la mirada de los compañeros. De este modo, se fortalecen las instancias de aprendizaje entre pares y el desarrollo de una mirada crítica.

Por otra parte, el taller articula momentos de trabajo individual y grupal, promoviendo tanto la autonomía como la construcción colectiva, identidad de grupo. En este proceso, se ponen en juego dimensiones cognitivas y metacognitivas, en tanto el estudiante no solo desarrolla su propuesta, sino que también reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, sus decisiones y sus estrategias.

De este modo, el taller en la enseñanza del diseño se consolida como un dispositivo pedagógico fundamental, que favorece el aprendizaje situado, la interacción significativa y el desarrollo de competencias proyectuales, críticas y reflexivas, en consonancia con las demandas contemporáneas de la disciplina.

Aprendizaje invertido

La aplicación en el aula del aprendizaje invertido trasciende la idea de que el estudiante únicamente lea bibliografía, mire video o escuche algún podcast fuera del espacio áulico para luego realizar una tarea específica, por lo contrario, esta metodología implica un proceso estructurado en dos momentos complementarios. El primero, de carácter individual fuera del ámbito universitario, el estudiante comienza a apropiarse de los contenidos iniciando un acercamiento de comprensión a los mismos y un segundo momento, de carácter colectivo en el aula, donde el docente asume el rol de guía, promoviendo el debate, puesta en común y en la construcción significativa del aprendizaje. Asimismo, el espacio permite al docente evaluar el grado de comprensión alcanzado de los estudiantes en relación con los contenidos.

En esta misma línea, el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014) en un informe, identifica cuatro elementos claves para la implementación del aprendizaje invertido. En primer lugar, un ambiente flexible; el estudiante puede elegir el lugar y el momento donde aprender respetando sus tiempos, mientras que en el aula se orienta a la interpretación y la profundización de los contenidos, respetando que todos los estudiantes poseen tiempos diferentes de comprensión. En segundo lugar, la construcción de una cultura de aprendizaje centrada en el estudiante, en la que se evidencie un cambio en la aproximación al aprendizaje, destinando el tiempo de clase para profundizar, crear oportunidades de enriquecimiento y lograr una construcción colectiva del conocimiento. En tercer lugar, la selección del contenido de manera intencional, el docente diseña estratégicamente los materiales y actividades en función del nivel y los objetivos del curso. Por último, la figura del docente profesional, que articula los elementos mediante la planificación no solo del contenido sino también del uso del tiempo áulico, brindando retroalimentación oportuna y acompañamiento activo en el proceso de aprendizaje.

Gamificación

En continuidad con la construcción de experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión crítica en los estudiantes, la gamificación se presenta como una estrategia pedagógica que mediante la incorporación del juego fomenta la participación del estudiantado. Cabrera (2023) realiza una cita mencionando que “la finalidad principal de la gamificación es poder regular el proceso de aprendizaje, metacognición, evaluación y reforzamiento de los objetivos de aprendizaje del estudiantado de una manera lúdica (Holguín et. al., 2020).” (p.167).

Desde el año 2002 se habla de la gamificación que proviene de los video juegos, pero Nick Pelling en el 2011, incorpora el concepto como el uso de elementos de diseño de juegos en un contexto ajeno a los juegos. Muchos autores lo definen de manera similar, Barceló Ugarte, García y Mora Márquez (2024) lo explican como la incorporación de dinámicas, lógicas y elementos propios del juego en el campo educativo, con el fin de captar la atención, promover la participación y facilitar el aprendizaje. Buscando potenciar el compromiso del estudiantado y fortalecer su motivación para alcanzar los objetivos.

El juego, tal como sugieren ambos autores establece entornos que favorecen la participación y compromiso, situando al estudiante en un rol protagónico, esta centralidad resulta fundamental ya que se enfrenta a la toma de decisiones de diseño de manera constante. Discernir entre diversas propuestas preliminares y el testeo continuo, en muchos casos, implica instancia de iteración. En este sentido, la incorporación de estrategia de gamificación al proceso de diseño puede contribuir a la formación de estudiantes con una mirada más crítica sobre los proyectos.

Como aporte al aprendizaje:

- » Mejora la motivación en el estudiante.
- » Fomenta el rol activo en el proyecto.
- » Se involucra en el desarrollo del proyecto.
- » Mejora el aprendizaje significativo
- » Contribuye a la superación de obstáculos
- » Fortalece el trabajo colaborativo y la interacción entre pares
- » Fundamenta sus decisiones
- » Promueve la argumentación y reflexión
- » Fomenta la resolución de problemas
- » Trabaja sobre contextos dinámicos y escenarios variados
- » Incentiva los procesos de iteración
- » Potencia su autonomía como estudiante
- » Evalúa y revisa de manera estratégica

Para su implementación en los espacios áulicos, resulta necesario considerar las dinámicas y mecanismos de juego, lo que implica incorporar desafíos, competencias, sistemas de recompensas y propuestas que incentiven la participación. Asimismo, conocer cuáles son las características del

grupo, tales como en qué nivel de la carrera se encuentran, sus saberes previos y aquellos que se esperan adquirir, así como los tiempos previstos para desarrollar la propuesta. En este marco el docente asume el rol de asesor y guía actuando como fuerza motivadora con el fin de garantizar que la experiencia no pierda su objetivo de aprendizaje sobre lo lúdico.

Sin embargo, para su diseño el docente debe conocer y articular qué elementos componen el juego, tales como los personajes, las historias, el lenguaje visual, su mecánica, sustentados por objetivos claros, reglas definidas y acciones, de modo que la propuesta resulte atractiva y coherente y pedagógicamente fundamentada. Francisco (2020) hace referencia a que:

“Las mecánicas definen la interacción en el espacio con los objetos, con los personajes, las consecuencias de las acciones, las limitaciones de las acciones y las metas u objetivos. En un juego tradicional las encontramos relacionadas en los manuales de instrucciones, en un videojuego en el tutorial o incluso a veces es parte de la experiencia del juego descubrir las reglas, el cómo funciona y qué permite y no permite hacer. Las reglas son explícitas y sin ambigüedades, se comparten por todos los jugadores y son vinculantes (obligatorias).” (p.51)

Evaluación en el proceso proyectual

Todo proceso proyectual debe incorporar pasos intermedios evaluativos que vayan aprobando y/o rectificando la toma de decisiones en el camino recorrido. Estas evaluaciones parciales le permiten al alumno llegar a la instancia final con solidez de aprendizaje y un proyecto estrictamente definido por los objetivos propuestos. En este sentido, se propone la articulación de rúbricas, bitácoras de proceso, instancias de autoevaluación y coevaluación junto con espacios de crítica proyectual, definidos por un criterio de evaluación formativa.

En primer lugar, se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y, en este sentido, siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. La información parcial obtenida no es casual o accesorio, representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado, cada aproximación genera información que permite ahondar hacia nuevos interrogantes. Esta retroalimentación cognitiva, brinda una forma más precisa de comprender la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc.

Desde esta perspectiva, las evaluaciones parciales permiten anticipar y poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecerían ocultos hasta las instancias finales.

Mecanismo evaluativo

Búsqueda de indicios

La adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere la búsqueda de indicios, de señales que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas compe-

tencias. Mediante la observación (Observación Sistemática, Guía de observación, Registro anecdótico, Diario de clase, etc.) o diferentes formas de medición (Indicadores de Logro, Escalas de Rango, Pruebas de Desempeño, etc.), se obtiene información que constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. Se debe tener presente que toda acción evaluativa finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo sistemático y planificado.

Forma de registro y análisis

Elola y Toranzos, L. (2000) A través de un conjunto variado de instrumentos como guía de observación, escala de actitudes, rúbrica, portafolios, etc. se registran estos indicios que conforman la información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. Siempre es beneficioso recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuentan con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información. Esto permite, además, adaptabilidad evaluativa para los diversos casos.

Criterios

Un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios (filtro de calidad), es decir de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difíciles de construir desde lo metodológico y, a la vez, uno de los más objetables en los procesos de evaluación. Esto puede poner en riesgo toda la evaluación, dado que puede transformarse solo en una acción de carácter normativo. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de nuevos criterios que impida la adaptabilidad evaluativa. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados, quién y cómo se definen estos criterios. Cabe mencionar que esto se incrementa teniendo en cuenta la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica.

Juicio de valor

Íntimamente vinculado con los criterios, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación, se encuentra la acción de juzgar, de emitir juicios de valor. Este elemento diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor. En este punto de la evaluación es donde el docente debe decidir si lo desarrollado en clase satisface los objetivos, tanto en lo pedagógico como en los requisitos del proyecto de trabajo. Para arribar a un concepto de justeza que permita un claro juicio de valor, se debe tener en cuenta la tensión dialéctica entre la tradición y la innovación para que la evaluación no sea un juicio con sesgo autoritario ni un “todo vale” caótico. Es

interesante observar cómo el peso de la tradición (aunque parezca contradictorio), es lo que termina avalando con justeza el salto evolutivo porque dirime una innovación útil a la que la tradición no ofrece respuestas de una propuesta sin fundamentos.

Toma de decisiones

Por último, las acciones evaluativas anteriores, son las que dan soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes lo demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos u objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son él/los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.

Conforme a lo que plantea Anijovich (2010), se tomará como formativa a la evaluación que tiene las siguientes características: los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos, de manera que todos los integrantes del proceso de aprendizaje reflexionen y tomen decisiones para ajustar la enseñanza; los docentes dan a conocer los criterios de evaluación; los estudiantes reconocen fortalezas y debilidades. El instrumento de evaluación más adecuado en la enseñanza del diseño es el proyecto mismo presentado y explicitado en múltiples lenguajes: lenguajes gráficos, técnicos, perceptuales, lingüísticos.

Una rúbrica es una herramienta de evaluación compuesta por un conjunto de dimensiones y criterios consecuentes con aquello que el profesor espera que los estudiantes demuestren del desarrollo de un proceso, la ejecución de una actividad o la elaboración de un producto concreto. Cada criterio contiene una serie de descriptores por niveles de calidad de esa tarea, dispuestos bajo una escala de valoración o grados de desempeño. Por lo general, la rúbrica tiene una configuración matricial, por lo tanto, también se conoce como matriz de evaluación; la tabla que se relaciona a continuación evidencia un modelo de su estructura y componentes. Ramírez Villanueva, M. E. (2024)

Ventajas

- » Las rúbricas se componen de criterios explícitos y detallados que resultan apropiados para la evaluación de desempeños auténticos, pueden estar agrupados por dimensiones, para facilitar su alineación con los RAE (Resultados de Aprendizaje Esperados).
- » A través de los descriptores de nivel, las rúbricas permiten brindar retroalimentación específica y detallada a los estudiantes sobre su desempeño.
- » Promueven la reflexión y la autoevaluación por parte de los estudiantes sobre su desempeño, los ayuda a reconocer aspectos por mejorar, así como sus fortalezas.

Desventajas

- » La creación de rúbricas detalladas y precisas puede ser un proceso que demande más tiempo de lo habitual en el desarrollo de un instrumento de evaluación.
- » Algunos criterios pueden ser interpretados de manera diferente por distintos evaluadores, principalmente por cuestiones asociadas al lenguaje contenido en los descriptores de nivel.
- » Los descriptores de nivel se pueden trastocar haciendo difícil para el evaluador decidir en qué nivel de desempeño ubicar al estudiante en un criterio determinado.
- » Las rúbricas pueden no ser adecuadas para todas las tareas o proyectos, especialmente aquellos que requieren una evaluación más abierta o cualitativa.

Capítulo 2

UNIVERSIDAD CENTRO DE ALTOS ESTUDIOS EN CIENCIAS EXACTAS UCAECE SUBSEDE MAR DEL PLATA

La investigación se enfoca en la subsede Mar del Plata de la Universidad CAECE, pero es pertinente entender que la UCAECE tuvo sus inicios en 1967 en la ciudad Autónoma de Buenos Aires como proyecto de un grupo familiar acompañado por un conjunto de profesores de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades. Quienes propusieron una institución universitaria en el área de informática y matemáticas.

Conformada por La Fundación CAECE y el Centro de Altos Estudios, en el año 1987 obtiene mediante Resolución N° 1295 del Ministerio de Educación de la Nación, la denominación de Universidad. A comienzos de la década de 1990, frente a la creciente demanda de formación universitaria en el Partido de Gral. Pueyrredón, la Fundación de la Bolsa de Comercio de Mar del Plata, firmó un convenio con la Universidad CAECE con el objetivo de ampliar las oportunidades de estudio académico para la ciudad y su zona de influencia. Inicialmente orientado a la articulación de estudios técnicos hacia títulos universitarios, este acuerdo sentó las bases para la creación de la Subsede Mar del Plata, autorizada oficialmente en 1998 por Resolución Ministerial N° 1568 del Ministerio de Educación de la Nación. Quien inició sus actividades en 1999 y, desde entonces, ha consolidado una estructura académica propia, incorporándose formalmente al Estatuto Académico de la Universidad en 2004. Su desarrollo institucional se ha caracterizado por una progresiva autonomía organizativa y por la ampliación de su oferta formativa en diálogo con las necesidades del entorno socio-productivo de Mar del Plata y la zona. En este marco, la Subsede Mar del Plata de la Universidad CAECE, asume como eje estratégico la calidad académica, la vinculación con el medio y la formación integral de sus estudiantes teniendo una cultura institucional muy definida.

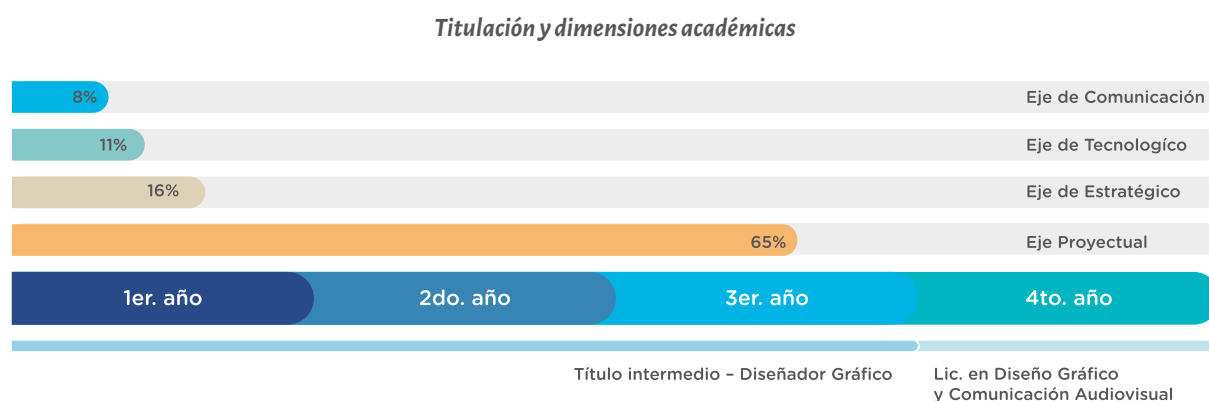
Esta orientación resulta significativa para la presente investigación, en tanto el contexto institucional se define por una impronta innovadora y una búsqueda constante de actualización frente a los cambios en la producción, circulación y aplicación del conocimiento. En consecuencia, la formación en diseño se inscribe en un escenario que demanda no solo competencias técnicas, sino también capacidades de análisis, reflexión y adaptación crítica, elementos centrales para la construcción del pensamiento independiente en el ámbito universitario.

LIC. EN DISEÑO GRÁFICO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Orientada a una propuesta académica de formación integral de profesionales capaces de intervenir en los procesos de comunicación visual y producción audiovisual. Articula saberes proyectuales, teóricos, tecnológicos y estratégicos integrando el diseño gráfico, la cultura visual, la narrativa audiovisual y los entornos digitales en un recorrido formativo que responde tanto a las demandas del contexto socio-productivo local y regional como a las transformaciones globales de la disciplina. La cual en el año 2003 bajo la Resolución Ministerial 991/2020 se da sus inicios con modalidad presencial, la cual continúa hasta la actualidad.

En el plano institucional, la Universidad se estructura sobre bases departamentales, dentro de las cuales, se encuentran las unidades académicas que nuclean a los docentes y en las que desarrollan las carreras. La Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual en la cual se centra esta investigación, depende del Departamento de Sistemas.

En relación con su organización académica, el plan de estudios posee una titulación intermedia al completar el 3er año de la carrera, Diseñador Gráfico, que acredita competencias técnicas y operativas en el ámbito del diseño y la comunicación visual y una titulación de grado completando el 4to año de Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, que consolida un perfil profesional con capacidad estratégica, pensamiento conceptual y dominio integral del proceso proyectual.



Elaboración propia - 2026

Las dimensiones académicas giran en torno a un núcleo proyectual, complementado por el eje comunicacional, estratégico y tecnológico. Los cursos con modalidad de talleres en las materias proyectuales funcionan como espacios de integración disciplinar; en ellos, el estudiante aborda problemáticas reales o simuladas, investiga, conceptualiza, experimenta y produce piezas gráficas y audiovisuales, transitando un proceso que exige toma de decisiones de diseño fundamentadas, revisión constante y argumentación de criterios. Para poder llevarlas a cabo los estudiantes trabajan sobre el eje comunicacional, mediante la Interpretación de los datos para construir el significado t

niendo en cuenta la relación emisor y receptor, los contextos culturales y sociales, la organización de los estímulos visuales mediante las diferentes figuras retóricas, adaptando el mensaje visual al estilo perceptual y cognitivo del público específico. Por otro lado, en el eje estratégico permite analizar la problemática de comunicación desde una perspectiva integral teniendo en cuenta los objetivos, públicos, contextos y necesidades teniendo en cuenta la planificación y la proyección de soluciones congruentes y sostenibles. En cuanto al eje tecnológico, se organizan y se gestionan la información como así también se plasman las ideas de diseño que desarrollan en espacios diferentes según la característica de los contenidos: en laboratorios equipados para el uso de software de diseño y en aulas destinadas al abordaje de técnicas analógicas, el estudio de los materiales y los procesos productivos. Este enfoque, no solo promueve la adquisición de competencias técnicas sino, además, favorece el desarrollo de pensamiento sistémico, capacidad analítica y autonomía profesional.

