

El impacto de los factores psicoafectivos en el aprendizaje universitario

Una mirada desde la docencia
en diseño y la innovación educativa

Mónica Patricia López Alvarado



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUAAD
Centro Universitario de
Arte, Arquitectura y Diseño



Universidad de Guadalajara

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez
Rectora General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo
Secretario General

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Dra. Isabel López Pérez
Rectora

Dra. Alejandra Robles Delgado Romero
Secretaria Académica

Dr. Everardo Partida Granados
Secretario Administrativo

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara
Av. Juárez 976. Col. Centro C.P. 44100,
Guadalajara, Jalisco, México.

ISBN 978-607-581-992-1

Este libro se terminó de editar
en mayo de 2026.

Hecho en México.

El impacto de los factores psicoafectivos en el aprendizaje universitario.

Una mirada desde la docencia en diseño y
la innovación educativa.

Primera edición, 2026

Textos

©Mónica Patricia López Alvarado

Diseño editorial

Jorge Campos Sánchez
Diana Berenice González Martín



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Esta obra fue evaluada mediante un pro-ceso doble-ciego, por lectores designados por el Consejo Editorial del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara.

Índice

Prólogo	6
Introducción	9

Capítulo 1

Tres aspectos psicoafectivos para comprender al estudiante:

<i>autoestima, autoconocimiento y motivación</i>	14
1.1 Comprender al estudiante desde una perspectiva integral.....	15
1.2 La autoestima en el contexto educativo	17
1.3 El autoconcepto como construcción del yo académico	24
1.4 La motivación en el aprendizaje	27

Capítulo 2

Planificar la enseñanza desde el perfil del grupo	36
2.1 Primer encuentro con el grupo: reconocer la diversidad como punto de partida	37
2.2 Planificación didáctica como ejercicio reflexivo y situado.....	39
2.3 Estilos de aprendizaje en estudiantes de diseño	40
2.4 Herramientas diagnósticas para comprender el perfil del grupo	43
2.5 Estrategias didácticas centradas en el perfil del estudiante.....	46
2.6 Síntesis: planificar desde la comprensión del estudiante	47

Capítulo 3

El docente como mediador y catalizador de ideas.....	49
3.1 La mediación docente como práctica pedagógica y humana.....	50
3.2 El docente como mediador en la formación en diseño industrial	52

3.2.1 Acompañamiento docente en el nivel básico: descubrimiento e identidad	53
3.2.2 Mediación en el nivel intermedio: pensamiento sistémico y complejidad.....	53
3.2.3 Nivel avanzado: mentoría y consolidación profesional.....	54
3.2.4 El acompañamiento progresivo como eje formativo ...	55
3.2.5 Transición: mediación docente y desarrollo de la creatividad	55

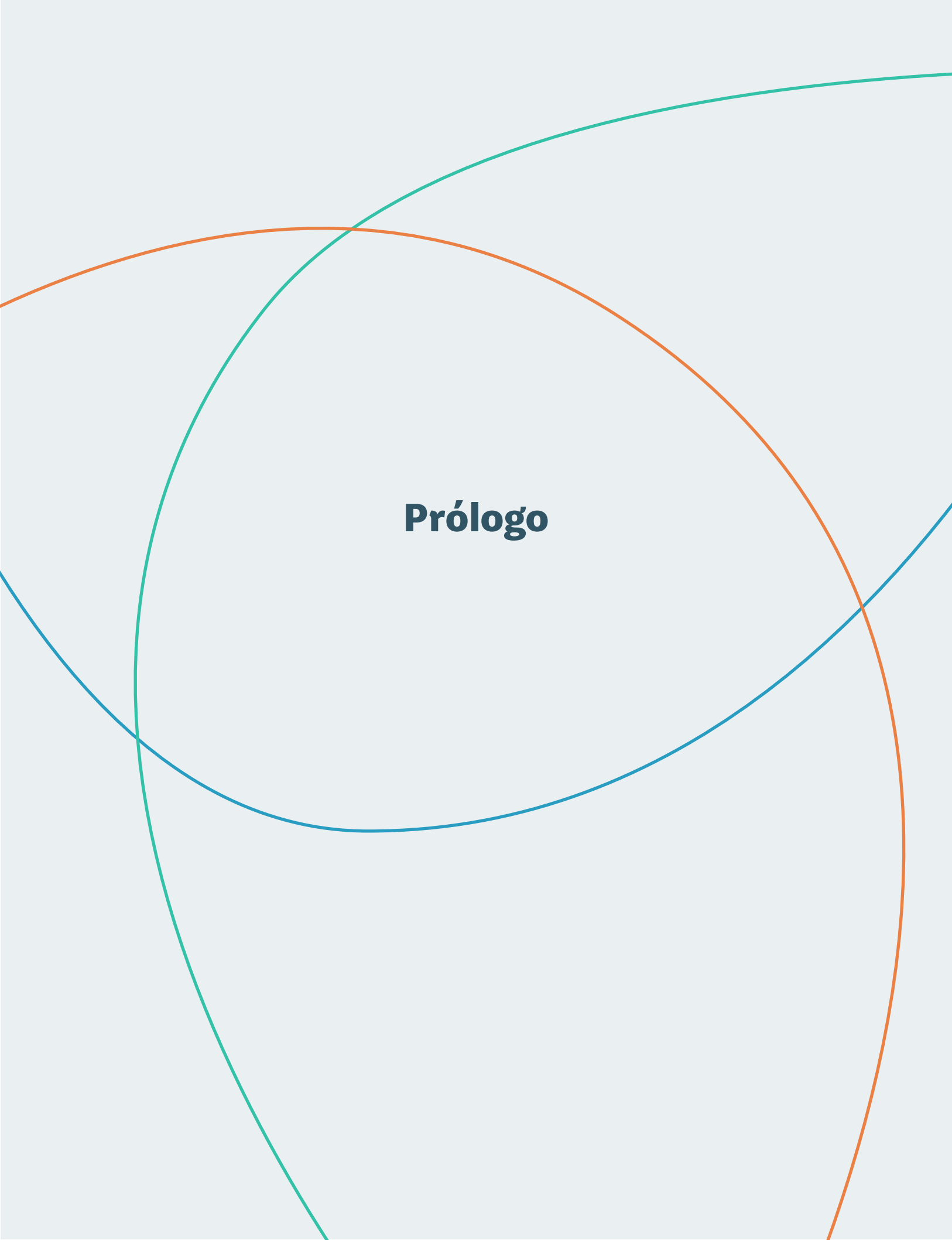
Capítulo 4

La creatividad como puente entre mente y contexto.....	58
4.1 La creatividad como experiencia psicoafectiva en el aula de diseño.....	59
4.2 Manifestaciones del proceso creativo en distintas disciplinas del diseño	60
4.3 Trayectoria formativa de la creatividad: de la exploración a la integración	62
4.4 La creatividad como puente entre mente y contexto: implicaciones pedagógicas.....	65