A continuación, se muestra la organización de la estructura académica en relación con los ejes que articulan la formación, detallando la distribución horaria y las asignaturas correspondientes a cada uno. El cuadro permite ver de manera integral como se configura el recorrido del estudiante evidenciando la relación entre el núcleo proyectual y los diferentes ejes que lo complementan y su articulación progresiva a lo largo de la carrera

Estructura académica según ejes de formación y carga horaria

1er. año		
	Materia	Carga horaria
Eje Proyectual	Introducción al Diseño I y II	272 horas
	Lenguaje Visual I y II	136 horas
Eje Tecnológico	Tecnología I y II	136 horas
Eje Comunicacional	Introducción a la Comunicación	68 horas
	Historia del Arte y Diseño I	68 horas

2do. año		
	Materia	Carga horaria
Eje Proyectual	Diseño I y II	272 horas
	Lenguaje Tipográfico	68 horas
	Lenguaje Fotográfico	68 horas
Eje Tecnológico	Tecnología II y IV	136 horas
Eje Comunicacional	Semiótica	68 horas
	Historia del Arte y Diseño II	68 horas

3er. año		
	Materia	Carga horaria
Eje Proyectual	Diseño III y IV	272 horas
	Lenguaje Audiovisual I y II	68 horas
Eje Tecnológico	Tecnología V	68 horas
	Tecnología Gráfica	68 horas
Eje estratégico	Comunicación Profesional	68 horas
	Marketing	68 horas
	Inglés	34 horas

4to. año		
	Materia	Carga horaria
Eje Proyectual	Desarrollo de un Proyecto I y II	68 horas
	Diseño Multimedial	68 horas
	Diseño Ambiental	68 horas
Eje estratégico	Aspectos Profesionales	68 horas
	Seminario de Diseño I (Experiencia de usuario)	68 horas
	Seminario de Diseño II (Oratoria)	68 horas
	Prácticas Profesionales Supervisadas	68 horas
	Teoría y Crítica del Diseño	68 horas
	Sociología del Consumo e Investigación del mercado	68 horas

Elaboración propia - 2026

En el marco institucional de la Universidad CAECE, cuya impronta histórica se vincula con la innovación y la adaptación a los cambios en la producción y circulación del conocimiento, la carrera asume el desafío de formar diseñadores capaces de comprender la complejidad de los entornos comunicacionales actuales. En este contexto, la convergencia mediática, la digitalización y la expansión de las industrias creativas demandan profesionales que no se limiten a ejecutar soluciones formales, sino que sean capaces de interpretar contextos, evaluar impactos y fundamentar críticamente sus decisiones.

En este sentido y a modo de referencia cuantitativa que permite dimensionar el desarrollo de la carrera; la matrícula ha evidenciado un crecimiento sostenido desde sus inicios. Según los datos consignados en el informe de evaluación externa realizado por la CONEAU (2016), la licenciatura contó entre 2015-2021 con 275 ingresantes, 934 estudiantes y 55 graduados. En la actualidad, la carrera cuenta con casi 400 estudiantes y un ingreso que oscila entre los 100 y 130 en los últimos tres años. En el periodo 2022 al 2025, la carrera contó con 100 graduados.

Pasantías, prácticas profesionales

Como complemento de su formación académica los estudiantes pueden acceder a pasantías, prácticas profesionales, emprendedurismo y eventos vinculados a la inserción laboral, todas a cargo del área de Desarrollo Profesional que trabaja como facilitadora de las capacidades necesarias para ingresar al mercado laboral. Dentro de sus objetivos se pueden encontrar, promover la generación de oportunidades laborales que establecen vínculo con diversas instituciones como, empresas, consultoras, consejos profesionales, colegios asociados, fundaciones, ONG's, Cámaras Empresarias, y Organismos Públicos para fomentar las redes de colaboración interinstitucionales. A su vez, se impulsan instancias de capacitación orientadas al desarrollo personal, laboral y profesional.

Desarrollo Profesional brinda un servicio al estudiantado de información sobre pasantías, oportunidades laborales, prácticas profesionales voluntarias, y voluntariado social, realiza entrevistas personalizadas que permiten conocer el área de interés e identificar su perfil profesional, como así también capacitaciones sobre valores, ética en los negocios, responsabilidad social y sustentabilidad, formación en nuevas capacidades del perfil profesional: innovación, trabajo en equipo, aprendizaje continuo, flexibilidad y adaptación. Vinculación con nuestra importante RED de contactos y empresas líderes y mantiene al estudiante actualizado sobre búsquedas laborales, programas de jóvenes profesionales, eventos, capacitaciones, y todo tipo de información sobre el mercado laboral.

Caracterización de docente de la licenciatura

El docente universitario cumple una función mediadora que vincula la práctica académica con la realidad profesional, promueve el desarrollo de competencias blandas como la comunicación, la colaboración, la adaptabilidad y el espíritu crítico, las cuales constituyen hoy herramientas fundamentales para un desempeño autónomo, innovador y éticamente comprometido. En el ámbito de la enseñanza del diseño, su rol excede la mera transmisión de contenidos teóricos y técnicos, promueve la problematización, la argumentación y la autocrítica como herramientas para un aprendizaje significativo. Su intervención pedagógica busca generar espacios de diálogo, análisis y revisión constante de las decisiones de diseño, fomentando que los estudiantes cuestionen sus propias ideas y comprendan el sentido y las implicancias de sus propuestas dentro de contextos sociales, culturales y profesionales que se encuentran en permanente cambio.

El contexto adecuado para implementar estas metodologías son las aulas-taller como estrategia de enseñanza. Caram cita a Schön (1992) para definir los tres niveles de intervención del:

Saber práctico: la acción profesional misma, el saber hacer; la reflexión en la acción, el hacer implica pensar, genera conocimiento, no se trata sólo de la aplicación de ciertos contenidos procedimentales y la reflexión sobre la acción, es decir una posterior reflexión, una reconstrucción diferida del fenómeno, un proceso de evocación realizado en otros lenguajes, sobre todo el lingüístico. (p.63)

Por lo tanto, el docente debe proporcionar fuentes externas que faciliten la construcción del conocimiento, evitando la repetición mecánica. Las consignas deben promover el debate, la investigación y las rupturas cognitivas que amplíen los esquemas mentales de los estudiantes, presentándose de manera clara, organizada en etapas, con tiempos de desarrollo, puesta en común, correcciones y formas de entrega definidas.

Entonces, el perfil docente en la carrera de Diseño Gráfico se caracteriza por integrar tres dimensiones complementarias: una sólida formación disciplinar, una práctica profesional actualizada y una concepción pedagógica orientada al desarrollo de la autonomía intelectual y la responsabilidad ética. La articulación de estas dimensiones permite descartar una enseñanza centrada en el producto final, para focalizar los procesos de análisis, fundamentación y toma de decisiones que sostienen cada propuesta proyectual.

El cuerpo docente se caracteriza por una estructura en su mayoría profesional, integrada por diseñadores gráficos e industriales, arquitectos, comunicadores sociales y realizadores audiovisuales. En este entramado disciplinar convergen de manera simultánea la práctica profesional y la práctica docente, combinación que resulta fundamental para articular la formación académica con las demandas y dinámicas del mercado.

El plantel presenta una diversidad generacional significativa. Conviven docentes con amplia trayectoria académica que han consolidado cátedras y líneas de trabajo sostenidas en el tiempo, junto con profesionales que inician sus primeros recorridos en la docencia, y otros que cuentan con experiencia tanto en el ámbito profesional como en el pedagógico. Esta diversidad no significa un cuerpo heterogéneo disperso sino una riqueza formativa: la diversidad de edades, trayectorias y competencias habilita múltiples modos de pensar, hacer y reflexionar el diseño, ampliando el horizonte interpretativo desde el cual los estudiantes construyen sus propios posicionamientos.

Estructuradas a partir de equipos interdisciplinarios. Esta no solo responde a la formación de base de cada docente, sino también a los distintos niveles de experiencia profesional y académica que integran cada equipo. De este modo, el espacio de taller y las asignaturas teóricas se configuran como ámbitos de intercambio donde confluyen miradas complementarias, favoreciendo una formación que integra práctica, reflexión crítica y contextualización profesional. La relación docente cantidad de inscriptos por curso esta determinada por cada 25 estudiantes 1 docente y en los años iniciales con ayudantes alumnos, un programa que vincula a los estudiantes de los niveles avanzados con la actividad docente. El aporte resulta significativo porque al ser pares de los estudiantes la mirada de ello tiene un gran aporte ya que pasan las situaciones similares durante la formación

Caracterización del estudiante de la licenciatura en diseño gráfico y comunicación audiovisual

Como respuesta a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, encontramos estudiantes donde la desmotivación, la dispersión y la dificultad para sostener procesos de exploración profunda se vuelven desafíos recurrentes en el aula, especialmente en carreras proyectuales donde la creatividad y la reflexión son fundamentales. Algunos comentarios de los docentes entrevistados fueron: *“Se puede observar una menor tolerancia a la frustración, y una gran dificultad para resolver problemas sin la ayuda de la tecnologías.”* *“Falta de toma de decisiones, baja tolerancia a la frustración, falta de resolución e independencia.”*

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas y de la experiencia docente, es posible delinear algunas características predominantes del estudiantado actual de la carrera. La totalidad de los estudiantes que transitan hoy la formación universitaria han atravesado parte de educación secundaria en el contexto de la pandemia por COVID-19, situación que constituye un factor generacional significativo en sus modos de aprender, vincularse y resolver problemáticas académicas.

Ante la pregunta ¿Cómo describirías al estudiante de diseño actual en comparación con los estudiantes previos a la pandemia?, con la intención de situarlos en un período bisagra en varios aspectos de la sociedad. En la entrevista de elaboración propia, la docente de las materias Diseño I y II comentó:

“He notado, especialmente en este último año, una mayor fragilidad emocional en los estudiantes, con niveles más altos de frustración frente a las dificultades. También observó una autoexigencia elevada que no siempre se traduce en mayor dedicación o constancia en el trabajo, y una marcada dependencia de herramientas de resolución rápida, como la inteligencia artificial, muchas veces reemplazando el proceso de aprendizaje y la exploración personal.”

Siguiendo en la misma línea, en términos generales, se observan mayores dificultades para sostener la atención durante períodos prolongados, menor autonomía en la resolución de consignas y una tendencia muy marcada a requerir acompañamiento constante en tareas que implican toma de decisiones.

Asimismo, el vínculo con las tecnologías digitales ocupa un lugar central en su experiencia formativa. Se trata de una generación con alta familiaridad con herramientas digitales e inteligencia artificial, las cuales son incorporadas con naturalidad en sus procesos de producción. Esta proximidad tecnológica ofrece oportunidades para enriquecer las prácticas pedagógicas; sin embargo, también plantea desafíos en relación con el desarrollo del criterio propio, la argumentación y la construcción progresiva del conocimiento (delegación cognitiva). En algunos casos, la utilización de herramientas de resolución inmediata, como los sistemas de inteligencia artificial generativa, tienden a reemplazar instancias de exploración personal, afectando la profundidad del proceso.

Desde el punto de vista actitudinal, se advierte en ciertos estudiantes un menor nivel de compromiso sostenido con las propuestas académicas, así como una disminución en la iniciativa de búsqueda y experimentación autónoma. Esta situación se combina con una mayor fragilidad emocional frente a la dificultad, se ven niveles elevados de frustración ante los errores.

En este contexto, el perfil del estudiante actual que ronda entre los 18 a 23 años se configura como un sujeto altamente tecnologizado, con acceso inmediato a información y recursos digitales, pero que enfrenta desafíos en relación con la autonomía intelectual, la perseverancia en el proceso y la construcción de criterios propios. Estas características resultan especialmente relevantes para una investigación centrada en la construcción del pensamiento crítico, dado que interpelan directamente las estrategias pedagógicas necesarias para promover análisis, argumentación y reflexión sostenida en el ámbito del diseño.

Caracterización de graduado de la licenciatura en diseño gráfico y comunicación audiovisual

El graduado en Diseño se concibe como el resultado de un proceso formativo orientado no solo al dominio técnico y proyectual sino a profesionales capaces de intervenir en entornos dinámicos y en permanente transformación. La propuesta académica, de carácter integral y multidisciplinario, articula campos como la comunicación, la tecnología, la historia y el mercado con diversas áreas específicas del diseño, entre ellas branding, editorial, packaging, audiovisual y medios. Que configura un horizonte formativo que trasciende la especialización fragmentada.

Esta articulación entre los diferentes ejes académicos no solo busca proporcionar al estudiante herramientas técnicas, sino desarrollar una mirada estratégica, crítica e innovadora frente a los procesos de diseño. En este sentido, el graduado no se define exclusivamente por su capacidad de producir piezas o sistemas visuales, sino por su comprensión de la complejidad que atraviesa toda práctica proyectual: dimensiones culturales, sociales, tecnológicas y económicas que condicionan y, al mismo tiempo, posibilitan la intervención profesional. Una construcción progresiva de un posicionamiento profesional donde convergen intereses personales, criterios disciplinares y responsabilidad social.

En términos de inserción laboral, se encuentra habilitado para desempeñarse en estudios, agencias, empresas, organizaciones e instituciones, así como también, para desarrollar emprendimientos propios. La diversidad de ámbitos posibles abarca desde la comunicación visual tradicional hasta entornos digitales y audiovisuales; exige no solo adaptabilidad técnica, sino también, capacidad de análisis contextual, trabajo interdisciplinario y toma de decisiones fundamentadas.

En un mercado cada vez más globalizado, interconectado y tecnológicamente mediado, la capacidad de pensar estratégicamente, comunicar con eficacia y generar soluciones innovadoras se vincula de manera directa con el desarrollo de un espíritu crítico que permita interpretar escenarios cambiantes, anticipar problemáticas y diseñar respuestas pertinentes.

Capítulo 3

Diseño metodológico

La presente investigación de tipo aplicada propositiva, conlleva un enfoque cualitativo que aspira a comprender los modos en que se construye el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de diseño, teniendo en cuenta estrategias pedagógicas, herramientas didácticas y producciones académicas que configuren dicho proceso para poder desarrollar una propuesta pedagógica que en un futuro se puedan implementar dentro del proceso de formación académica.

A partir de la experiencia como docente se pudo observar el comportamiento de los estudiantes en las aulas, en las cuales se detectaron patrones en cuanto a un interés orientado a los contenidos propios de la disciplina pero con un bajo nivel de curiosidad en otros campos de aprendizaje relacionados con gran inconsistencia en la motivación a lo largo del proceso de diseño que se refleja en las diferentes reacciones de las propuestas proyectuales, asimismo se observa una marcada expectativa de inmediatez en las diferentes resoluciones queriendo saltar pasos sin dejar lugar a la reflexión los que deriva en los altos niveles de frustración. Por otro lado, la vasta exploración de alternativas se complementa con los primeros resultados que les brindan los buscadores o las redes sociales de inspiración visual. En consecuencia, se identificó la problemática en la cual se encuentra el estudiante que expone la minimización de estrategias y herramientas formativas en el nivel superior universitario que promuevan la construcción de una mirada crítica en los estudiantes de diseño, lo cual podría dificultar la conformación de su identidad profesional y ampliar la brecha entre el graduado y el mercado laboral.

En este sentido, se adopta una *estrategia metodológica mixta* que articula técnicas cualitativas y cuantitativas, centrada en explorar de manera integral las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario de la carrera de diseño gráfico y comunicación audiovisual en relación con el estado actual del mercado para estos campos. Esto comprende, la resolución de problemas complejos, la capacidad de construir narrativas, justificar cada decisión de diseño (color, tipografía, composición) con argumentos teóricos, estratégicos (no por gusto personal) y una gran capacidad crítica y de trabajo colaborativo.

Al pensarse la formación profesional como un proceso en los cuales los saberes van incrementado y van siendo más específico, es necesario realizar una división por niveles para poder analizar y dar respuesta a las diferentes necesidades del estudiantado, uno inicial para los dos primeros años que se encuentran en una etapa orientada a incorporar los fundamentos conceptuales y metodológicos de la disciplina, así como las diferentes competencias que les permitirán ir avanzando en la carrera, un segundo nivel que abarca los años superiores, tercer y cuarto año, en los cuales se espera, autonomía, capacidad para integrar los saberes y el desarrollo de las competencias con la práctica profesional.

Para el desarrollo del **marco teórico** se consideraron:

- » Observación directa en espacios áulicos de la Universidad CAECE en la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual en materias proyectuales.
- » Revisión de la literatura existente, fuentes bibliográficas, libros, artículos, ponencias, investigaciones previas sobre la temática principal, metodologías de enseñanza y diseño como disciplina y en contexto educativo.
- » Análisis de datos, obtenidos de cuestionarios a los estudiantes de la carrera de primero a cuarto año y a graduados de esta.
- » Mediante entrevistas a docentes de las materias proyectuales en los cuatro años se recolectaron las percepciones sobre el desempeño del estudiante y sus prácticas pedagógicas.
- » Relevamiento de datos y estadísticas en el campo laboral del diseño.