Capítulo 5

Caso de estudio: factores psicoafectivos, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en estudiantes de diseño industrial.....	68
5.1 Contexto del estudio y caracterización de la población.....	69
5.2 Enfoque metodológico del estudio.....	71
5.3 Instrumentos de diagnóstico y procedimiento de aplicación	72
5.4 Mecanismos para asegurar la fiabilidad y validez del estudio	77
5.5 Resultados del estudio	79
5.5.1. Resultados de estilos de aprendizaje.	79
5.5.2. Resultados de inteligencias múltiples.....	82
5.6 Interpretación integral de los resultados	84

5.7 Estrategias didácticas implementadas.....	87
5.7.1. Resultados Grupo A.....	88
Estrategias didácticas implementadas en GRUPO A.....	92
5.7.2. Resultados Grupo B.....	93
Estrategias didácticas implementadas en GRUPO B.....	97
5.7.3. Resultados Grupo C.....	98
Estrategias didácticas implementadas en GRUPO C.....	100
5.7.4. Resultados Grupo D.....	101
Estrategias didácticas implementadas en GRUPO D.....	104
5.8 De la comprensión diagnóstica a la acción didáctica.....	104
 Capítulo 6	
Caminos para transformar la enseñanza del diseño.....	109
6.1 La transformación como proceso colectivo y situado.....	110
6.2 Diversidad, incertidumbre y dimensión socioemocional en la enseñanza del diseño.....	111
6.3 Innovación, vinculación y el docente como agente de transformación.....	112
 Referencias bibliográficas.....	 116
 Anexos.....	 123
Anexo 1. Modelo Triple AAA.....	124
Anexo 2. Guías de apoyo.....	134



Prólogo

Dentro de una etapa caracterizada por la «sociedad del saber», la educación universitaria emerge como el impulsor indiscutible del progreso social, cultural y económico. No obstante, este progreso no es homogéneo; en situaciones como la de México, las instituciones se encuentran con el reto constante de las desigualdades que dividen los caminos estudiantiles y conducen a problemas como la deserción escolar. En este contexto, la obra «El impacto de los factores psicoafectivos en el aprendizaje universitario» aparece no sólo como un estudio técnico, sino como una respuesta necesaria y más humana para mejorar la enseñanza.

La Dra. Mónica Patricia López Alvarado, investigadora y psicóloga con treinta años de experiencia, nos invita a ver más allá de las calificaciones y el historial académico para darnos cuenta de que cada estudiante es un mundo lleno de emociones y sueños. La idea principal es firme: el aprendizaje no es un fenómeno meramente cognitivo; es un proceso en el que la emoción, el pensamiento y la creación están íntimamente vinculados.

Mediante sus seis capítulos, el lector descubrirá un viaje integral que se inicia con la propuesta del Modelo Triple «AAA» (Autoestima, Autoconcepto y Automotivación), identificando estos factores como los cimientos que sustentan la resiliencia y la capacidad creativa del estudiante. La obra avanza hacia la planeación didáctica situada, proponiendo un diagnóstico basado en estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples para transitar hacia un aprendizaje significativo que conecte con la realidad del estudiante.

Uno de los aportes más valiosos de esta investigación es la redefinición del papel docente. El docente se presenta como un mediador y catalizador de ideas, cuya misión es establecer un ambiente emocional seguro que permita al alumno aventurarse intelectualmente sin temor a equivocarse.

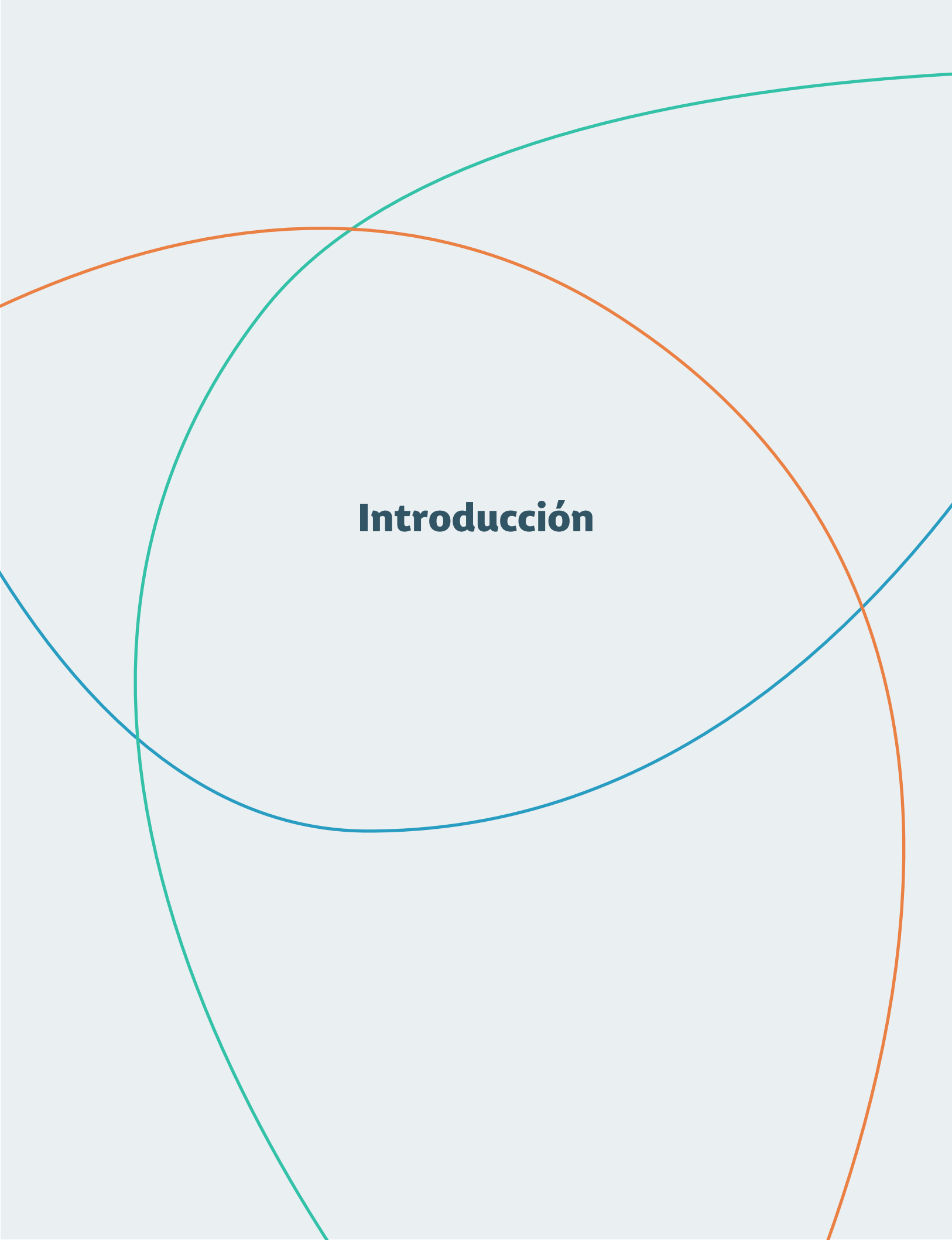
Además, se examina la creatividad no como una competencia aislada, sino como un vínculo esencial entre la mente del estudiante y su entorno social y profesional.

El libro proporciona evidencia científica y casos de estudio aplicados en el campo del diseño, evidenciando que cuando un estudiante fortalece

su autoconcepto y comprende sus procesos internos, su rendimiento y compromiso experimentan una transformación.

Este libro constituye, en esencia, una convocatoria a la reflexión ética y pedagógica. Se trata de una guía para aquellos educadores que comprenden que la auténtica transformación educativa se inicia cuando nos proponemos revisar no solo nuestro método de enseñanza, sino nuestra identidad mientras impartimos dicho conocimiento.

Dr. Alejandro Briseño Vilches



Introducción

Vivimos en una época caracterizada por transformaciones profundas que atraviesan prácticamente todos los ámbitos de la vida humana: lo social, lo económico, lo cultural y, de manera particular, lo educativo. Desde mi experiencia como docente, he sido testigo de cómo estos cambios interpelan constantemente la manera en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, obligándonos a repensar nuestras prácticas, cuestionar nuestras certezas y, sobre todo, a buscar nuevas formas de acompañar a los estudiantes en su proceso formativo.

Hablar del siglo *xxi* implica reconocer la consolidación de una sociedad del conocimiento, en la que la información no solo tiene un valor económico, sino también social, cultural y profundamente humano. En este contexto, considero que las instituciones educativas tienen una responsabilidad fundamental que va más allá de la formación profesional: contribuir a la construcción de conocimiento pertinente, crítico, situado y comprometido con la realidad. Esta tarea, sin embargo, no puede llevarse a cabo sin una reflexión profunda sobre quiénes son nuestros estudiantes, cuáles son sus contextos, sus necesidades, sus motivaciones y, especialmente, los aspectos psicoafectivos que influyen en su manera de aprender.

En el caso de México, estos procesos se viven de manera compleja y diversa. A lo largo de mi trayectoria, he podido observar cómo las desigualdades sociales, económicas y culturales se reflejan de manera clara en el ámbito educativo, incidiendo en las trayectorias académicas, en las oportunidades de aprendizaje y en las formas en que los estudiantes se vinculan con su proceso formativo. Esta realidad ha reforzado en mí la convicción de que la educación superior requiere de estrategias integrales que reconozcan la diversidad de los estudiantes, que valoren sus diferencias y que fortalezcan su acompañamiento desde una perspectiva más humana e incluyente.

Mi acercamiento a este campo ha estado profundamente marcado por mi formación en psicología, particularmente en el ámbito de la psicología educativa. Sin embargo, debo reconocer que mi incursión en el ámbito del diseño no fue algo planeado en un inicio. De hecho, la primera sorprendida fui yo. Al igual que muchos profesores con los que coincidí en ese entonces,

mi llegada a la docencia en diseño representó un giro importante en mi trayectoria profesional. Lo que en un principio parecía un reto incierto, con el paso del tiempo se convirtió en una de las experiencias más significativas y enriquecedoras de mi vida académica y personal.

A lo largo de estos treinta años, he tenido la oportunidad no solo de compartir conocimientos, sino, sobre todo, de aprender de cada una de las personas con las que he coincidido en este espacio de docencia e investigación. Estudiantes, colegas, equipos de trabajo y comunidades académicas han sido parte fundamental de este proceso de construcción constante. Cada grupo, cada generación, cada proyecto ha representado una oportunidad para cuestionar, para replantear y para seguir aprendiendo.

El campo del diseño, en particular, me ha permitido comprender el aprendizaje desde una perspectiva distinta: una que integra la sensibilidad, la creatividad, la experimentación y la reflexión. A diferencia de otros contextos más tradicionales, la enseñanza del diseño implica un vínculo cercano con los procesos subjetivos del estudiante, con su forma de percibir el mundo, de interpretarlo y de transformarlo. En este sentido, los aspectos psicoafectivos adquieren una relevancia aún mayor, ya que inciden directamente en la manera en que los estudiantes se expresan, crean, se equivocan, se frustran y, finalmente, aprenden.

Desde esta perspectiva, comprender al estudiante únicamente desde su desempeño académico resulta claramente insuficiente. A lo largo de mi práctica docente, he podido observar cómo factores como la autoestima, el autoconcepto académico y la motivación influyen de manera significativa en el aprendizaje. No se trata únicamente de variables complementarias, sino de elementos centrales que condicionan la forma en que los estudiantes enfrentan los retos, participan en el aula, interactúan con sus compañeros y desarrollan su potencial creativo.

He visto estudiantes con grandes capacidades detenerse ante la inseguridad, así como otros que, a pesar de enfrentar múltiples dificultades, logran avanzar gracias a una motivación sólida y a un sentido claro de propósito. Estas experiencias han reafirmado en mí la importancia de mirar al estudiante de manera integral, reconociendo que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino también emocional, social y profundamente humano.

Este libro surge precisamente de esa inquietud: comprender mejor al estudiante universitario desde una mirada psicoafectiva y, a partir de ello, aportar a la mejora de las prácticas docentes en el ámbito del diseño y la innovación educativa. Se construye desde la articulación entre mi experiencia en el aula, mi formación en psicología y el trabajo de investigación desarrollado a lo largo de los años en distintas líneas vinculadas con la innovación educativa.

En este proceso, la observación sistemática ha sido una herramienta fundamental. Escuchar a los estudiantes, dialogar con colegas, analizar experiencias de aula y desarrollar estudios aplicados me ha permitido no solo identificar problemáticas recurrentes, sino también reconocer oportunidades para transformar la enseñanza. He aprendido que muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes no radican exclusivamente en su capacidad académica, sino en la manera en que se perciben a sí mismos, en el sentido que le atribuyen a lo que hacen y en el tipo de acompañamiento que reciben.