En relación con **el trabajo de campo**, se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas que integraron entrevistas de carácter exploratorio, instancias de observación directa, aplicación de cuestionarios y entrevistas estructuradas con el propósito de fundamentar la investigación a partir de las fuentes primarias. Asimismo, se recurrió a distintos modelos y matrices de análisis que facilitaron organizar y sistematizar la información obtenida.

Las herramientas utilizadas en esta etapa fueron:

Observación directa en los cursos de materias proyectuales troncales:

- » 1er año: Introducción al Diseño I y II
- » 2do año: Diseño I, II
- » 3er año: Diseño III y IV
- » 4to año: Desarrollo de un Proyecto I y II

La observación en el espacio áulico permitió divisar lo que dio a la necesidad de la investigación, como así también comportamientos actitudinales como las respuestas inmediatas de los estudiantes frente a las consignas propuestas, como procesan la inquietud y la frustración, gestionan los tiempos, y cómo mantienen el proceso creativo. Se analizaron sus estrategias en cuanto los obstáculos que se le presentan, los diferentes tipos de decisiones que tomaban a lo largo del desarrollo del proyecto. Asimismo, se indagó en las motivaciones que orientaban su trabajo, las fuentes de investigación (referencias visuales, fuentes bibliográficas, tendencias digitales) y la profundidad

con que articulaban dichas referencias con su producción. La observación también contempló la relación que establecen entre el proceso y el resultado final, particularmente en términos de cómo la expectativa por la calificación incide en la toma de riesgos, la experimentación y la argumentación conceptual. De igual modo, se consideraron la autonomía en la toma de decisiones, la capacidad de fundamentar críticamente sus elecciones, la habilidad al intercambio con pares, docentes.

Cuestionarios a los estudiantes de la Licenciatura de primero a cuarto año, con el objetivo recopilar datos sobre sus motivaciones: cómo ven ellos sus dinámicas de aprendizaje, cómo se relacionan con los procesos de diseño y cómo perciben su futura inserción laboral, teniendo en cuenta que la capacidad crítica es fundamental en la formación como profesionales.

Cuestionarios a graduados con el objetivo de relevar información sobre cómo es su vínculo con el mercado laboral, su inserción y si cuentan con competencias requeridas por el mismo.

Entrevistas no estructuradas a docentes de materias proyectuales que dictan clase no solo en la educación superior universitaria de gestión privada sino también estatal con el objetivo de saber cuál es su enfoque acerca de la actitud crítica y que estrategia metodológica aplica, y relevar en que lugares de se encuentra la ausencia de nuestra variable principal.

El relevamiento en el ámbito del mercado laboral se llevó a cabo mediante consultas a estudios de diseño, búsquedas laborales en plataformas de trabajo a distancia y en la red social de búsqueda laboral (LinkedIn), lo cual permitió analizar las competencias técnicas, habilidades cognitivas y actitudinales que se valoran del perfil de un diseñador, también se contempló la relación entre proceso y resultado, particularmente en términos de objetivos comerciales.

El entrecruzamiento de los datos obtenidos y los análisis realizados permitió avanzar hacia una instancia propositiva orientada a formular lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de diseño, articulando los hallazgos empíricos con una reflexión didáctica situada en el contexto formativo.

El tamaño de la muestra de los cuestionarios

El tamaño de la muestra fue distinto en los dos cuestionarios realizados que formaban el trabajo de campo.

Cuestionarios a estudiantes de la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, se realizó durante el mes de noviembre de 2025 sobre una muestra de 94 estudiantes, del 100% de la muestra el 15% fue de 1er.año, el 31% de segundo, el 29% tercer año y el 15% de cuarto año.

Entrevistas no estructuradas a 10 docentes de materias proyectuales de la carrera se llevaron a cabo durante los meses de noviembre y diciembre del 2025

Las técnicas

Para conocer las diferentes muestras (estudiantes, docentes y mercado laboral) del universo de la investigación se establecieron tres tipos de técnicas estratégicas metodológicas no probabilísticas, su selección se debió su contexto delimitado, cercanía con el mismo e intereses específicos y similares que permitió ver las diferentes aristas de la problemática.

Muestreo por conveniencia

Técnica de muestreo no probabilístico, que según Cruz del Castillo y Olivares Orozco (2014) realiza una selección de individuos que se consideran más relevantes para el tema de investigación. En este caso se tomó en consideración a estudiantes de la Licenciatura debido a la aproximación de dicho grupo sumado a que pertenecen al contexto de la investigación. En el caso del mercado por la necesidad de casos particulares para la investigación.

Muestreo intencional

Al conocer las características de la población y poder seleccionar muestras de manera intensional, se decidió considerar este tipo de muestreo seleccionando a los estudiantes de la carrera y docentes de determinadas asignaturas que fueran relevantes durante el periodo de recopilación de datos.

Muestreo por criterios

Se decidió tomar tipo de muestreo ya que los participantes cuentan con condiciones previamente definidas y las cuales deben cumplir como ser estudiantes de la carrera en Diseño y Comunicación Audiovisual de la Universidad la cual se realiza la investigación, estar o haber cursado al menos dos materias proyectuales y en el caso de los docentes ser de asignaturas proyectuales.

ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO METODOLÓGICO:

Tema: La construcción del pensamiento crítico en la formación universitaria del estudiante de diseño como herramienta diferenciadora para su inserción laboral.				
Objetivo General: Desarrollar estrategias formativas que, desde la universidad CAECE Sede Mar del Plata y los docentes, promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de diseño, con el fin de contribuir a la construcción de su identidad profesional y la consolidación de su valor diferencial para la inserción laboral.				
PREGUNTAS	OBJETIVOS	CATEGORÍA	VARIABLE	INSTRUMENTO
¿Cómo se vinculan las estrategias de enseñanza con el desarrollo del pensamiento crítico y proyectual en los estudiantes de diseño del nivel superior universitario, y qué metodologías de enseñanza-aprendizaje se implementan en este proceso?	Analizar la relación entre las estrategias de enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico y proyectual en los estudiantes de nivel superior universitario de diseño, identificando las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en este proceso.	Pedagógica Diseño	<p>La educación superior universitaria: Configuraciones universitarias a lo largo de la historia: metafísica, investigadora y emprendedora.</p> <p>Paradigmas en la educación superior universitaria en la actualidad: Transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.</p> <p>Concepciones del Diseño Gráfico en la formación: Partido conceptual, gráfico, lenguajes visuales, procesos.</p> <p>Rol docente de materias proyectuales en el ámbito universitario: aprendizaje, conocimiento, metodologías y prácticas pedagógicas.</p> <p>Estudiante de diseño: Conformación de su perfil</p> <p>Motivación: intrínseca y extrínseca</p>	Observación Fuentes bibliográficas Entrevistas Cuestionarios
¿Cuáles son las dimensiones del pensamiento crítico necesarias para su construcción?	Identificar y analizar las dimensiones del pensamiento crítico que intervienen en la formación del diseñador, cómo pueden integrarse y potenciarse a través del pensamiento de diseño en el ámbito académico.	Pedagógicas Psicológicas Diseño	<p>Nuevos escenarios de injerencia de los diseñadores</p> <p>El rol del diseñador en el mercado actual</p> <p>Características y competencias del perfil profesional del diseñador</p> <p>El pensamiento crítico en el ámbito laboral del diseñador</p> <p>Perfil del graduado en Diseño Gráfico</p>	

PREGUNTAS	OBJETIVOS	CATEGORÍA	VARIABLE	INSTRUMENTO
¿Cuáles son los nuevos escenarios en los que el diseño tiene injerencia más allá del producto o servicio, qué conocimientos y competencias requiere, cuál es el perfil profesional del diseñador que demandan estos nuevos espacios laborales?	Identificar los nuevos escenarios de acción del diseño más allá del desarrollo de productos o servicios, analizando los conocimientos, competencias y características del perfil profesional que demandan los contextos laborales emergentes	Económico Social Diseño	Nuevos escenarios de injerencia de los diseñadores El rol del diseñador en el mercado actual Características y competencias del perfil profesional del diseñador El pensamiento crítico en el ámbito laboral del diseñador Perfil del graduado en Diseño Gráfico	Observación Fuentes bibliográficas Entrevistas Cuestionarios

Capítulo 4

Análisis de resultados

TRABAJO DE CAMPO

Con el objetivo de exponer el trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación, orientado a evaluar las brechas entre el mercado laboral y la formación académica, se propuso relevar y analizar la información desde diferentes perspectivas que permitan comprender de manera integral la problemática abordada. Las fuentes de información en las cuales se trabajó fueron, los estudiantes de la carrera de diseño, mediante una encuesta, con el objetivo de conocer sus percepciones en cuanto a su proceso formativo, el pensamiento crítico, las herramientas adquiridas y su relación con el campo profesional del diseño. Mediante entrevistas a los docentes, se relevaron criterios pedagógicos, enfoques metodológicos, su mirada sobre la situación actual del estudiantado como así también las valoraciones acerca del pensamiento crítico en el aula. Por último, se hizo un análisis sobre las búsquedas laborales publicadas por LinkedIn, fuente principal de oferta para estudiantes y diseñadores, con el propósito de identificar habilidades, competencias y perfiles buscados.

Contexto académico estudiantes y docentes de la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual de la universidad CAECE sede Mar del Plata

El relevamiento se llevó a cabo mediante una encuesta en los cuatro años de la carrera, sobre un universo de 94 estudiantes (figura 1), con edades comprendidas entre los 19 y 23 años. Con relación al cuerpo docente, se realizaron 10 entrevistas, cuya participación se distribuyó de forma equilibrada en los diferentes años de la carrera.

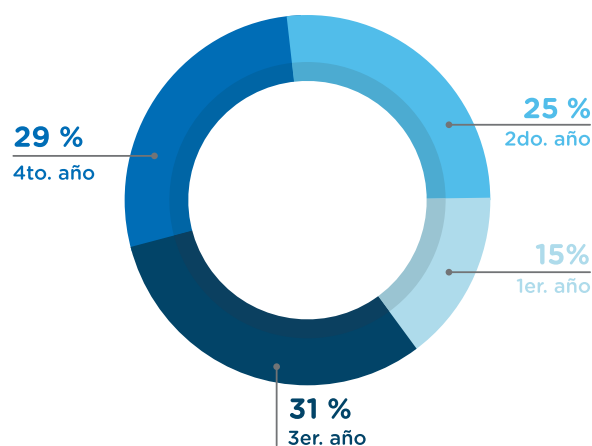


Figura 1: Porcentajes de participación de estudiantes en la encuesta conforme a los diferentes niveles de la carrera

Este dato permite interpretar que los estudiantes que más participaron se encuentran próximos a la inserción en el campo profesional o su participación inicial en el mismo, lo que incide en un incremento del interés por los alcances y la calidad en su formación académica. A medida que los estudiantes avanzan en su formación, incorporan herramientas disciplinarias y tecnológicas acordes con la demanda del campo profesional. Durante el proceso se recabaron comentarios de docentes como: *“creo que están excelentemente preparados para lo inmediato, pero mal preparados para el mediano y largo plazo: ofertas laborales de entrada sobran, pero sostenibles en el tiempo no tanto, y no veo que la mayoría tenga en cuenta esto para su formación o sus decisiones”*. Dato que evidencia que carecen de habilidades demandadas por el campo laboral como las analizadas en los perfiles de búsqueda. Se registran problemas cognitivos y profesionales en la comunicación efectiva con clientes y equipos, organización, gestión del tiempo, storytelling y narrativa visual, toma de decisiones proyectuales fundamentadas, Innovación conceptual, las cuales requieren de una mirada crítica y reflexiva.

Pese a esta tensión entre lo académico y profesional, se observa que los estudiantes de tercer y cuarto año, se encuentran en fase laboral (figura 2). Dentro de este grupo, predominan aquellos que se desempeñan en el campo del diseño o que combinan dicha actividad con alguna que no está relacionada al diseño, desarrolladas en paralelo con su formación académica. (Figura 3).

Figura 2: Vinculación con el campo laboral

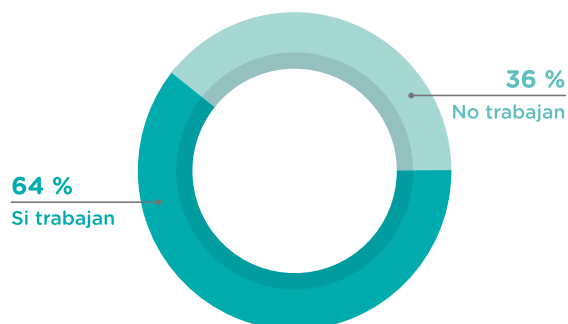
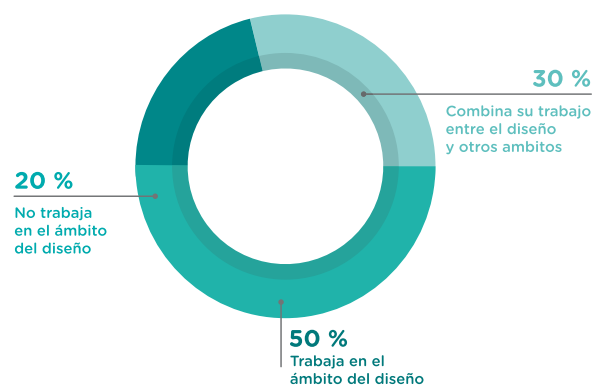


Figura 3: Vinculación laboral con el campo del diseño



Analizando los porcentajes de los estudiantes que están incursionando en el mercado laboral, podemos inferir que la mayoría de los que cursan los niveles avanzados de la carrera compatibilizan su vida entre el estudio y el trabajo. Lo que conlleva nuevas exigencias, tales como la autogestión, la administración del tiempo, la planificación de tareas y la organización del trabajo autónomo. Las diferentes modalidades laborales ponen de manifiesto la necesidad de incluir en la formación habilidades blandas.

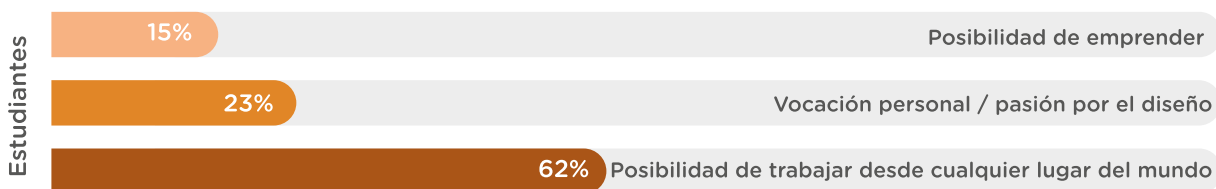
En consecuencia, este escenario refuerza la necesidad de promover una formación integral que articule saberes disciplinares, competencias de gestión y desarrollo del pensamiento crítico, favoreciendo una inserción profesional sólida y reflexiva.

Bajo este marco, resulta pertinente profundizar en la comprensión del estudiante que transita su formación, atendiendo a aquellos aspectos que conforman sus intereses, inquietudes y cómo se involucran en la carrera. La motivación, resulta ser un factor clave no solo en el ingreso a la carrera, sino también a lo largo del tiempo de cursada.

En este sentido, los resultados revelan que las principales motivaciones al momento de pensar en ser diseñadores se vinculan con la posibilidad de desempeñarse en cualquier lugar del mundo, así como la vocación o interés genuino por el diseño. (Figura 4). Al respecto opinó un docente: *“Creo que el estudiante hoy entra a la universidad pensando en sus expectativas profesionales pero, se olvida de la importancia del prepararse, educarse, armarse, conocer sus intereses y su modo de trabajo, ya que ese proceso y búsqueda es el que va a definir su deseo profesional.”*

Esta tendencia, relacionada con la modalidad laboral, previamente analizada, permite reconocer una coherencia entre las expectativas al momento de pensar en una carrera y las prácticas actuales cuando transitan el nivel avanzado de su formación. Asimismo, dichas motivaciones se encuentran atravesadas por características sociales y culturales propios del contexto contemporáneo, en el cual la flexibilidad, la autonomía y la posibilidad de gestionar el propio tiempo adquieren un valor central.

Figura 4: ¿Qué lo motiva a estudiar diseño?



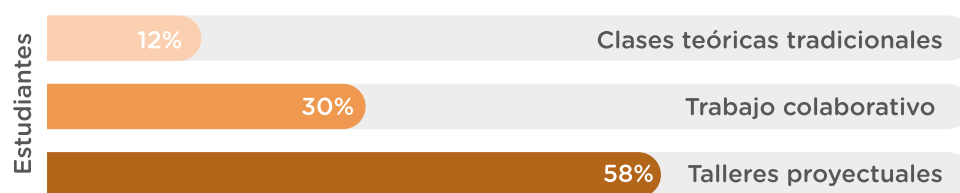
En relación a la caracterización del estudiante desde la mirada del docente, se coincide en señalar transformaciones significativas en comparación con cohortes previas a la pandemia, en especial en aspectos como la atención, la autonomía y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Entre los rasgos más recurrentes se identifican dificultades para sostener la concentración, menor tolerancia a la frustración y una tendencia a la inmediatez en la resolución de problemas, lo que se traduce en una disminución en la profundidad de los procesos de exploración y análisis. Asimismo, se destaca una mayor fragilidad emocional y una autoexigencia que no siempre se corresponde con niveles sostenidos de dedicación o constancia.