Por ello, no he buscado en estas páginas proponer modelos cerrados ni soluciones únicas. Por el contrario, mi intención ha sido abrir un espacio de reflexión que dialogue tanto con referentes teóricos y metodológicos como con la experiencia vivida en contextos reales de educación superior. Aspiro a que este libro pueda ser útil para docentes que deseen revisar y fortalecer su práctica, para estudiantes interesados en comprender mejor sus propios procesos de aprendizaje y para quienes, desde distintos ámbitos, se acercan al estudio de la educación con una mirada crítica y propositiva.

La investigación que da sustento a esta obra tiene como propósito analizar las características psicoafectivas de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico, con especial énfasis en la autoestima, el autoconcepto y la automotivación. Estos elementos se abordan en interacción con estrategias didácticas, estilos de aprendizaje y dinámicas formativas que se desarrollan en el aula, particularmente en el contexto del diseño, donde la creatividad y su investigación en el contexto de la innovación educativa juegan un papel central.

Los seis capítulos que integran el libro articulan la experiencia docente, los marcos conceptuales y la evidencia empírica, con la intención de ofrecer una visión integral sobre la formación en educación superior. A

lo largo de este recorrido, propongo una aproximación que parte de la comprensión del estudiante, avanza hacia la planificación didáctica y el papel del docente como mediador, y se amplía hacia la creatividad, la investigación aplicada y la reflexión sobre los caminos posibles para evaluar, dialogar y si resulta necesario, transformar la enseñanza del diseño.

Escribo este libro desde una postura ética, honesta y profundamente comprometida con la educación. Estoy convencida de que enseñar y aprender son procesos vivos, dinámicos y en constante transformación, donde el conocimiento, la sensibilidad y la reflexión se entrelazan para dar sentido a la experiencia formativa. A lo largo de mi trayectoria, he aprendido que no existen recetas únicas, pero sí principios que pueden orientar nuestra práctica: la escucha, la empatía, el respeto por la diversidad y la disposición constante a aprender.

Hoy, al mirar hacia atrás, reconozco que aquella sorpresa inicial al incursionar en el ámbito del diseño se ha transformado en una convicción profunda sobre la riqueza de este campo y su potencial para generar experiencias educativas significativas. Este libro es, en gran medida, resultado de ese recorrido: de los retos enfrentados, de las preguntas que han surgido y de la búsqueda constante por comprender mejor el complejo proceso de aprender en la universidad.

Confío en que este trabajo pueda aportar, desde su propia perspectiva, a la construcción de prácticas educativas más conscientes, contextualizadas y significativas. Pero, sobre todo, espero que invite a seguir reflexionando sobre el papel que tenemos como docentes en la formación de nuestros estudiantes, reconociendo que, más allá de los contenidos, lo que está en juego es la posibilidad de acompañar procesos de desarrollo humano que pueden transformar no solo trayectorias académicas, sino también proyectos de vida.

CAPÍTULO 1

**Tres aspectos psicoafectivos
para comprender al estudiante:
*autoestima, autoconocimiento
y motivación***

1.1 Comprender al estudiante desde una perspectiva integral

«En cada inicio de semestre, mientras recorro el aula y veo entrar a los nuevos estudiantes, me hago siempre la misma pregunta: ¿quiénes son realmente? Más allá de su nombre en la lista o de la carrera que eligieron, ¿qué los motiva?, ¿qué talentos traen consigo?, ¿qué obstáculos arrastran? Lo fascinante de la enseñanza en diseño es descubrir que cada alumno es un universo complejo de capacidades, emociones y aspiraciones que rara vez caben en un examen o en una rúbrica. Comprender la realidad que se presenta en cada grupo de estudiantes es, quizás, uno de los mayores retos que enfrentamos los docentes en este ámbito de la educación superior».

Como profesora de educación superior en la Universidad de Guadalajara, comprender la realidad que enfrenta cada generación de estudiantes implica dar el primer paso para potenciar la creatividad en cada uno de ellos. A lo largo de treinta años de docencia, he sido testigo de que ninguna generación ha sido igual: cada grupo presenta variables, perfiles y circunstancias que le son únicas de acuerdo con el contexto histórico, social y cultural en el que se forman. Cabe aclarar que al hablar de «generación de estudiantes» me refiero a los ciclos semestrales de acuerdo con los calendarios «A» o «B», que en sí mismos constituyen un universo particular.

Cada semestre trae consigo una diversidad de personalidades, motivaciones y retos. Algunos grupos se distinguen por la energía y entusiasmo con el que participan en las actividades; otros, en cambio, requieren de mayor acompañamiento para desarrollar la confianza en sus capacidades. Estas diferencias no son menores: marcan la forma en que cada estudiante aprende, se relaciona con sus compañeros y responde a las exigencias académicas. Comprender esta realidad es esencial, pues no basta con transmitir conocimientos; lo que se busca es despertar en ellos la capacidad de pensar, crear y transformar.

Al hablar de los estudiantes en la educación superior, particularmente en disciplinas creativas como el diseño, no podemos limitarnos únicamente a sus conocimientos previos o a sus habilidades técnicas. Si realmente queremos comprenderlos, necesitamos mirar más allá: detenernos en su

autoestima, en la manera en que se perciben académicamente y en la motivación que los impulsa a aprender. Estos factores psicoafectivos influyen de manera decisiva en cómo participan en clase, en la forma en que enfrentan los retos y, sobre todo, en su capacidad para desplegar la creatividad que tanto valoramos en este campo.

Los factores psicoafectivos han sido ampliamente estudiados en el campo educativo por su estrecha relación con el aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico. Desde las primeras aproximaciones teóricas, se ha reconocido que los estudiantes no aprenden únicamente a partir de procesos cognitivos, sino que sus emociones, actitudes y percepciones influyen de manera decisiva en su capacidad para asimilar y aplicar conocimientos. Savignon (1993) los define como aspectos no cognitivos, entre los que destacan la motivación, la identidad personal, la autoestima y la seguridad, que son determinantes en el desarrollo académico.

Cabe aclarar que siendo los factores psicoafectivos los ejes principales en este libro, haré hincapié en variables como la autoestima, el autoconcepto y la motivación; las cuales sustentan las actitudes y orientan la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Para adentrarnos en la comprensión de estos factores, conoceremos algunas consideraciones teóricas que se refieren a continuación.

A lo largo del tiempo se ha modificado la percepción de que el «buen estudiante» es solo aquel que obtiene buenas calificaciones derivadas de un alto coeficiente intelectual. Una visión reduccionista aún presente en la educación superior es aquella que limita la comprensión del estudiante a lo que reflejan exclusivamente sus calificaciones. Estas cifras, si bien cumplen una función evaluativa, pocas veces representan el verdadero potencial de la persona. En algunas de mis clases impartidas como psicología de la percepción, elementos de psicología, ergonomía cognitiva, estética del producto, psicología del comportamiento humano; he observado cómo estudiantes con calificaciones promedio logran destacar al trabajar con proyectos prácticos, revelando talentos, habilidades y formas de pensamiento que los exámenes escritos no alcanzan a capturar.

1.2 La autoestima en el contexto educativo

En el diseño curricular contemporáneo, el desarrollo de la autoestima debe incluirse como uno de los ejes transversales centrales, ya que forma parte de la formación integral de los estudiantes y trasciende a los contenidos disciplinares. Estos objetivos transversales tienen un carácter comprensivo, orientado tanto al crecimiento personal como a la conducta social y moral, y su presencia debe permear todas las actividades educativas. La autoestima, al constituirse como uno de los pilares de la personalidad, se relaciona estrechamente con el equilibrio psicológico y con el desarrollo pleno del potencial académico y creativo de los estudiantes (Baumeister et al., 2019).

Las bases de la autoestima se construyen en la infancia, a partir de la interacción con los adultos significativos, principalmente en el contexto familiar y escolar. La percepción que los otros comunican al niño sobre sí mismo se convierte en la materia prima de su autoconcepto. Por ello, la valoración positiva que los profesores y compañeros transmiten puede convertirse en un elemento motivador que fortalezca la autoconfianza; mientras que las críticas destructivas, el rechazo o la invisibilidad social generan efectos contrarios, debilitando la seguridad personal y afectando la disposición hacia el aprendizaje (Orth & Robins, 2022).

De acuerdo con Millicic (1995, 2009), un adecuado desarrollo emocional en los estudiantes se caracteriza por contar con una imagen personal positiva, confianza en las propias competencias, creatividad frente a la realidad, empatía hacia los demás, capacidad de autoexposición y autoexpresión, fijación de metas realistas y la habilidad para afrontar situaciones conflictivas. Estas características se encuentran interrelacionadas: una mejora en una de ellas genera un efecto positivo en las demás, y de manera opuesta, el deterioro en una dimensión impacta negativamente en el resto.

La evidencia empírica confirma que los distintos niveles de autoestima generan respuestas diferenciadas frente al fracaso escolar. Los estudiantes con baja autoestima suelen presentar una fuerte reacción emocional, acompañada de ansiedad anticipatoria y temor excesivo a la evaluación de los demás, lo que repercute en la autopercepción académica y la motivación. Por el contrario, quienes poseen una autoestima positiva muestran

mayor resiliencia, tolerancia a la frustración y capacidad para sobreponerse a la adversidad (González-Valero et al., 2021). Estas diferencias explican por qué las experiencias escolares negativas, especialmente cuando se acompañan de sanciones, castigos o estigmatización, generan resentimiento hacia la institución y configuran la idea de «no ser bueno para la escuela».

Branden (1981) propuso que la autoestima se sustenta en dos componentes básicos: la autoeficacia y el sentimiento de valía personal. Estos aspectos se nutren a lo largo de la vida, pero es en la etapa escolar cuando requieren mayor atención. Estrategias como la personalización de la relación profesor-estudiante, el respeto por los ritmos de aprendizaje, la promoción de logros visibles, el fomento de la autonomía y la creación de espacios de convivencia positiva, son elementos prácticos que permiten retroalimentar la confianza y fortalecer la identidad académica (Millicic, 2009).

Las investigaciones recientes en el campo de la psicología educativa reafirman la necesidad de abordar la autoestima como un elemento transversal del currículum. Hattie (2023) señala que el feedback positivo, la personalización del aprendizaje y la construcción de un clima emocional seguro son predictores sólidos del rendimiento académico y la motivación intrínseca. A su vez, Ryan y Deci (2020), desde la Teoría de la Autodeterminación, demuestran que cuando los estudiantes experimentan un sentido de autonomía, competencia y vinculación social, la autoestima se fortalece, facilitando procesos de aprendizaje más significativos y duraderos.

La autoestima, lejos de ser un aspecto secundario o anecdótico, constituye un eje central en la formación educativa. Su construcción se da en la interacción cotidiana: en las palabras de un profesor que alienta, en los espacios donde se permite la expresión creativa y en el reconocimiento de las capacidades individuales. Por ello, promover una autoestima positiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de estudiantes más autónomos, resilientes y capaces de proyectarse creativamente en su trayectoria personal y profesional.

Brown (1993) coincide al señalar que el término *affect* refiere a la dimensión emocional, un componente esencial de la condición humana que permea la adquisición de conocimientos. En términos psicológicos se trata de una expresión emocional observable.

En esta misma línea, Lazarus (1991, citado en Gudykunst, 1994) define las emociones como respuestas afectivas que emergen del cambio en las relaciones entre el individuo y su entorno. Dichas respuestas no son aisladas, sino que interactúan con las intenciones y hábitos, influyendo en la manera en que el estudiante se comunica y participa en el proceso educativo.

Un referente clave en este campo es Krashen (1982), quien a través de la Hipótesis del Filtro Afectivo propuso que los estados emocionales determinan la actitud frente al aprendizaje. Según esta teoría, un estudiante ansioso, estresado o desmotivado tiende a bloquear la información a la que está expuesto, reduciendo así las posibilidades de aprendizaje significativo. Aunque este modelo se formuló originalmente en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, sus postulados han demostrado ser aplicables a otros escenarios educativos, incluyendo la educación superior.

Estudios más recientes confirman que la dimensión afectiva tiene un papel decisivo en la manera en que los estudiantes enfrentan los retos académicos. Pekrun y Perry (2014) argumentan que las emociones académicas —como el orgullo, la esperanza o la ansiedad— impactan directamente en la motivación, el esfuerzo invertido y la persistencia ante las tareas. Por su parte, Villavicencio y Bernardo (2016) evidencian que la autoeficacia y la motivación intrínseca predicen niveles más altos de creatividad y desempeño en universitarios. Estos hallazgos resaltan la necesidad de que las instituciones educativas consideren los estados emocionales como un factor central en sus estrategias de enseñanza y acompañamiento.

En el contexto sociocultural actual, es frecuente encontrar estudiantes que arrastran creencias limitantes aprendidas en el seno familiar. Expresiones como *«no soy lo suficientemente bueno»*, *«mis ideas no tienen valor»* o *«seguro me equivocaré»* reflejan una baja autoestima y un autoconcepto debilitado, lo que impacta directamente en su capacidad de generar y compartir ideas creativas. Estas narrativas internas, muchas veces inconscientes, se convierten en barreras para la participación y el aprendizaje activo. Investigaciones recientes han mostrado que la internalización de estas creencias afecta la autopercepción académica y limita la disposición a asumir riesgos intelectuales, un componente esencial en la formación universitaria (Rodríguez et al., 2021).