Un docente se refería a esto durante la entrevista *“Con dificultad para mantener la concentración y la atención por un cierto tiempo, como así también un desarrollo de la motricidad fina muy bajo.”*

También se observó una autoexigencia infundada dado que se persiguen resultados inmediatos y esto no necesariamente significa una mayor dedicación o constancia en el trabajo, ya que se registra una dependencia de herramientas de resolución rápida, como la inteligencia artificial en reemplazo del proceso natural de aprendizaje y exploración personal.

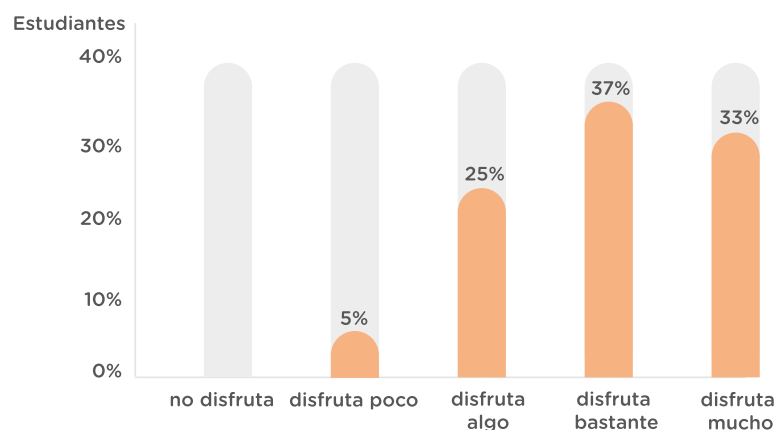
En cuanto a las preferencias metodológicas, los resultados marcan una inclinación hacia la enseñanza de carácter práctico, donde el 58 % de los estudiantes manifiesta la preferencia por el formato taller en contraste con un 12 % que se inclina por el dictado de clases tradicionales. (Figura 5). Dato que pone en valor los espacios de aprendizaje orientados al hacer, el cual se ve reflejado por la tendencia del trabajo colaborativo. En consecuencia, un docente entrevistado hace hincapié en la importancia de los bocetos: *“Para mí, los bocetos y el error son clave en los procesos creativos porque permiten probar cosas sin la presión de que todo salga perfecto. Igual, a veces les cuesta hacer muchos bocetos y profundizar en las ideas, porque quieren llegar rápido a una solución. El error pasa a ser parte del aprendizaje: sirve para probar, equivocarse y ajustar hasta que la propuesta quede más sólida.”*

Figura 5: Metodologías de enseñanza en diseño



En el siguiente gráfico se puede observar la apreciación subjetiva del disfrute durante el proceso creativo (Figura 6). Emergen ciertos datos que establecen una relación un poco contradictoria, ya que, al momento de establecer una valoración al disfrute del proceso, el 25 % de los estudiantes se inclinaron por un valor intermedio que hace pensar que, el hacer, no necesariamente se encuentra asociado al disfrute o la exploración y que el resultado final, la nota, pesa más sobre el proceso.

Figura 6: ¿En qué medida disfrutas del proceso creativo más allá del resultado final o la nota?



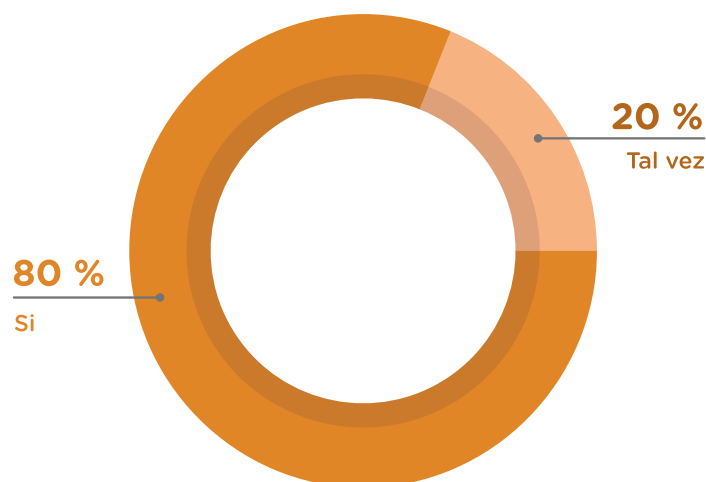
En esta misma línea, un gran porcentaje de estudiantes afirman que las materias proyectuales les permiten explorar y experimentar nuevos enfoques o técnicas (Figura 7), en contraposición, un docente se refiere a esto *“uno de los principales obstáculos es que muchas ideas ya están muy vistas y eso genera la sensación de que “todo ya existe”. A partir de eso, veo que se les hace difícil despegarse de las referencias para poder intervenir y construir una idea propia. Muchas veces el desafío está más en reinterpretar y combinar que en copiar lo que ya conocen”*.

“El fácil acceso a referencias desde la IA, en muchas ocasiones dificulta el trabajo creativo.”

“Observo una fuerte dependencia a la resolución rápida de los problemas, poca profundidad en la exploración y un alto nivel de frustración frente a los procesos más largos o complejos.”

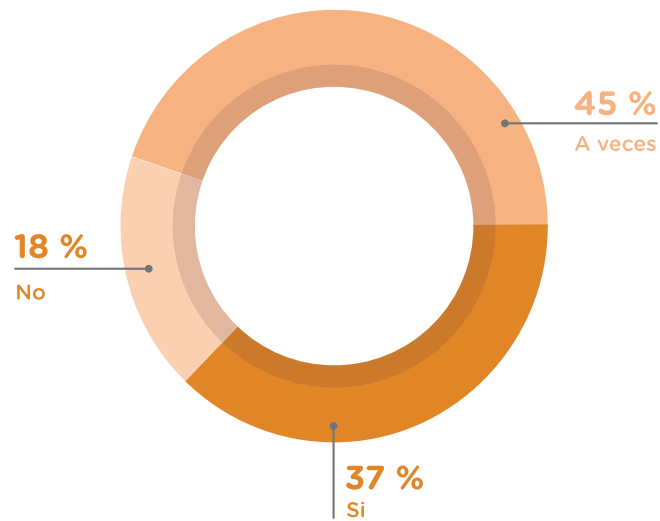
Si bien los estudiantes hablan de “experimentar”, conforme a lo que expresan los docentes, se trata de una falacia porque no se pone en juego un verdadero hacer creativo, más bien se utiliza la fuente como fin y no como punto de partida para la referencia exploratoria.

Figura 7: ¿Pensás que las materias proyectuales, permiten experimentar y explorar nuevos enfoques o técnicas?



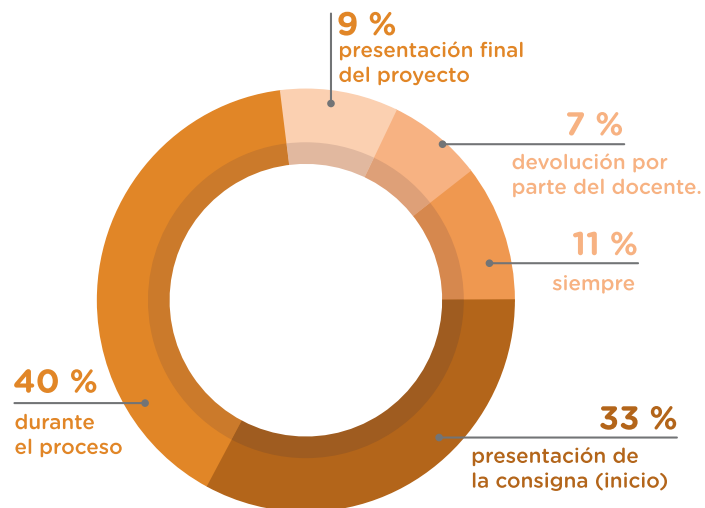
Por otra parte, al momento de recabar información sobre la importancia del resultado final (la nota sobre el proceso), los resultados muestran una distribución heterogénea, un 37 % afirma estudiar principalmente para obtener buenas calificaciones, un 45 % lo hace “a veces” y un 18 % manifiesta no guiarse por este objetivo (figura 8). Datos que permiten inferir la coexistencia de las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, donde el rendimiento académico sigue teniendo un peso importante, aunque no excluyente.

Figura 8: ¿Lo que te motiva a estudiar es obtener buenas calificaciones?



Finalmente, los estudiantes señalan una valoración general positiva a lo largo de todo el proceso, aunque destacan también una instancia de gran motivación al iniciar la consigna (Figura 9). Esta percepción no siempre se traduce en la práctica, ya que durante el proceso se observan altibajos de motivación y compromiso, lo que sugiere una disociación entre la motivación y las dinámicas reales, posiblemente atravesadas por los tiempos acotados o la falta de acompañamiento docente.

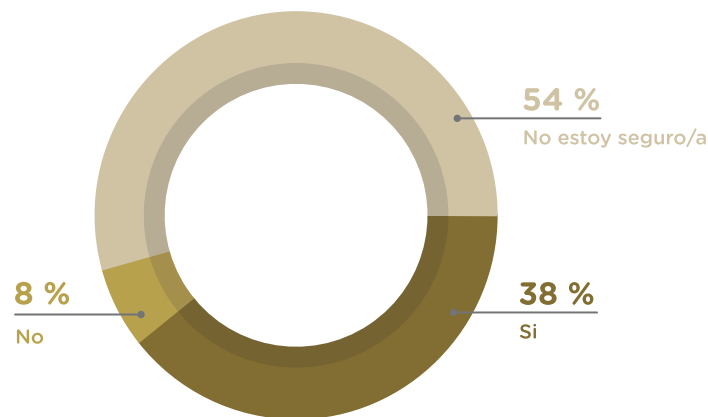
Figura 9: Porcentajes de motivación según el periodo del proceso proyectual



En conjunto, los resultados permiten identificar la tensión entre las condiciones que favorecen y limitan al proceso proyectual, configurando un escenario en el cual el pensamiento crítico emerge como una dimensión clave.

Para avanzar se les consultó a los estudiantes si sabían qué era el pensamiento crítico (Figura 10). Como resultado, más del 50 % no estaba seguro de saber bien a qué se refería la pregunta, mientras que el 38% reflejó que conocía lo que se le estaba consultando.

Figura 10: ¿Sabes qué es el pensamiento crítico?



Dentro de esta encuesta, los estudiantes ofrecieron algunas definiciones tales como:

“Aprender a definir diferentes decisiones con verdaderos criterios”

“Poder desarrollar mi opinión y manera de pensar en cuanto un tema, estando informado, y al haber visto otras opiniones, poder trabajar con qué “estoy de acuerdo”, con qué aspectos no, y desarrollar mi propia opinión”

“Poder pensar más allá de las reglas establecidas”

“La capacidad de desarrollar conclusiones a partir de un análisis de información a través de la lógica, la razón.”

“Cuestionar todo lo que te rodea, y evaluar”

“El pensamiento que se desarrolla luego de haber adquirido la información o capacitación necesaria para poder formar una opinión con algún tipo de fundamentación”

Edward Glaser (1941) propone una definición fundacional sobre el pensamiento crítico como:

La capacidad de pensar críticamente implica tres cosas: (1) una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y temas que entran en el ámbito de las propias experiencias, (2) el conocimiento de los métodos de indagación y razonamiento lógicos, y (3) cierta habilidad para aplicar esos métodos. (...) También requiere, por lo general, la capacidad de reconocer problemas, encontrar medios viables para abordarlos, recopilar y organizar información pertinente, reconocer suposiciones y valores no declarados, comprender y utilizar el lenguaje con precisión, claridad y discriminación.

Lipman (2014) propone que:

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica (...) es hábil es un pensamiento

responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto. (p.22).

Conforme a estas definiciones y, después de analizar los datos y respuestas obtenidas de los estudiantes, se evidencia que en algunos casos se acercan al concepto de PC, pero que no terminan de comprender el alcance general del mismo. Este vacío argumental señala la falta de estrategias pedagógicas que impulsen en el estudiantado el pensamiento crítico como epistemología del diseño. Consultados sobre este particular, los docentes expresaron respecto al PC:

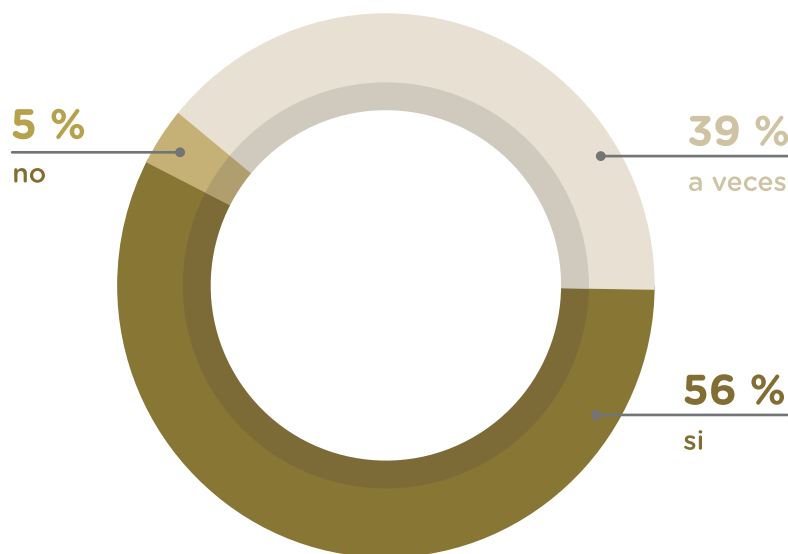
“Considero que el pensamiento crítico dentro del diseño, se relaciona a la capacidad de poder analizar, evaluar y cuestionar. Por ende lo podría definir como un proceso mental en el cual se tiene la capacidad de discernir las decisiones/opciones/acciones adecuadas a realizar en relación a los proyectos a desarrollar.”

“Poseer pensamiento crítico lleva a que el estudiante pueda a través de un análisis generar una fundamentación de sus creaciones, explicar el porqué de sus decisiones, qué beneficios genera en el espectador o que desea comunicar y a través de qué herramientas lo hace.”

De las opiniones obtenidas, se puede inferir que los docentes si bien conocen el concepto y alcances del PC, no disponen aún de metodología pedagógica para implementarlo en el aula.

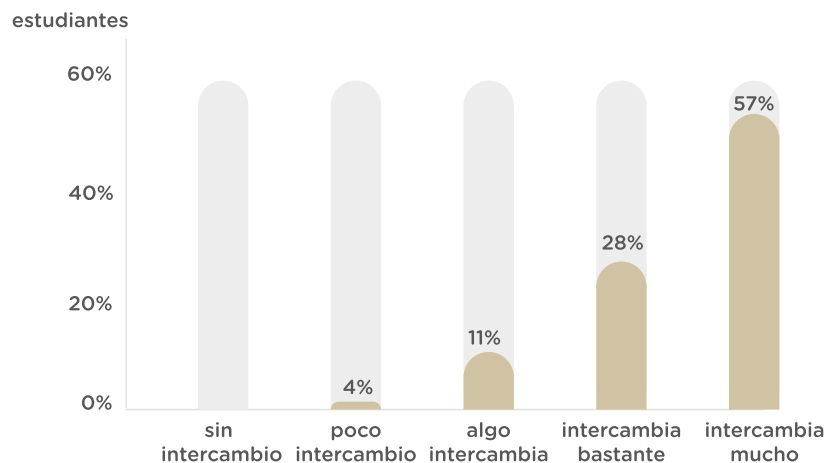
Continuando con el análisis del pensamiento crítico, se indagó en las percepciones y las prácticas del estudiantado en relación con sus propios procesos reflexivos (Figura 11). Se analizó la fundamentación teórica en la justificación de las decisiones proyectuales. Si bien hay una tendencia por parte del estudiante a justificar sus decisiones, en la práctica, ocurre que estas carecen de bases teóricas bibliográficas (sólo se refieren las bases de lo expuesto en clase), no hay investigación y ampliación del horizonte teórico.

Figura 11: En los proyectos, ¿Intentas justificar las decisiones con fundamentos teóricos?



Otro aspecto para recabar información del estudiante es la observación de su trabajo colaborativo. El intercambio con pares es crucial para el cuestionamiento y la proposición de ideas (Figura 12). Las dinámicas colectivas junto a la percepción subjetiva, conforman un espacio propicio para incorporar metodologías reflexivas en los entornos académicos.