Por el contrario, cuando los estudiantes se sienten valorados, escuchados y reconocidos por sus docentes y compañeros, desarrollan un mayor sentido de autoeficacia, confianza en sus capacidades y una disposición más profunda para participar activamente en experiencias creativas y colaborativas. Lo anterior queda respaldado por hallazgos sólidos desde la Teoría de la Autodeterminación así como en investigaciones sobre innovación educativa. Deci y Ryan (2017) sostienen que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y relación— potencia la motivación intrínseca, fortalece la persistencia ante desafíos y favorece la internalización de la regulación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, los ambientes educativos que promueven la autonomía (capacidad de tomar decisiones significativas), la percepción de competencia (creencia en la propia capacidad) y relaciones de apoyo (vínculos respetuosos y empáticos) generan estudiantes más comprometidos, curiosos y abiertos al riesgo creativo.

Resultados de investigaciones que respaldan de manera consistente los planteamientos antes mencionados son por ejemplo, un metaanálisis de Tze, Daniels y Klassen (2016) encontró que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está positivamente asociada con la motivación intrínseca, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Estudios más recientes como los de Jenő et al (2019) mostraron que los ambientes de aprendizaje que favorecen la autonomía y la valoración del estudiante se traducen en mayores niveles de participación activa, pensamiento crítico y creatividad expresiva. Otro caso es sobre una investigación con estudiantes de diseño llevada a cabo por Howard et al. (2021), donde los resultados reflejan que aquellos que percibían una retroalimentación respetuosa y constructiva tenían tasas más altas de autoeficacia creativa y mostraban un mayor compromiso con procesos iterativos de ideación y prototipado, en comparación con grupos evaluados bajo modelos tradicionales centrados únicamente en resultados cuantitativos.

De forma análoga, Ryan y Deci (2020) —en su actualización teórica— integran evidencia de neurociencia educativa que demuestra cómo la activación de estos tres pilares psicológicos (autonomía, competencia y relación) no solo influye en la *motivación*, sino también en procesos cognitivos complejos como la regulación emocional, la resiliencia frente al error

y la capacidad de generar soluciones originales. Esto es particularmente relevante en disciplinas creativas, donde el proceso de indagación, experimentación y revisión constante forma parte del desarrollo profesional.

Los hallazgos contemporáneos muestran que cuando los aspectos psicoafectivos de los estudiantes —especialmente la sensación de valor personal, competencia apoyada y relaciones educativas significativas— son atendidos de manera intencional dentro de la enseñanza universitaria, no solo se fortalece la motivación intrínseca: se favorece un entorno propicio para la creatividad, el pensamiento crítico, la construcción de significado y el bienestar general del estudiante.

La importancia de los factores afectivos también se refleja en la construcción de la identidad académica y profesional. Según Schunk et al. (2022), el autoconcepto positivo no solo impulsa el rendimiento académico inmediato, sino que también influye en la trayectoria de largo plazo del estudiante, determinando cómo se proyecta en su futuro laboral y personal. En este sentido, la formación universitaria debe considerar que el aprendizaje no es únicamente un proceso de adquisición de contenidos, sino también un proceso de configuración de la identidad, en el que lo afectivo y lo cognitivo están profundamente entrelazados.

En síntesis, los factores afectivos —motivación, autoconcepto, autoestima y actitudes— son determinantes en la experiencia educativa. Ignorar esta dimensión es reducir el aprendizaje a un fenómeno puramente cognitivo, desconectado de la realidad emocional de los estudiantes. Atenderla, en cambio, significa reconocer que sentir, pensar y crear forman parte de un mismo proceso humano. Promover entornos educativos que fomenten la seguridad, la confianza y la valoración personal es fundamental para favorecer no solo el aprendizaje, sino también la creatividad y la proyección de los estudiantes en su vida académica y profesional.

He visto en la práctica cómo los estudiantes con una autoestima elevada suelen atribuir sus logros a sus propias capacidades, mientras que aquellos que presentan baja autoestima tienden a minimizar sus éxitos y a atribuir los fracasos a supuestas carencias personales estables. Este patrón no sólo se manifiesta de forma reiterada en el aula, sino que ha sido ampliamente documentado en la literatura científica. Investigaciones clásicas sobre atribución causal y autoestima, como las de Bandura (1997)

y Zimmerman (2000), señalan que los estudiantes con mayor percepción de autoeficacia interpretan el error como parte del proceso de aprendizaje, lo que les permite persistir, autorregularse y asumir riesgos cognitivos. Por el contrario, quienes presentan una baja valoración de sí mismos tienden a interpretar el fracaso como una confirmación de su incapacidad, generando conductas de evitación y desmotivación.

En el ámbito del aprendizaje creativo, Beghetto y Kaufman (2014) subrayan que la confianza en las propias capacidades es un factor clave para que los estudiantes se atrevan a proponer ideas originales, experimentar con soluciones no convencionales y tolerar la incertidumbre inherente a los procesos creativos. En estudios más recientes encuentran que los estudiantes con baja autoestima presentan mayores niveles de ansiedad ante la evaluación, lo que limita su participación activa y su disposición a compartir ideas, incluso cuando poseen competencias suficientes (Putwain et al. 2021).

Estos hallazgos coinciden con lo que he podido observar en las aulas de diseño: los estudiantes que confían en sí mismos se permiten experimentar, equivocarse y reformular sus propuestas sin vivir el error como una amenaza personal. En contraste, aquellos que dudan de su valor suelen cohibirse, autocensurar sus ideas o compararse de manera constante con sus pares, inhibiendo tanto su participación como su potencial creativo. De este modo, la autoestima no solo actúa como un factor emocional individual, sino como un mediador decisivo del aprendizaje, la creatividad y la trayectoria académica del estudiante en educación superior.

Gran parte de la realidad psicoemocional que caracteriza a los estudiantes en la educación superior está fuertemente influida por el contexto en el cual se desarrollan. Si bien no se trata de una regla universal, es evidente que múltiples factores familiares, sociales y culturales ejercen un papel determinante en la construcción de la autoestima y del autoconcepto académico. En diversos casos, se observan estudiantes que enfrentan serios desafíos consigo mismos, mostrando una baja autoestima que impacta directamente en la manera en que se perciben y en la calidad de sus pensamientos, lo cual termina reflejándose en su rendimiento y en su proceso creativo.

Por ejemplo, es frecuente escuchar de parte de algunos estudiantes expresiones donde prevalece que sus ideas «*no son lo suficientemente buenas*». Estas verbalizaciones reflejan pensamientos limitantes que se convierten en barreras internas y condicionan no solo su participación académica, sino también la manera en que conciben sus propios procesos de diseño. En estos casos, la inseguridad personal se entrelaza con la falta de confianza en el valor de sus ideas, generando un círculo que frena tanto su desarrollo académico como su capacidad creativa.

Las investigaciones respaldan esta observación. Un estudio reciente de Castro-Sánchez et al. (2025) encontró que el autoconcepto académico positivo se relaciona de manera directa con una mayor disposición a participar en tareas creativas y con un mejor desempeño en el aprendizaje autorregulado. De manera similar, Martínez-Martí y Ruch (2017) señalaron que la autoestima y la autopercepción influyen no solo en la adaptación académica, sino también en la habilidad para enfrentar desafíos desde una perspectiva más resiliente y creativa. En el contexto latinoamericano, diversos autores han documentado que las creencias limitantes que prevalecen al interior de las familias —tales como la subestimación del valor personal, la sobreprotección o la comparación constante con otros— generan dinámicas que afectan la autopercepción de los estudiantes y limitan su desarrollo académico (Hernández y Benítez, 2020).

En este sentido, el impacto del entorno familiar y sociocultural resulta determinante. Muchos estudiantes provienen de hogares donde la crítica negativa es más frecuente que el reconocimiento, o donde el logro académico se mide en función de estándares rígidos que no siempre corresponden a las capacidades e intereses del estudiante. Esta realidad provoca que los jóvenes construyan un autoconcepto debilitado, lo cual repercute en su forma de aprender, en su manera de relacionarse con los demás, y en su disposición a arriesgarse creativamente.

La investigación también nos muestra un panorama complejo. Por ejemplo, Acosta-Gonzaga (2023) encontró que la autoestima y la motivación inciden significativamente en el compromiso académico, y que este compromiso predice el rendimiento en estudiantes universitarios. De igual forma, la investigación de De Prada, Mareque y Pino-Juste (2024) muestra que desarrollar habilidades de trabajo en equipo contribuye a

fortalecer la autoestima, lo que puede mejorar tanto la participación como los logros académicos.

La timidez, por su parte, se ha asociado de manera consistente con una baja autoestima. Todos hemos tenido en clase a esos estudiantes reservados que, aunque poseen un gran potencial, prefieren mantenerse al margen por miedo a ser juzgados. Su retraimiento limita la manera en que participan, y aunque no necesariamente les impide tener un buen rendimiento académico, ellos mismos suelen subestimar sus capacidades. Esta autopercepción negativa puede ser un obstáculo silencioso para el desarrollo pleno de sus habilidades creativas.

1.3 El autoconcepto como construcción del yo académico

A lo largo de mi práctica docente y formativa, así como en la revisión constante de investigaciones sobre el desarrollo psicoafectivo en educación superior, he tenido la oportunidad de profundizar en el estudio del autoconcepto como una de las variables que mayor impacto tiene en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios. Comprender cómo los estudiantes se perciben a sí mismos, cómo valoran sus capacidades y cómo interpretan sus experiencias académicas resulta fundamental para explicar no solo su rendimiento, sino también su permanencia, su bienestar emocional y, en el caso particular de las disciplinas creativas, su proceso de ideación y producción.

Desde una perspectiva psicológica, el autoconcepto ha sido definido como el conjunto de percepciones, creencias y valoraciones que una persona construye sobre sí misma a partir de sus experiencias y de la interacción con su entorno (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Investigaciones más recientes lo conciben como una estructura dinámica y multidimensional que se modifica a lo largo del tiempo, especialmente en contextos de aprendizaje exigentes como la educación superior (García & Musitu, 2022; Marsh & Martin, 2011).

Desde mi postura personal y profesional, el autoconcepto puede entenderse como la percepción que el ser humano construye de sí mismo a lo largo de su vida, a partir de la interacción constante entre sus experiencias, su contexto y los significados que atribuye a lo que vive. Esta percepción

incluye la imagen que la persona tiene de sí, así como el conjunto de atributos, creencias y valores que utiliza para definirse, evaluarse y posicionarse frente al mundo. No se trata de una estructura fija o inmutable, sino de una construcción dinámica que se resignifica continuamente conforme el individuo enfrenta nuevos retos, recibe retroalimentación y reflexiona sobre su propio desempeño. En el ámbito educativo, y particularmente en la educación superior, el autoconcepto adquiere un papel central, ya que influye de manera directa en cómo el estudiante interpreta sus logros y fracasos, cómo se involucra en los procesos de aprendizaje y cómo se reconoce —o no— como capaz de crear, proponer e innovar. Desde esta perspectiva, comprender el autoconcepto implica reconocer que cada estudiante llega al aula con una narrativa interna sobre quién es y qué puede lograr, narrativa que puede fortalecerse o debilitarse significativamente a partir de las experiencias académicas y relacionales que viva durante su trayectoria universitaria.

Diversos estudios recientes coinciden en que un autoconcepto académico positivo se asocia con mayor compromiso, persistencia y autorregulación del aprendizaje, mientras que un autoconcepto frágil o negativo suele vincularse con ansiedad académica, evitación de tareas complejas y abandono escolar (García, Rodríguez & Valle, 2023; Ryan & Deci, 2020). En educación superior, esta variable adquiere especial relevancia debido a la transición identitaria que viven los estudiantes, quienes no solo están aprendiendo contenidos disciplinares, sino que están definiendo quiénes son y quiénes desean llegar a ser profesionalmente.

Al revisar investigaciones desarrolladas entre 2022 y 2025 en contextos universitarios de Europa, Latinoamérica y Norteamérica, se observa que el autoconcepto influye directamente en la trayectoria académica, entendida como la continuidad, el desempeño y la forma en que los estudiantes enfrentan los momentos críticos de su formación. Estudios realizados con estudiantes de artes y diseño señalan que el autoconcepto creativo —la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad para generar ideas originales y resolver problemas de manera innovadora— es un predictor clave del involucramiento en proyectos y de la confianza para exponer y defender propuestas (Beghetto & Kaufman, 2022; Karwowski et al., 2023).

Castro-Sánchez y colaboradores (2025) analizaron una muestra de 2,736

estudiantes universitarios en España para examinar cómo el autoconcepto, la motivación y las estrategias de aprendizaje se relacionan. Hallaron que un autoconcepto académico positivo favorece no solo un mejor rendimiento, sino también el uso de estrategias más profundas de aprendizaje, mayor autorregulación del esfuerzo, y una motivación interna más fuerte, todos elementos esenciales para que los estudiantes se involucren creativamente en sus tareas.

En otra investigación se ha observado que el autoconcepto funciona como un mediador clave entre características personales (como la resiliencia) y el desempeño académico. En uno de ellos, estudiantes con niveles elevados de autoconcepto lograron enfrentar obstáculos académicos con mayor persistencia, recuperarse mejor ante fracasos, y usar su creatividad al proponer soluciones originales frente a problemas disciplinarios (García-Martínez et al., 2022).