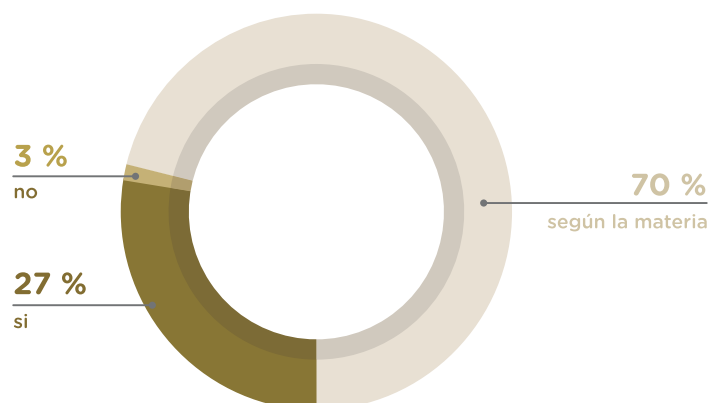
Figura 12: intercambio con compañeros/as



En esta misma línea (Figura 13), la valoración de las materias para promover el pensamiento crítico frente a los desafíos del diseño, muestra una presencia heterogénea de dichas prácticas, dependiendo del enfoque del docente más que de una estrategia institucional integrada. De esta manera se puede percibir la necesidad de establecerlo dentro de un plan de estudio como eje central. Una prueba de esto es lo que expresó este docente:

“Desde mi experiencia, el pensamiento crítico podría integrarse mejor al pensamiento de diseño si se le diera más espacio al proceso y no solo al resultado final. Más instancias teóricas, de evaluación y de reflexión a lo largo de los trabajos ayudarían a que los estudiantes puedan analizar y justificar mejor sus decisiones. También creo que es importante proponer actividades y proyectos que los interpelen y los identifiquen, para que el diseño no sea solo resolver rápido, sino pensar y profundizar”.

Figura 13: ¿Las materias de la carrera promueven el desarrollo del pensamiento crítico frente a los desafíos del diseño y la comunicación? Responden los alumnos.



Otro punto importante para analizar es cómo el campo laboral valora los conocimientos obtenidos durante la formación (Figura 14). Los datos procesados mostraron que los estudiantes otorgan una mayor valoración a los conocimientos técnicos y tecnológicos sobre los de habilidades blandas. Esto introduce una tensión significativa en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto este último se vincula estrechamente con competencias blandas como la reflexión, la argumentación, la toma de decisiones y la capacidad de problematización.

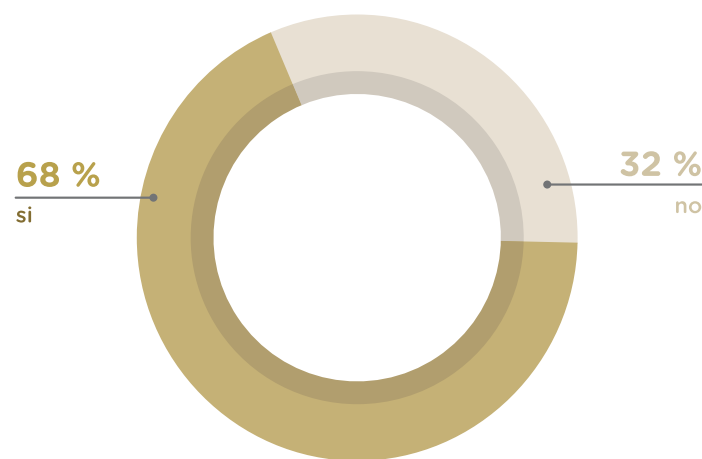
También se reconoce la necesidad de fortalecer su implementación en el aula, promoviendo estrategias pedagógicas que sistematicen su desarrollo y lo integren de manera transversal a lo largo de la formación. De no ser así, existe el riesgo de que el diseño se reduzca a una práctica automática, centrada en lo estético y dependiente de tendencias, perdiendo su potencial como herramienta de intervención crítica en el contexto social y cultural.

Algunos comentarios de docentes como los siguientes, así lo demuestran:

“Creo que hoy el entorno digital no incentiva la reflexión crítica propia, y es importante que como docentes, podamos educar e incentivar esa mirada reflexiva”.

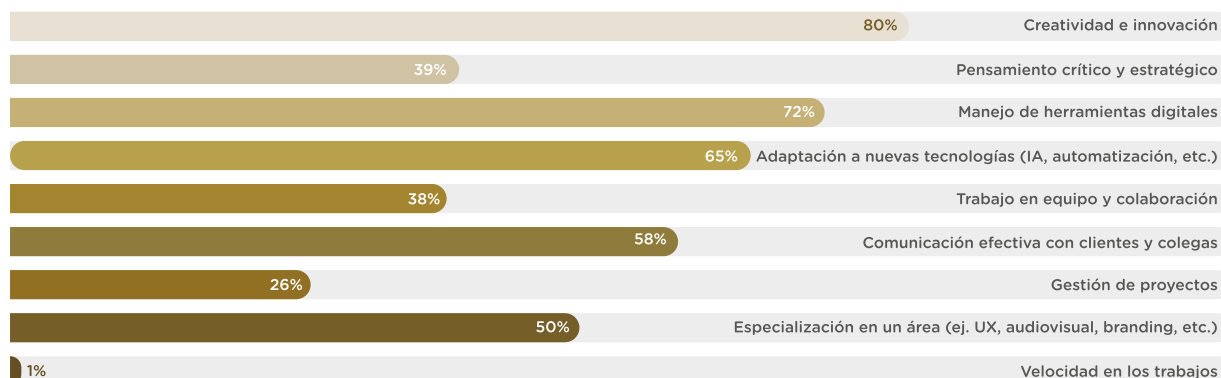
“Si bien como docente uno incentiva la exploración dentro del entorno físico. En su mayoría recurren a los tecnológicos, páginas como pinterest, behance e incluso IA, suelen ser las más consultadas”

Figura 14: Valoración de los conocimientos técnicos y las habilidades blandas en el campo laboral (Responden estudiantes).



Finalmente, es importante entender cuáles son las competencias más valoradas del diseñador, según los estudiantes (Figura 15). En las cuales se perciben tanto habilidades técnicas como competencias blandas. No obstante, la jerarquización de estas habilidades pone en evidencia la necesidad de equilibrar la formación, evitando una sobrevaloración de lo instrumental en detrimento de dimensiones críticas y reflexivas.

Figura 15: competencias más valoradas por el mercado laboral actual para el diseñador



Los resultados obtenidos de estudiantes y docentes de diseño, permiten establecer que el pensamiento crítico se encuentra presente en el discurso y en ciertas prácticas formativas, aunque su desarrollo no aparece plenamente sistematizado ni articulado a lo largo de la trayectoria académica. Esta situación refuerza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicas que promuevan su desarrollo de manera transversal, sostenida y consciente, constituyéndose en un eje central de la formación en diseño.

El relevamiento de los estudiantes en conjunto con las entrevistas a los docentes, permitió identificar una problemática definida entre el uso de tecnologías para la inmediatez en la resolución de problemas y las dificultades en el desarrollo de procesos reflexivos profundos.

El campo laboral del diseño

Para el análisis de la situación del campo profesional del diseñador, se llevó a cabo un relevamiento exploratorio a través de la plataforma LinkedIn, con el objetivo de identificar los perfiles demandados por el mercado y su posible correlato con la formación académica de los estudiantes de la carrera de diseño. Esto permitió relevar tendencias actuales en las competencias requeridas, considerando no sólo los saberes técnicos, sino también aquellas habilidades transversales que configuran el perfil profesional. En este sentido, el análisis se estructuró a partir de diferentes abordajes que posibilitan una lectura integral de las exigencias del campo laboral.

Se identificaron las competencias técnicas, relacionadas con el “hacer” como el dominio de herramientas, lenguajes y procesos propios de la disciplina. Las dimensiones cognitivas y críticas, vinculadas con el “pensar”, las cuales implican la toma de decisiones, la capacidad de análisis y la resolución de problemas complejos. La dimensión profesional, relacionada con la vinculación, la comunicación y el trabajo colaborativo, aspectos valorados en entornos laborales interdisciplinarios y por último la dimensión productiva, que se vincula con la lógica del mercado, que involucra contexto de producción, demandas de clientes y comprensión de los tiempos.

Este recorte analítico permite no solo caracterizar el perfil profesional requerido en la actualidad, sino también establecer relaciones con las competencias desarrolladas en el ámbito académico, identificando posibles correspondencias, tensiones y vacíos formativos que resultan relevantes para la presente investigación.

DIMENSIÓN	REQUERIMIENTOS DEL MERCADO (según relevamiento)	FRECUENCIA
Tecnológica	Manejo de Adobe (Photoshop, Illustrator, InDesign), Figma, Canva, After Effects, herramientas IA	Muy alta
	Diseño multicanal (RRSS, web, packaging, presentaciones, ads)	
	Motion graphics, UX/UI, prototipado	Media / Alta
Productiva	Capacidad de trabajar con múltiples proyectos y deadlines	Muy alta
	Adaptación a briefs y lineamientos de marca	
	Iteración basada en métricas / performance (datos, marketing)	Media
	Uso de IA para acelerar procesos	Media / Alta
Profesional	Trabajo en equipo interdisciplinario (marketing, dev, clientes)	Muy alta
	Comunicación efectiva con clientes y equipos	
	Organización, gestión del tiempo	
	Inglés	Media / Alta
Cognitiva / crítica	Storytelling / narrativa visual	Muy alta
	Comprensión de marca / comunicación	Media / Alta
	Toma de decisiones proyectuales fundamentadas	Media
	Innovación conceptual	

El análisis de las búsquedas laborales evidencia un fuerte predominio de las competencias técnicas y productivas, orientadas a la ejecución eficiente y adaptable de piezas de diseño en contextos de alta demanda. En contraste, las habilidades vinculadas al pensamiento crítico, la reflexión proyectual y la construcción conceptual aparecen de forma implícita, configurando una brecha significativa entre las demandas del mercado y el desarrollo integral del diseñador.

Para concluir, el análisis integral de los datos relevados de estudiantes, docentes y campo laboral, configuran un escenario complejo en el que convergen múltiples tensiones que atraviesa la formación en diseño. Todo lleva a pensar como necesario la creación e implementación de estrategias pedagógicas que articulen la práctica proyectual y la reflexión crítica de un modo integral, tanto en el docente como en el alumno.

Capítulo 5

Estrategia de actualización pedagógica

La propuesta se basa en el diseño de un programa de actualización pedagógico enfocado en la formación de docentes de materias proyectuales en la carrera de Diseño Gráfico, centrado en la construcción del pensamiento crítico. La misma busca impactar en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, especialmente en su autonomía, capacidad de análisis, reflexión e identidad profesional. Se reconocen tres grupos intervinientes: La universidad, en su rol institucional como entidad organizadora, los docentes de la carrera de diseño como los destinatarios del plan de mejora y los estudiantes de diseño como los beneficiarios del fortalecimiento de las prácticas docentes.

Problemáticas detectadas

A partir de los resultados de encuestas y entrevistas junto con la observación en las aulas, se pudo reconocer las debilidades que atraviesa la formación en diseño, como así también las potencialidades existentes para su abordaje. En este marco, se consideró los aspectos principales de los tres grupos intervinientes (institución, docentes y estudiantes) desde una mirada sistemática y de interrelación entre los diferentes niveles de acción. Para organizar y analizar los diferentes niveles de problemáticas, causas y consecuencias se utilizó el diagrama de árbol como herramienta metodológica. Este recurso facilita el grado de incidencia de cada uno de los actores y la posibilidad de intervención mediante estrategias orientadas a la construcción del pensamiento crítico.

a continuación se muestra el diagrama de árbol

Niveles de problemáticas, causas y consecuencias representados en el diagrama de árbol

Dificulta el desarrollo de su identidad profesional y constituye un obstáculo para que esta competencia se consolide como un valor diferencial en su inserción laboral		
Se evidencia una falta de innovación en los trabajos presentados por los estudiantes, lo que atenta contra el desarrollo de una identidad profesional propia y diferenciada.	La universidad y los docentes incorporan contenidos actualizados de manera intuitiva. Evidenciándose la necesidad de establecer criterios, lineamientos y estrategias institucionales claras, que permitan integrar la actualización de contenidos de forma planificada y sostenida en el tiempo.	
No logran desarrollar un valor diferencial en su perfil profesional, limitando su posicionamiento y competitividad en el campo laboral.	Hay una brecha entre la formación y la demanda laboral.	
	La formación pedagógica docente no abarca la totalidad de las metodologías de diseño, como el pensamiento crítico	
La ausencia de estrategias y herramientas pedagógicas en la formación superior universitaria que promuevan la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes de diseño.		
Recurren de manera excesiva a herramientas de inteligencia artificial, la búsqueda limitada de alternativas y respuestas inmediatas. Prioriza la obtención del resultado por sobre el desarrollo del proceso proyectual.	Los docentes no pueden acompañar al estudiante desde una mirada crítica.	Los estudiantes no pueden adquirir conocimientos actualizados que les permitan completar su identidad como diseñador.
cuentan con procesos metodológicos de diseño incompletos e ilimitados.	Los docentes cuentan con herramientas pedagógicas parciales o limitadas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	No contemplan de contenidos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico ni a la incorporación de herramientas digitales actuales.
Los estudiantes les resulta dificultoso realizar una lectura e interpretación de escenarios complejos.	Un alto porcentaje de los docentes no cuenta con el tramo de formación pedagógica.	Los planes de estudio de la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual se encuentran parcialmente desactualizados.
Estudiante	Docente	Universidad

A continuación, se muestra el cuadro que presenta la delimitación de problemas seleccionados junto con las posibles soluciones y estrategias para ser implementadas. Las cuales permiten organizar de manera clara y coherente las líneas de intervención en relación con el diagnóstico realizado sobre la propuesta.

UNIVERSIDAD		
La formación pedagógica docente no abarca la totalidad de las metodologías de diseño, como el pensamiento crítico		
PROBLEMA	SOLUCIÓN	ESTRATEGIA
Escasa articulación entre teoría, práctica y contexto profesional. <i>Lo que se enseña no siempre dialoga con el campo laboral real.</i>	Buena articulación entre teoría y práctica en el contexto profesional	Incorporación de metodologías proyectuales contemporáneas. Espacios de co-docencia con profesionales externos. Incorporación del pensamiento crítico como competencia transversal en las planificaciones.
Ausencia de espacios formales para el desarrollo del pensamiento crítico. <i>No aparece como eje transversal en el plan de estudios.</i>	Existencia de Espacios formales para el desarrollo del pensamiento crítico.	Formación docente específica en pensamiento crítico: enseñarlo, integrarlo al proceso proyectual y evaluarlo. Diseño de actividades específicas: Análisis de casos / Comparación de soluciones de diseño / Debate de decisiones proyectuales. Implementación de instancias de reflexión y actualización. Incorporación de espacios proyectuales como práctica institucional. Talleres de pensamiento.

DOCENTE		
La formación pedagógica docente no abarca la totalidad de las metodologías de diseño, como el pensamiento crítico		
PROBLEMA	SOLUCIÓN	ESTRATEGIA
Falta de capacitación de estrategias pedagógicas que integren lo digital, lo visual y el pensamiento crítico.	Capacitación continua sobre estrategias pedagógicas que integren lo digital, lo visual y el pensamiento crítico.	Capacitación de formación docente: Metodologías activas en diseño / pensamiento crítico / Uso pedagógico de herramientas digitales y visuales. Desarrollo de guías y recursos pedagógicos: Actividades / Consignas proyectuales / Dinámicas de aula. Incorporación del pensamiento crítico como eje en la planificación.
Escasa incorporación de espacios reflexivos. <i>Falta de espacios de metacognición (autoevaluación, revisión).</i>	Incorporación de espacios de reflexión.	Jornadas de intercambio de experiencias para que los docentes. Encuentros con estudiantes de intercambio de experiencias.
Uso instrumental y no pedagógico de herramientas digitales <i>Se utilizan herramientas, pero sin intencionalidad didáctica clara.</i>	Uso instrumental pedagógico de herramientas digitales	Formación pedagógica en herramientas digitales. IA / recursos visuales / aplicaciones en línea.

ESTUDIANTE		
La formación pedagógica docente no abarca la totalidad de las metodologías de diseño, como el pensamiento crítico		
PROBLEMA	SOLUCIÓN	ESTRATEGIA
Predominio de la inmediatez sobre la reflexión en el proceso proyectual <i>Se prioriza el resultado por sobre el proceso, lo que limita la construcción de pensamiento crítico.</i>	Que el estudiante priorice la calidad del proceso sobre el resultado	Diseño de procesos proyectuales por etapas: investigación, ideación, desarrollo, validación. Entregas parciales obligatorias Incorporación de instancias de evaluación durante el proceso. Implementación de pausas reflexivas. Actividades dinámicas en clases teóricas. Alternar teoría y práctica.
Uso de la información, los referentes y las herramientas digitales sin una mirada crítica. <i>Se evidencia una relación superficial con las fuentes, caracterizada por la reproducción con falta de análisis, contrastación y validación de la fuente.</i>	Posea una mirada crítica en cuanto a la obtención de la información, referentes y herramientas digitales.	Formación en el uso de herramientas digitales de manera reflexiva: Evaluación de fuentes / Análisis de veracidad y pertinencia / Uso consciente de la información. Uso de la IA como herramienta de análisis y no de resolución: Comparar resultados generados / Detectar sesgos o limitaciones / Reflexionar sobre su uso. Actividades de resignificación y generación de propuestas.
Débil desarrollo de autonomía y pensamiento proyectual propio <i>Dificultades para tomar decisiones fundamentadas y construir una identidad en el diseño.</i>	Que desarrolle autonomía y pensamiento proyectual pro-pio.	Incorporación de fundamentación obligatoria en el proceso de diseño: Justificar decisiones conceptuales y visuales / explicar elecciones en cada caso. Implementación de autoevaluaciones y metacognición. Qué hizo / Por qué /Qué mejoraría. Disminuir progresivamente la intervención docente: Más guía al inicio / Más autonomía al final. Ejercicios de construcción de identidad proyectual: Desarrollo de lenguaje propio / Exploración personal en las propuestas. Integración de lectura y análisis disciplinar: Lectura guiada de textos de diseño / aplicación al proyecto

Para sintetizar las congruencias entre las problemáticas identificadas y las estrategias de intervención propuestas, se diseñó el siguiente cuadro que integrada cómo cada línea de acción responde a necesidades específicas del contexto educativo del diseño, favoreciendo una lectura sistémica de la propuesta. El gráfico que se muestra a continuación no solo funciona como una herramienta de síntesis, sino como recurso que orienta la implementación progresiva de las estrategias que se detallan más abajo en función del desarrollo del pensamiento crítico en los diferentes niveles de intervención.

	PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA	ESTRATEGIA PROPUESTA	INSTANCIA EN LA PROPUESTA
UNIVERSIDAD	Falta de articulación entre teoría, práctica y contexto profesional	Vinculación con el ámbito profesional (co-docencia, encuentros, hackathon).	Articular los saberes proyectuales y académicos con el ámbito laboral.
			Integrar y consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño.
	Ausencia de espacios formales para desarrollar pensamiento crítico.	Implementación de workshops, encuentros y espacios de reflexión institucionalizados.	Articular los saberes proyectuales con el contexto académico actual y la relación con el pensamiento crítico.
			Articular los saberes proyectuales y académicos entre docentes.
			Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
	Brecha entre formación académica y demanda laboral.	Integración de problemáticas reales del campo profesional.	Articular los saberes proyectuales y académicos con el ámbito laboral.
			Integrar y consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño.

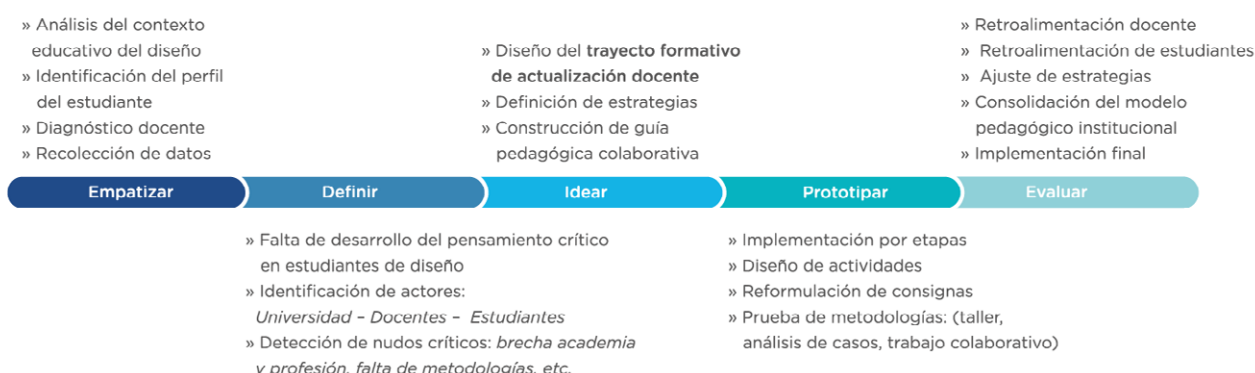
	PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA	ESTRATEGIA PROPUESTA	INSTANCIA EN LA PROPUESTA
DOCENTES	Formación pedagógica incompleta o inexistente.	Programa de capacitación docente en pensamiento crítico, metodologías activas y herramientas digitales	Construcción progresiva de las estrategias propuestas.
	Falta de estrategias pedagógicas que integren lo digital y lo crítico.	Formación en uso pedagógico de las TIC e IA con enfoque crítico.	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
	Incorporación intuitiva y no sistematizada de contenidos actuales (utilizadas en el ámbito profesional y trasladadas al ámbito académico).	Desarrollo de guía práctica docente colaborativa.	Todas las etapas (construcción progresiva).
	Escasos espacios de reflexión sobre la práctica.	Jornadas de intercambio y reflexión docente.	Articular los saberes proyectuales con el contexto académico actual y la relación con el pensamiento crítico
			Articular los saberes proyectuales y académicos entre docentes.

DOCENTES	PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA	ESTRATEGIA PROPUESTA	INSTANCIA EN LA PROPUESTA
	Dificultad para acompañar procesos críticos en estudiantes.	Reformulación de consignas y metodologías centradas en el proceso.	Articular los saberes proyectuales con el contexto académico actual y la relación con el pensamiento crítico.
			Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
	Uso instrumental de herramientas digitales.	Uso instrumental de herramientas digitales. Enfoque crítico en el uso de IA (comparar, analizar, validar).	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.

ESTUDIANTE	PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA	ESTRATEGIA PROPUESTA	INSTANCIA EN LA PROPUESTA
	Predominio del resultado sobre el proceso.	Diseño de procesos proyectuales por etapas con entregas parciales.	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica. y aplicación en aula.
	Uso superficial de información y referentes.	Formación en análisis crítico de fuentes y contenidos.	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
	Uso excesivo de IA sin reflexión.	Uso de IA como herramienta de análisis y no de resolución.	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
	Dificultad para interpretar escenarios complejos	Trabajo con casos reales y problemáticas del contexto	Articular los saberes proyectuales y académicos con el ámbito laboral.
			Integrar y consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño.
	Falta de autonomía y toma de decisiones.	Implementación de autoevaluación y metacognición.	Articular los saberes proyectuales y académicos con los estudiantes.
	Débil construcción de identidad profesional.	Ejercicios de identidad proyectual y fundamentación de decisiones.	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
			Integrar y consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño.
	Falta de innovación en propuestas.	Actividades de resignificación y generación de alternativas.	Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.
			Integrar y consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño. (incorporación docente de filosofía para talleres de pensamiento)
	Bajo desarrollo de pensamiento crítico	Integración transversal del pensamiento crítico en todo el proceso formativo	Toda la propuesta

A partir de lo expuesto y en coherencia con la propuesta progresiva, el director de carrera es quién articula y desarrolla el trayecto formativo de actualización en conjunto con la Universidad. Se adopta un enfoque metodológico basado en procesos proyectuales, integrando principios del Design Thinking al proceso de enseñanza–aprendizaje. Dicho enfoque favorece una dinámica de aprendizaje activo, centrado en el docente como mediador y en la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la problematización de la práctica, la vinculación con el contexto profesional y la implementación de estrategias en el aula.

La metodología del Design Thinking aplicada en la propuesta del curso.



FUNDAMENTACIÓN DEL TRAYECTO FORMATIVO EN PENSAMIENTO CRÍTICO

La presente estrategia de Gestión plantea el desarrollo de un trayecto formativo de actualización docente estructurado en etapas progresivas, en función de ampliar su perspectiva pedagógica y nutrirse de diferentes miradas hacia la construcción del pensamiento crítico y las nuevas necesidades del estudiante.

La estrategia surge de la necesidad de analizar y resignificar el contexto educativo actual, considerando que el perfil del estudiantado está atravesado por la inmediatez, la autoexigencia, la fluidez, fugacidad de los medios de comunicación, así como por una fuerte impronta de la cultura visual. Se observa la tendencia a priorizar los resultados por sobre la comprensión y valoración del proceso proyectual, lo que impacta en la calidad de los aprendizajes y la construcción de una mirada crítica.

En contraposición, el contexto laboral del diseño demanda no solo el dominio de habilidades técnicas sino también el desarrollo de habilidades vinculadas a la reflexión, el análisis, la autonomía y la

toma de decisiones fundamentadas. El ámbito académico cumple un rol clave como mediador en esta coyuntura, es el responsable de orientar procesos y contribuir con la construcción de la identidad profesional del estudiante, implementando metodologías y estrategias pedagógicas junto con su experiencia profesional.

La incorporación del pensamiento criterio como eje transversal en la formación se constituye como una herramienta que no solo favorece la diferenciación competitiva del estudiante en el ámbito profesional, sino que también posibilita lograr una identidad significativa. El plan se diseñó en varias etapas articuladas en las que el docente transita distintos niveles de análisis, reflexión y acción, vinculándose con los diferentes actores antes mencionados, fundamentales para la construcción de herramientas pedagógicas que serán implementadas en el aula.

Objetivos de la propuesta

Desarrollar estrategias formativas que, desde el rol docente y la universidad, promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de diseño, con el fin de contribuir a la construcción de su identidad profesional y la consolidación de su valor diferencial para su inserción laboral.

Trayecto Formativo de actualización

Objetivo del programa de actualización

Actualizar y fortalecer las prácticas pedagógicas docentes en las materias proyectuales de la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, mediante la incorporación del pensamiento crítico como eje principal.

Articular los saberes previos de los docentes con el ámbito profesional con el fin promover el proceso de enseñanza y aprendizaje más cercano al contexto real favoreciendo la identidad del estudiante como diseñador.

Estructura de la propuesta

ESTRUCTURA: TRAYECTO FORMATIVO DE ACTUALIZACIÓN	
Destinatario	Docentes de materias proyectuales de la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual
Nivel de formación:	Título de grado y/o Posgrado
Plan de estudio	6 módulos
Eje temático	Perfil del estudiante – el pensamiento crítico – la dinámica del aula – metodologías evaluativas – la relación de la formación y el entorno laboral
Eje estratégico	Innovación pedagógica / Vinculación con el medio profesional / Desarrollo del pensamiento crítico / Integración de tecnologías (IA, TICs)
Modalidad	Presencial
Formatos	Workshop / Encuentros (desayuno – merienda) / Hackathon
Carga horaria	40 horas reloj – dividida en: Corto plazo (14 horas) – Mediano Plazo (10 horas) y Largo plazo (16 horas).

ESTRUCTURA: TRAYECTO FORMATIVO DE ACTUALIZACIÓN	
Alcance	Docentes / Estudio de diseño / Agencias de publicidad Pymes u organizaciones / Estudiantes de diseño
Docentes	Lic. en Filosofía (Pensamiento Crítico) Diseño Gráfico Lic. Ciencias de la educación Especialista en Innovación Educativa con Tecnologías Digitales
Recursos	Aulas taller proyector / TV / Computadoras Material de librería Laboratorios Aula Magna Coworking
Programa de actualización	No arancelado
Certificación	Se otorgan microcredenciales ²

Estrategia pedagógica

La propuesta metodológica se enmarca en el desarrollo del pensamiento crítico en las materias proyectuales. Los docentes transitan un recorrido por diferentes etapas, articulando sus saberes y prácticas con distintos actores, tales como son el ámbito profesional del diseño, los estudiantes, enmarcados en un contexto institucional.

A través de un enfoque interdisciplinario y colaborativo basado en procesos de experimentación, análisis y reflexión sobre la dinámica del aula se configura un docente mediador del aprendizaje con una perspectiva crítica centrada en el estudiante y en la construcción activa del conocimiento. La estrategia se organiza a partir de un recorrido metodológico que desarrolla el docente en el cual se implementa la dinámica de taller entendida, como un espacio de producción, experimentación y reflexión en acción a partir del “aprender haciendo” para construir conocimiento. En ese marco se proponen las siguientes instancias:

- » Instancias sistemáticas de investigación y análisis.
- » Situaciones de experiencias y problemáticas reales vinculadas al campo del diseño y académico
- » Espacios de reflexión y crítica
- » Dinámicas de trabajo individuales y colaborativas
- » Implementación en las aulas.

Secuencia progresiva: se divide en 6 etapas

La propuesta se organiza a partir de una secuencia progresiva de seis etapas, orientadas al aporte gradual del pensamiento crítico en los docentes de diseño que dictan materias proyectuales. La ar-

¹ El docente calificado y experto en la formación de pensamiento crítico es el Lic. en filosofía. Dado que el pensamiento crítico excede la incumbencia del diseño (es común a innumerables materias de diferentes carreras), disponer de un taller de pensamiento crítico coordinado por un filósofo es la mejor opción para crear pensamiento crítico puro que luego se puede aplicar a cualquier aspecto de lo curricular. Esto sirve tanto a docentes como a estudiantes.

² Una microcredencial es una certificación de los resultados de aprendizaje obtenidos, diseñada y orientada a facilitar el progreso profesional, la empleabilidad y el enriquecimiento de tu perfil personal. <https://www.uoc.edu/es/estudios/info/que-son-las-microcredenciales>

ticulación de la secuencia se fundamenta con el trabajo conjunto entre la institución, los saberes proyectuales de los docentes y los estudiantes como contexto de aplicación, por último, las empresas de diseño como entorno donde se van a desarrollar los estudiantes como profesionales. De esta forma se promueve la integración entre la teoría y la práctica. Se sitúa en el desarrollo de habilidades afectivo-cognitivas de Jesús Beltran (1993) que propone Charur (2016).

Etapas 1: Articular los saberes proyectuales con el contexto académico actual y la relación con el pensamiento crítico.

Objetivo: Analizar el contexto académico actual del diseño, a partir de los saberes previos de los docentes y el análisis del perfil del estudiante.

Se promueve el contacto con la problemática del diseño actual mediante la formulación de interrogantes, la situación actual del perfil del estudiante y la recuperación de los saberes previos por parte de los docentes.

Esta fase se orienta a generar una disposición cognitiva y actitudinal favorable, estimulando la curiosidad, la apertura y la reflexión inicial frente al objeto de estudio.

Etapas 2: Articular los saberes proyectuales y académicos con el ámbito laboral.

Objetivo: Analizar problemáticas del campo laboral del diseño vinculando los saberes proyectuales y académicos con el ámbito profesional para fortalecer y acercar el contexto laboral con la enseñanza.

Mediante una instancia de intercambio con profesionales de la disciplina se visualizan las problemáticas reales. Este acercamiento favorece la interpretación de la información de dicho campo para su resignificación en el ámbito académico. De este modo, se fortalece la lectura crítica del contexto y su incidencia en el proceso proyectual.

Etapas 3: Articular los saberes proyectuales y académicos entre docentes.

Objetivo: Impulsar espacios de intercambio y reflexión entre docentes, que posibiliten compartir experiencias, analizar prácticas pedagógicas, generando oportunidades de diálogo que promuevan la metacognición y la toma de decisiones.

En un espacio de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, se analizan las primeras implementaciones en el aula, se comparten experiencias y se realizan ajustes en las estrategias para ir consolidando la construcción colectiva del conocimiento.

Etapas 4: Articular los saberes proyectuales y académicos con los estudiantes.

Objetivo: Impulsar la retroalimentación con el estudiante como instrumento de mejora pedagógica para completar con los saberes del docente.

Bajo una instancia de retroalimentación, se identifican fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora, promoviendo los procesos de metacognición y toma de decisiones. La mirada del estudiante de diferentes niveles contribuye a enriquecer el proceso pedagógico desde una mirada crítica y participativa.

Etapa 5: Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.

Objetivo: Vincular y profundizar el pensamiento crítico con los saberes proyectuales y las estrategias metodológicas incorporando, procesos y herramientas digitales actualizadas.

Es la etapa para profundizar y consolidar los saberes vinculados al pensamiento crítico, donde se integran la teoría con la estrategia pedagógica, las metodologías y las herramientas digitales actualizadas.

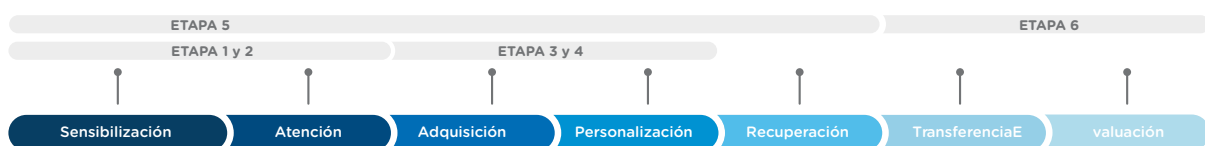
Etapa 6: Integrar y consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño.

Objetivos: Articular la institución, los docentes, estudiantes y el campo profesional del diseño para consolidar un modelo pedagógico centrado en el pensamiento crítico que contribuya en la identidad profesional del estudiante de diseño.

Para la etapa final, la participación integrada de la institución, docentes, estudiantes y el sector productivo es fundamental para consolidar un modelo pedagógico centrado en el pensamiento crítico. Permitiendo aplicar de manera integral los conocimientos adquiridos y fortaleciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

La secuencia propuesta se vincula con las etapas del modelo de habilidades del pensamiento crítico desarrolladas por Jesús Beltrán (1993), las cuales se grafican a continuación:

Recorrido de las etapas del trayecto formativo de actualización según el proceso afecto-cognitivo de Jesús Beltrán (1993)



Elaboración propia - 2026

DESARROLLO DEL TRAYECTO FORMATIVO DE ACTUALIZACIÓN

Etapas 1: Docentes

Estrategia: Articular los saberes proyectuales con el contexto académico actual y la relación con el pensamiento crítico.

Formato: Workshop

Duración: 3 encuentros de 2 horas semanales (teniendo en cuenta que los docentes no solo trabajan en el ámbito académico sino también en el ámbito profesional).

Lugar: la Universidad

Modalidad: presencial

Cantidad de participantes: 20 personas

Docentes: Lic. en Filosofía - Ciencias de la educación - Diseño Gráfico

Moderador: Dirección de la licenciatura

Resultado esperado: que los docentes conozcan la teoría del pensamiento crítico y puedan aplicarla a la práctica educativa y profundizar sobre el contexto educativo en la actualidad.

Contenidos:

1er. Encuentro: Contextualizar la situación actual del estudiante de diseño gráfico universitario: la cultura de la inmediatez. Uso de tecnología y de la IA sin una mirada crítica. Sobrecarga de información y cultura visual contemporánea. Falta de autonomía en los procesos proyectuales, dificultades en el manejo de la frustración y la incertidumbre. Los resultados por sobre el proceso en trabajos proyectuales. La mirada de la Universidad.

Metodología: Análisis sobre bibliografía específica y prácticas docentes en un contexto participativo y reflexivo.

Actividad: Se trabajará sobre situaciones reales del aula, a partir de estudios de casos y relatos de experiencias docentes. Se vinculará con bibliografía y se promoverá la reflexión colectiva para concluir en un diagnóstico del estado actual de los estudiantes, estableciendo sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). Se elaborará un documento diagnóstico compartido como insumo para los siguientes encuentros.

2er. Encuentro: Introducir al docente al pensamiento crítico: Educación centrada en el estudiante, Habilidades cognitivas y metacognitivas, Motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje proyectual. Dimensión afectivo-cognitiva del aprendizaje (modelo de habilidades). Introducción al pensamiento crítico. Relación entre el pensamiento crítico y procesos de diseño

Metodología: Trabajo teórico-práctico con instancias de análisis y construcción colectiva basado en la dinámica de taller.

Actividad: Se trabajará con bibliografía y análisis de situaciones en el aula promoviendo la reflexión crítica. Se confeccionará de manera colectiva una guía práctica inicial de estrategias para fomentar el pensamiento crítico en el aula, que se retomará y ampliará en instancias posteriores entre todos los docentes una guía práctica.

3er. Encuentro: Rol docente como mediador del aprendizaje: metodologías proyectuales en la enseñanza del diseño. Reformulación de consignas orientadas al pensamiento crítico. Diseño de actividades centradas en el proceso (pausas reflexivas, entregas parciales de avances, encintadas, debate sobre lecturas propuestas que se relacionen con el trabajo). Revisión de las planificaciones basada en el pensamiento crítico. El uso de rúbricas como modelo de evaluación.

Metodología: Taller con aplicación directa sobre las prácticas docentes.

Actividad: Los docentes reformulan consignas y planificaciones, incorporando el pensamiento crítico. Se continuará con la confección de la guía práctica integrando estrategias, consignas tipo y criterios de evaluación que luego cada docente adaptará a los contenidos de su materia.

Etapas 2: Docentes – ámbito profesional

Estrategia: Articular los saberes proyectuales y académicos con el ámbito laboral.

Formato: Desayuno

Lugar: Espacio neutral, por ejemplo, un coworking

Duración: 1 encuentros de 4 horas

Modalidad: presencial

Moderador: Dirección de la licenciatura

Resultado esperado: Integración del contexto profesional en las propuestas pedagógicas actuales.

Contenidos: Problemáticas actuales del campo profesional del diseño. Demandas del mercado laboral: Habilidades técnicas y blandas, autonomía y toma de decisiones. Relación entre la formación académica y el desarrollo profesional. Criterios de calidad en proyectos reales.

Actividad: Mediante preguntas disparadoras generar un espacio distendido que promueva la reflexión y exponga los requerimientos que exige el mercado entre lo académico y lo profesional. Se continuará con la confección de la guía práctica en la que se registrará los requerimientos que exige el mercado para ser incorporados en las estrategias pedagógicas.

Etapas 3: Docentes

Estrategia: Articular entre docentes, sobre las primeras impresiones de implementación

Formato: Capacitación docente

Lugar: Universidad

Duración: 1 encuentros de 4 horas

Modalidad: presencial

Cantidad de participantes: 20 personas

Moderador: Dirección de la licenciatura

Resultados esperados: Consolidación de práctica docente y mejora continua.

Contenidos: Implementación de metodologías pedagógicas centradas en el pensamiento crítico. Situación de la relación entre la formación académica y el desarrollo profesional.

Actividad: Mediante preguntas disparadoras generar un espacio distendido que promueva la reflexión y el trabajo colaborativo sobre las primeras respuestas a la implementación en el aula con el fin de generar un seguimiento y acompañamiento en estas prácticas. Se continuará con la confección de la guía práctica para registrar conclusiones y aportes para la incorporación en las estrategias pedagógicas.

Etapas 4: Docentes - estudiantes

Estrategia: Articular los saberes proyectuales y académicos con los estudiantes.

Formato: Merienda

Lugar: Espacio neutral, por ejemplo, un coworking

Duración: 1 encuentros de 4 horas

Modalidad: presencial

Cantidad de participantes: 20 personas

Moderador: Dirección de la licenciatura

Resultados esperados: Iteración de propuestas por parte de los estudiantes a los docentes en la implementación de estrategias de pensamiento crítico.

Contenidos: Percepción del estudiantado acerca de las prácticas pedagógicas. Impacto de las estrategias basadas en pensamiento crítico. Fortalezas y dificultades en los procesos de aprendizaje proyectual. Procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes de la carrera.

Actividad: Mediante preguntas disparadoras generar un espacio distendido que promueva la reflexión y el trabajo colaborativo sobre las primeras respuestas a la implementación en el ámbito académico. Se continuará con la confección de la guía práctica donde se registrará conclusiones y aportes para la incorporación en las estrategias pedagógicas.

Etapas 5: Docentes

Estrategia: Articular los saberes proyectuales con el pensamiento crítico y la actualización metodológica.

Formato: Workshop

Duración: 3 encuentros de 2 horas semanales (teniendo en cuenta que los docentes no solo trabajan en el ámbito académico sino también en el ámbito profesional).

Lugar: la Universidad

Modalidad: presencial

Cantidad de participantes: 20 personas

Docentes: Lic. en Filosofía - Diseño Gráfico - Lic. Ciencias de la educación - Especialista en Innovación Educativa con Tecnologías Digitales

Moderador: Dirección de la licenciatura

Resultados esperados: Aplicación de metodologías innovadoras y uso de herramientas actualizadas

Contenidos:

1er. Encuentro: El pensamiento crítico como eje transversal: PC aplicado al diseño. Diseño de procesos proyectuales por etapas. Instancias de reflexión en el aula (autoevaluación, coevaluación, crítica colectiva). Evaluación de procesos vs. evaluación de resultados.

Metodología: Trabajo teórico-práctico con instancias de análisis y construcción colectiva basado en la dinámica de taller.

Actividad: Se realizarán análisis de proyectos, identificando en qué instancia favorece más el pensamiento crítico. Se confeccionará un mapeo diferenciando etapas y momentos de intervención docente. Momentos de instancias de reflexión (autoevaluación, coevaluación, crítica colectiva) según los contenidos de la materia. Definición de criterios de evaluación centrados en el proceso. Se continuará con la confección de la guía práctica en donde se registrarán conclusiones y aportes para la incorporación en las estrategias pedagógicas.

2er. Encuentro: Uso pedagógico de herramientas digitales: IA como herramienta pedagógica, formulación de prompts con intencionalidad crítica. Gamificación y narrativas digitales. Validación de la información. Uso de herramientas digitales. Ética profesional.

Metodología: Aprendizaje basado en la utilización guiada de las herramientas con instancias prácticas, promoviendo una mirada crítica sobre su aplicación en el aula.

Actividad: Análisis de los beneficios y limitaciones del uso de la IA en los procesos proyectuales. Formulación de prompts, orientados a estimular el pensamiento crítico (comparar, justificar y cuestionar los resultados). Aplicaciones de gamificación y narrativas digitales. Se continuará con la elaboración de la guía estableciendo las buenas prácticas en el uso de herramientas digitales.

3er. Encuentro: Pensamientos en diseño: sistémico, proyectual y de diseño (Design Thinking). Didácticas proyectuales contemporáneas. Integración entre la teoría, la práctica y la reflexión.

Metodología: Taller con aplicación directa de resolución de procesos complejos, articulando la teoría con la práctica y su traducción didáctica para transferirla a la práctica docente.

Actividad: De forma colectiva se realizará un análisis comparativo de los diferentes enfoques del pensamiento en diseño (sistémico, proyectual, design thinking) y su aplicación en el aula. Diseño de una secuencia didáctica proyectual, incorporando el pensamiento crítico en cada etapa del proceso. Finalización del desarrollo de la guía práctica realizando una revisión y ajustes de la propuesta integrando los temas de los encuentros anteriores.

Etapas 6: Institución – Docentes – estudiantes – estudio y/o empresas y pymes

Estrategia: Consolidar un modelo pedagógico institucional centrado en el pensamiento crítico en el diseño.

Formato: Hackathon – bajo metodología scrum³

Duración: 2 encuentros de 8 horas cada una

Lugar: la Universidad

Modalidad: presencial

Participantes: 40 participantes (se dividirán en equipos de 4 estudiantes), los docentes y los representantes del sector laboral,

Moderador: Dirección de la carrera

Oradores: Los referentes de la educación, las herramientas digitales, el ámbito profesional del diseño y el pensamiento crítico.

Resultados esperados: Consolidación de prácticas pedagógicas relacionadas con el pensamiento crítico de forma integral.

Contenido: Resolución de problemáticas reales del entorno del diseño. Aplicación de procesos complejos. Trabajo interdisciplinario y colectivo. Toma de decisiones. Argumentación y defensa del proyecto. Evolución integral (retroalimentación).

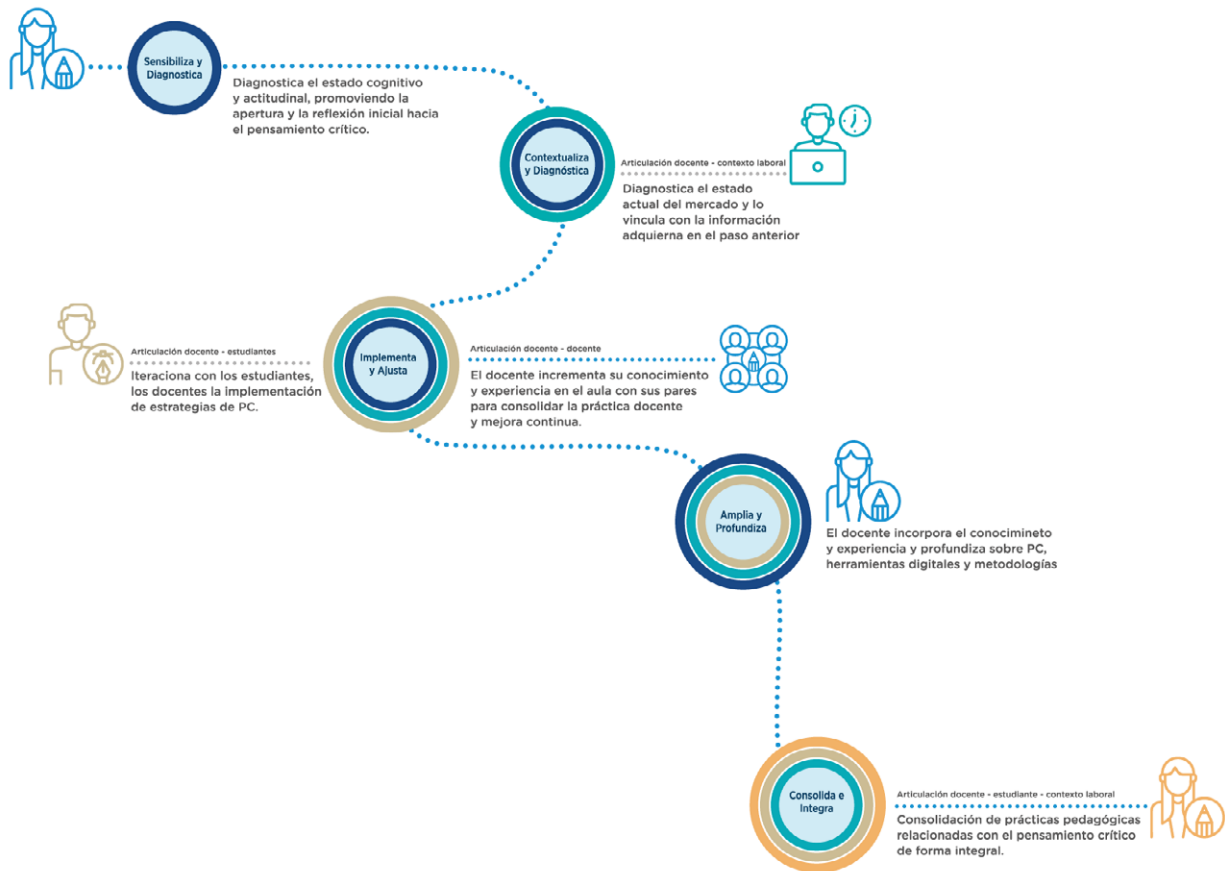
Las empresas proponen un problema real y contextualizado. En equipos interdisciplinarios (docentes y estudiantes), desarrollan propuestas de comunicación bajo la metodología de Design Thinking.

Los docentes incorporan instancias de seguimiento y devolución intermedia. Pausas de reflexión metacognitivas durante el proceso. Evaluación final basada en: procesos, fundamentación, trabajo colaborativo y calidad de la propuesta.

De manera paralela se abrirán espacios de charla con especialistas en educación y pensamientos críticos como así también espacios networking y vinculación profesional.

³ Scrum es una metodología moderna de gestión de proyectos que divide tu proyecto en diferentes ciclos de desarrollo, llamados Sprints, que suelen durar entre 2 y 4 semanas para ayudarte a alcanzar rápidamente tus objetivos. <https://clickup.com>

Recorrido del docente durante el trayecto formativo de actualización



Elaboración propia - 2026

La propuesta presentada se configura como una respuesta integral, situada en las demandas actuales de la formación en diseño, articulando de manera sistémica a la institución, los docentes, los estudiantes y el campo profesional. A partir de este enfoque progresivo, colaborativo y centrado en el pensamiento crítico, se busca no solo actualizar las prácticas pedagógicas, sino también transformar la experiencia formativa en un proceso reflexivo, consciente y contextualizado. De este modo, se promueve la construcción de una identidad profesional sólida en los estudiantes, fortaleciendo su autonomía, capacidad de análisis y posicionamiento en un entorno laboral complejo, dinámico y competitivo.

GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica se desarrolló desde la óptica de la gestión innovadora, orientada a la formación de docentes de materias proyectuales en la carrera de Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual, espacio que resulta ser estratégico para la disciplina, en respuesta a las transformaciones del entorno académico y profesional. La propuesta busca resignificar el rol docente, posicionándolo

como mediador en la construcción de conocimiento crítico, capaz de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con las demandas del campo laboral del diseño. En consecuencia, es importante señalar el enfoque de Santos (2005) que señala que las universidades atraviesan procesos de reconfiguración que exigen nuevas formas de producción y validación de conocimiento, lo cual evidencia la necesidad de propuestas pedagógicas innovadoras.

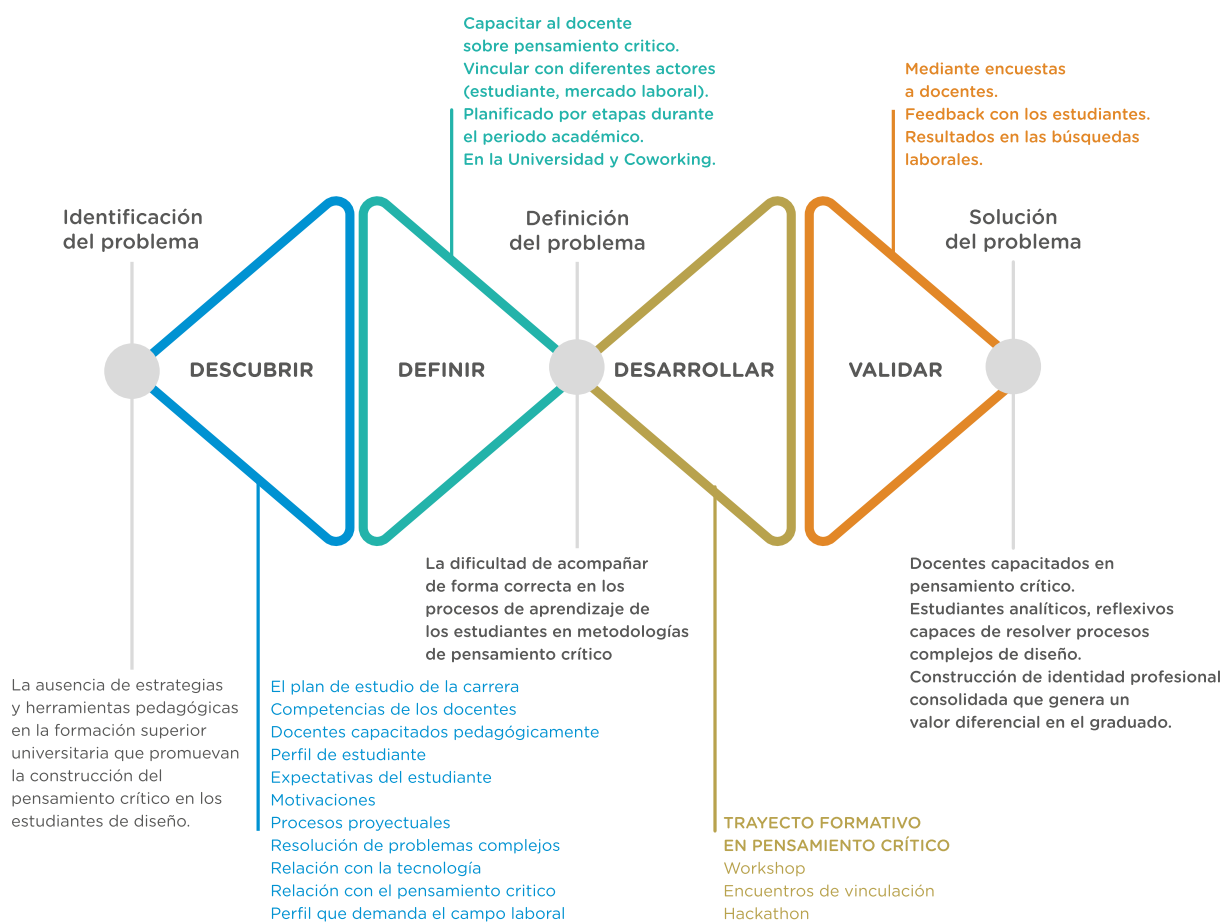
La planificación que se presenta es la organización estratégica para la implementación de la propuesta formativa, abordada desde una lógica de gestión pedagógica, no solo como una instancia operativa, sino con dimensiones que integran la toma de decisiones, la coordinación de actores y administración de recursos. Para establecer su estructura, se tomó el modelo del Doble Diamante de Design Council (2015), el cual organiza el proceso en etapas de divergencia y convergencia que van desde la identificación y comprensión del problema hasta la validación de la solución. De este modo, se configura un proceso sistemático y adaptable, orientado a garantizar la pertinencia, coherencia y sostenibilidad de la propuesta en el ámbito institucional.

Planificación estratégica de la implementación institucional de la propuesta pedagógica

Etapas / Tarea	Acciones del organizador	Recursos	Tiempo estimado
Diagnóstico institucional	Relevar el estado actual de las prácticas docentes en materias proyectuales. Analizar necesidades formativas y disposición al cambio.	Encuestas, entrevistas a docentes, análisis de programas.	2 semanas
Definición de objetivos estratégicos	Establecer los objetivos de la propuesta en relación con el desarrollo del pensamiento crítico y su articulación con el campo profesional.	Documentos curriculares, lineamientos institucionales.	1 semana
Diseño de la propuesta formativa	Estructurar contenidos, metodología (Design Thinking) y modalidad de implementación (workshops, encuentros, seguimiento).	Plantillas de planificación, bibliografía, recursos pedagógicos.	2 semanas
Gestión y validación institucional	Presentar la propuesta a autoridades. Ajustar según lineamientos institucionales. Gestionar aprobación y aval académico.	Presentación formal, informes, reuniones con coordinación/directivos.	1 semana
Planificación operativa	Definir cronograma, asignación de tiempos, espacios dentro y fuera de la Universidad y modalidad (presencial). Coordinar calendario con docentes y oradores	Cronograma, herramientas de gestión (Drive, calendarios), aulas/talleres, laboratorios	1 semana

Etapa / Tarea	Acciones del organizador	Recursos	Tiempo estimado
Convocatoria y comunicación	Convocar a docentes participantes. Comunicar objetivos, modalidad y beneficios de la propuesta.	Correos institucionales, piezas de comunicación, reuniones informativas.	1 semana
Implementación y coordinación	Coordinar el desarrollo de los workshops y encuentros. Acompañar a los docentes durante el proceso. Resolver contingencias.	Materiales didácticos, presentaciones, soporte técnico.	4-6 semanas
Monitoreo y seguimiento	Registrar avances. Realizar ajustes durante la implementación.	Instrumentos de seguimiento, registros, observaciones.	Durante toda la implementación
Evaluación de resultados	Analizar el impacto de la propuesta en las prácticas docentes y en el desarrollo del pensamiento crítico.	Encuestas, entrevistas, análisis de producciones, informes.	2 semanas
Ajuste y proyección	Reformular la propuesta en base a resultados. Proyectar su continuidad o escalabilidad dentro de la institución.	Informes finales, devoluciones, planificación futura.	1-2 semanas

Modelo metodológico para la integración del pensamiento crítico en la enseñanza del diseño



Elaboración propia 2026, basado en Doble Diamante (Design Council, 2015)

Transitar un trayecto formativo significa conectarse con la actualidad social y cultural de los estudiantes, comprender sus dinámicas, dialogar con ellos, trabajar de manera conjunta, concebirla como un proceso de construcción de conocimiento horizontal y democráticos. Hay que reconocer que los contenidos brindados durante la formación constituyen herramientas claves que diferenciarán a los futuros profesionales, por lo que contar con la palabra de quienes se encuentran en el campo del diseño resulta fundamental. Este enfoque promueve el intercambio de saberes y la construcción de consensos en función de la necesidad compartidas. La importancia de la incorporación de instancias de iteraciones intermedias, permiten abordar y resolver procesos complejos, así como la escucha activa y el trabajo colaborativo, pilares fundamentales en la práctica disciplinar del diseño.

Si bien no existe una solución única o ideal, esta propuesta innovadora se concibe como un proyecto dinámico que se valida y prueba en la práctica, realizando un proceso de reflexión en acción tal como lo señala Schon (1992) con la apertura necesaria para ser ajustado, transformado y enriquecido en el tiempo. De este modo, se proyecta como una base para la construcción progresiva del pensamiento crítico, no solo en el docente, sino también en el estudiante, quien se constituirá como futuro profesional capaz de intervenir de manera reflexiva y situada en su campo.

CONSIDERACIONES FINALES

En mi larga trayectoria como docente, los campos profesional y académico, se fueron desarrollando y evolucionando de manera paralela, trayecto que me permitió ver distintos estadios de la profesión y la educación que fueron acompañados por transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas, como así también, el trabajo interdisciplinario con otras asignaturas. Participar en estos ámbitos me permitió entender cómo el entorno laboral y el académico se complementan entre sí observando que, en el aula, el estudiante de hoy tiene otros intereses, cuenta con otras habilidades que por momentos parecen superficiales pero que persiguen la misma expectativa que los estudiantes de hace una década, la de formarse como profesional capaz de resolver las necesidades de mercado.

En el rol en que me encuentro desde hace siete años en la gestión académica, los primeros años, fueron como asistente académica y en la actualidad dirigiendo la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual. Durante este periodo cursé esta maestría que me permitió y permite observar al estudiante y al docente desde una mirada holística, entender que la universidad en general y que la carrera en particular, es dinámica y se encuentra en constante transformación ya que no se trata de un ente aislado, sino que interactúa siempre con lo social, tecnológico, cultural y económico.

Al involucrarme cada vez más en la gestión, sin dejar de lado la docencia ni mi desempeño profesional, comenzaron a surgirme algunos interrogantes sobre la responsabilidad que tenemos como docentes, como institución en la formación de un profesional que llega con expectativas relacionada a su pasión por el diseño, su creatividad y sus posibilidades laborales. Es en la universidad donde

se produce esa convergencia creativa que cruza los intereses personales y la formación académica, comenzando un recorrido que marca el inicio de un proceso transformador que impacta profundamente su vida y futura profesión.

Entender esta responsabilidad y saber cómo se desarrolla en mercado laboral es la causa por la que quise profundizar sobre Pensamiento Crítico. En la actualidad y desde hace siete años, me encuentro en la gestión académica, los primeros años, fueron como asistente académica y en la actualidad dirigiendo la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual. Durante este periodo cursé esta maestría que me permitió y permite observar al estudiante y al docente desde una mirada holística, entender que la universidad en general y que la carrera en particular, es dinámica y se encuentra en constante transformación ya que no se trata de un ente aislado, sino que interactúa siempre con lo social, tecnológico, cultural y económico.

En mi consideración el pensamiento crítico es el gen del diseño, porque hoy el diseño se encuentra en todos los espacios y momentos desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, entonces se vuelve inevitable, como lo expresa Ronald Shakespear. El público ve un resultado que comunica un mensaje o resuelve una problemática, pero detrás de eso hay un proceso complejo donde intervienen varios factores sumados a los nuevos escenarios en donde el diseño tiene injerencia más allá del producto o servicio. En consecuencia, es inevitable contar con una mirada crítica abierta al cuestionamiento interno al momento de pensar en una solución de comunicación externa al momento de entender en qué contexto funcionará nuestro diseño. Comprender que la investigación, el análisis, la generación de variedad de propuestas diferentes para un mismo concepto de comunicación, es fundamental para construir el mensaje, la reflexión en acción, como así también, instancias cognitivas y metacognitivas, momentos de convergencia, divergencia y testeo. Todo esto hace que el diseño cuente con una fundamentación situada y comunicativa y que no quede en lo meramente estético sin posibilidad de comunicar. Formar profesionales que se destaquen y cuenten con una identidad de diseño es fundamental para el desempeño profesional.

Para que el estudiante cuente con estas herramientas que serán sus habilidades diferenciadoras, sumado a sus competencias propias y saberes previos como pueden ser la ilustración, la fotografía como así también alguna competencia relacionada al deporte en equipo, etc., se necesitan docentes capacitados.

La elección de capacitar al docente y no al estudiante, es porque el docente es uno de los responsables de la formación profesional, de esta manera el conocimiento llegará a más personas de manera progresiva durante el transcurso de la cursada de la materia, también porque los docentes relacionados a las disciplinas de diseño y comunicación no cuentan, en su mayoría, con el tramo pedagógico, en consecuencia, brindarles herramientas pedagógicas, metodológicas y digitales que acompañen su formación y que luego lo puedan trasladar a las aulas redefiniendo su trabajo, me parece fundamental.

La presente propuesta llega como una conclusión a un recorrido realizado por las diferentes problemáticas que intervienen en la educación superior con respecto a la universidad, el estudiante, el pensamiento crítico, la enseñanza, el diseño como disciplina, el proceso proyectual complejo y el mercado. Esta maestría tiene la intención de poner en juego la interacción y el trabajo interdisciplinario, la reflexión y la validación como prácticas fundamentales para la construcción del pensamiento crítico durante la propuesta, ya que el proyecto en diseño no deja de ser un proceso complejo. Analizar y transformar la pedagogía universitaria de la que depende la formación del estudiante para adaptar su perfil profesional a un mercado exigente y evolutivo. Entiendo al estudiante, además, como persona, como un ciudadano en formación que requiere de pensamiento crítico, no solo para desarrollar su profesión, sino que tenga la capacidad de intervenir en su ámbito con ética y criterio personal para colaborar en la construcción de una sociedad mejor.

Desde la gestión, se punta a instalar el tema en la carrera para nutrirlo y poder trasladarlo a otras disciplinas, ya que en el mundo en el cual vivimos y con el avance de la tecnología que sugiere resolver sin cuestionar, pasa de ser necesario a inevitable. A futuro se espera poder implementarlo y evaluar sus resultados.

Bibliografía

Ahmed, B., Dannhauser, T., & Philip, N. (2018). *A lean design thinking methodology (LDTM) for machine learning and modern data projects*. IEEE.

Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Arbeláez, M. (2016). Los problemas de diseño: un panorama en expansión. *DiCom*, 1, 10.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Barceló Ugarte, T., García, A. M., & Mora Márquez, M. (Coords.). (2024). *Revolucionando la docencia universitaria: Innovación educativa en la era de la IA y la gamificación*. Dykinson.

Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista de la Educación Superior*.

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.

Bermejo, M. (2011). *El Kanban*. UOC.

Blanco, A. M., & Quitora, L. C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta*, 7, 1–10.

Bonelli, S. (2023). *Argentina: Nominalización de datos educativos*. Observatorio de Argentinos por la Educación.

Busquet Duran, J. (Coord.). (2015). *La cultura*. UOC.

Cabero Almenara, J. (2013). *Diseño y producción de TIC para la formación*. UOC.

Canclini, N. G. (2012). *Consumidores y ciudadanos*. Debolsillo.

Caram, C. (2015). Pedagogía del diseño: El proyecto del proyecto. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 53, 59–70.

Cardona, M. A. (2024). *Diseño para la educación con inteligencia artificial*. Departamento de Educación de EE. UU.

Carpintero, C. (2009). *Dictadura del diseño: Notas para estudiantes molestos*.

- Cauda Ferreira, M. A. (2017). *Diseñador no hay camino, se hace camino al diseñar*. Nobuko.
- Centurión, S. C., Salgado, C. C., & Castillo, J. Z. (2019). Rasgos de pensamiento de diseño en docentes. *Economía y Negocios*, 10(2), 82–93.
- Cerón, M. H., & Penela, C. G. (2023). La inteligencia artificial en la educación superior. *OBS Business School*.
- Chaves, N. (1997). Arte aplicada o técnica de la comunicación. En L. Arfuch et al. (Eds.), *Diseño y comunicación*. Paidós.
- Cruz del Castillo, C., & Olivares Orozco, S. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139–154.
- De Maslow, P. (1943). *La Pirámide de Maslow, o jerarquía de las necesidades humanas*, es una.
- Depetris Chauvin, I. (2019). *Afectos, historia y cultura visual*. Prometeo.
- Duart, J. M., Lara, P., & Saigí, F. (2003). Gestión de contenidos en el diseño educativo en línea. UOC.
- Edward M. Glaser (1941), *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Teacher's College, Columbia University. Critical Thinking ong <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Elola, N., & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: Una aproximación conceptual*.
- Esquivel Gámez, I. (2014). Modelos tecno-educativos.
- Flores-Alarcia, Ò., & Fornons Casol, L. (2024). *Educación e inteligencia artificial*. Dykinson.
- Frascara, J. (2013). *El diseño de comunicación*. Ediciones Infinito.
- Frascara, J. (2015). *Diseño gráfico para la gente*. Ediciones Infinito.
- Frigerio, M. C. (2011). *Acerca de la enseñanza del diseño*. Nobuko.
- Francisco, S. (2020). *Gamificación en la empresa*. RA-MA.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education*. Routledge.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI.

Galán, B. (2008). Diseño y complejidad. *Revista Huellas*, 6, 22–39.

Galán, B. (2018). Estrategias para la formación de diseñadores. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 67, 1–5.

Garciandía Imaz, J. A. (2011). *Pensar sistémico*. Pontificia Universidad Javeriana.

García-Pérez Calabuig, M. (Dir.). (2025). *Inteligencia artificial y otros demonios en educación*. Dykinson.

Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP*. Paidós.

Gewerc, A. (2014). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Universidade de Santiago de Compostela.

González de Cossío, M., & Morales Zaragoza, N. (2014). Pensamiento proyectual sistémico. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 49, 91–104.

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia*. Gedisa.

Jiménez-Reyes, A., Molina, L., & Lara, M. (2019). Motivación y hábitos de estudio. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50–62.

Ledesma, M. (1997). Diseño gráfico, ¿un orden necesario? En L. Arfuch et al. (Eds.), *Diseño y comunicación*. Paidós.

López Cantos, F. J. (2018). *Cultura visual y conocimiento científico*. UOC.

Manovich, L. (2014). *El software toma el mando*. UOC.

Massey, D. (2004). Lugar, identidad y globalización. *Treballs de la SCG*, 57.

Matarrese, M. L., & Vilchis Esquivel, L. (2023). Espacios de la ética en diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 120, 11–20.

Mazzeo, C. (2015). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Ediciones Infinito.

- Mezzadra, F., & Bilbao, R. (2010). *TIC y educación*. CIPPEC.
- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. Routledge.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). Assigning AI. *arXiv*.
- Morales, L. R. (2012). Diseño centrado en el usuario. *Diseño y Sociedad*, 32, 22–29.
- Observatorio de Innovación Educativa. (2014). *Aprendizaje invertido*. Tecnológico de Monterrey.
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos*. Ediciones de la U.
- Osorio Gómez, J. C. (2007). *Introducción al pensamiento sistémico*. Universidad del Valle.
- Oviedo, P. E. (2015). *Estrategias de enseñanza en educación superior*. Unisalle.
- Papanek, V. (1977). *Diseño para el mundo real*. Blume.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación.
- Persio, S. M., & Pantoja Vallejo, A. (2013). Formación de diseñadores y mercado laboral. *Revista de Educación y Comunicación*.
- Prieto Mejía, S. (2025). *Pensamiento de sistemas*. Unimagdalena.
- Ramírez Villanueva, M. E. (2024). *Rúbricas para la evaluación*. Universidad de Ibagué.
- Ribera, M., & Díaz Montesdeoca, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria*. Octaedro.
- Ros-Martín, I., López-Bastías, J. L., & Borrás-Gené, O. (2023). *Motivación en la enseñanza universitaria*. Dykinson.
- Salguero, E. (2009). *Pedagogía institucional*. El Cid Editor.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sanches, C. (2019). Herramientas visuales y pensamiento sistémico.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2016). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.

- Sanz Manzanedo, M. (2025). Prompting en educación. *Doblele*, 11, 301–320.
- Santos, B. D. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. (ed.). Miño y Dávila.
- Santos Rego, M. Á., Moledo, M. L., & Sáez Gambín, D. (2025). *Aprendizaje-servicio en la universidad*. Narcea.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto.
- Schon, D. A. (1992). Formación de profesionales reflexivos.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. FCE.
- Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo*. Nobuko.
- Tejeiro Sarmiento, C. (2014). *Max Weber: significado y actualidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation*. Penguin.
- Urgiléz Zabala, M. A. (2021). Perfil profesional en diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 148.
- Urroz-Osés, A. (2019). Diseño y desarrollo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 69, 195–206.
- Vallejo, A. (2023). Inteligencia artificial en educación.
- Vargas Gómez, Á. M. (2025). IA como mediación didáctica. *Revista Avancemos en Educación*, 1(1), 14–27.
- Ynoub, R. (2020). Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (82), 17-31.
- Wong, W. (2014). *Fundamentos del diseño*. CG.
- Zarzar Charur, C. (2016). *Métodos y pensamiento crítico*. Grupo Editorial Patria.