En contextos de diseño y artes, el autoconcepto se ve particularmente influido por factores como la retroalimentación docente, la comparación social, la evaluación pública de los proyectos y la cultura del «talento» que suele imperar en estos campos. Investigaciones recientes en facultades de diseño en América Latina muestran que muchos estudiantes construyen su autoconcepto más a partir de la comparación con sus pares que de un reconocimiento consciente de sus propios procesos de aprendizaje (Pérez & López, 2023; Ramírez et al., 2024). Esta comparación constante, cuando no es mediada pedagógicamente, puede debilitar la percepción de competencia y generar sentimientos de insuficiencia creativa.

Estas evidencias se relacionan profundamente con mi experiencia personal. En múltiples ocasiones, estudiantes se han acercado a solicitar asesoría u orientación expresando dudas no solo sobre sus proyectos, sino sobre sí mismos: «no sé quién soy como diseñador», «siento que todos son mejores que yo», «cuando intento ser como otros, me pierdo». En estos encuentros, se repite un patrón claro: una tendencia a minimizar fortalezas y a sobredimensionar limitantes, lo que impacta directamente en su proceso creativo y en su toma de decisiones académicas.

Los estudios recientes en áreas creativas coinciden en que el clima emocional del aula, la validación del proceso —y no solo del resultado— y la posibilidad de experimentar sin temor al error son factores clave para

fortalecer el autoconcepto en estudiantes de diseño y artes (Amabile & Pratt, 2016; Beghetto, 2023). Cuando el estudiante logra reconocerse como aprendiz en proceso y no únicamente como productor de resultados finales, su autoconcepto se vuelve más flexible y resiliente.

Uno de los principales intereses al conocer y analizar estos resultados ha sido incorporarlos de manera consciente en mi práctica docente y, al mismo tiempo, compartirlos con la comunidad académica. Considero que acercarnos a conocer cómo piensan nuestros estudiantes sobre sí mismos, qué influye en su autoconcepto y cómo este se manifiesta en su desempeño creativo nos permite intervenir de manera más ética, empática y estratégica.

Derivado de estas reflexiones y de mi formación en Psicología con orientación en Psicología Educativa —realizada en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara— desarrollé el modelo Triple «AAA», que integra el Autoconcepto, la Autoestima y la Automotivación como ejes interdependientes del desarrollo académico y creativo de los estudiantes universitarios. Este modelo, producto de mi tesis de posgrado, surge de la necesidad de ofrecer una mirada integral que permita comprender al estudiante más allá de sus calificaciones o de los productos finales que presenta en el aula. A lo largo de mi práctica docente he constatado que estos tres aspectos psicoafectivos no operan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente y configuran la forma en que los estudiantes se perciben, se valoran y se comprometen con su proceso de aprendizaje. Su desarrollo y aplicación se describen con mayor profundidad en el Anexo 1, como una propuesta orientada a enriquecer la práctica docente y fortalecer la experiencia formativa en la educación superior.

1.4 La motivación en el aprendizaje

En este sentido, abordar la motivación como tercer aspecto psicoafectivo resulta fundamental para cerrar este primer capítulo, ya que es precisamente la motivación la que articula y dinamiza la relación entre autoestima y autoconcepto. La motivación constituye uno de los factores más determinantes en la trayectoria académica de los estudiantes universi-

tarios, pues es el motor que impulsa la acción, orienta las decisiones y sostiene el esfuerzo a lo largo del tiempo. En disciplinas creativas como el diseño, donde la incertidumbre, la exploración constante y el riesgo cognitivo forman parte inherente del aprendizaje, la motivación no solo favorece la participación, sino que da sentido al proceso formativo en su conjunto. Desde mi experiencia como docente y psicóloga educativa, he podido observar cómo la presencia o ausencia de motivación se traduce en comportamientos, actitudes y resultados profundamente distintos: estudiantes que se involucran, perseveran y confían en sus ideas, frente a otros que se retraen, dudan de sí mismos o abandonan su trayectoria académica. Por ello, comprender la motivación se vuelve imprescindible para entender de manera integral al estudiante universitario y para diseñar estrategias educativas que realmente favorezcan su desarrollo académico, creativo y personal.

Para mí ha resultado necesario comprender a la motivación como un proceso central en la experiencia académica del estudiante. Comprender por qué para algunos alumnos es muy claro y notoria su motivación por aprender, por involucrarse en proyectos de investigación, por desear participar en concursos o actividades extracurriculares. Y por qué para otros les es difícil tener claridad en sus intereses académicos. En ocasiones pareciera por su comportamiento – indiferente o de apatía – que poco les interesa aprender e involucrarse en los proyectos académicos. De ahí que parte de mis planteamientos en mis estudios de posgrado los orienté a estudiar y comprender qué hay detrás de la motivación humana. Para ello puedo concretar que existen diferentes perspectivas teóricas. Su análisis se ha clasificado tradicionalmente en diversos enfoques que permiten dar cuenta de su complejidad y de su influencia en el comportamiento y el aprendizaje. De manera general, la literatura distingue aproximaciones biológicas, conductuales, cognitivas, humanistas y socio—culturales, las cuales no se excluyen entre sí, sino que se complementan, permitiendo una comprensión más integral del comportamiento y el aprendizaje en contextos educativos (Deci & Ryan, 2000; Maslow, 1970; Pintrich, 2003; Ryan & Deci, 2020; Schunk et al., 2014;).

Desde el enfoque biológico, la motivación se relaciona con necesidades básicas y estados fisiológicos que influyen en la energía y disposición para

aprender. Por ejemplo, un estudiante que llega a clase con falta de sueño, hambre o altos niveles de estrés difícilmente podrá concentrarse o involucrarse activamente en una actividad creativa. Aunque este enfoque por sí solo no explica el aprendizaje, sí nos recuerda que el bienestar físico y emocional es una base indispensable para cualquier proceso motivacional.

El enfoque conductual, por su parte, pone atención en cómo los estímulos externos influyen en la conducta. En el aula, esto se refleja cuando un estudiante se motiva a entregar un proyecto porque recibirá una calificación, reconocimiento o retroalimentación positiva. Sin embargo, aunque los refuerzos externos pueden iniciar la acción, rara vez sostienen la motivación a largo plazo si no se acompañan de otros factores internos.

Aquí es donde entra el enfoque cognitivo, que se centra en cómo el estudiante interpreta su experiencia: qué cree sobre sí mismo, cómo evalúa sus capacidades y qué expectativas tiene sobre su desempeño. Un estudiante que piensa «soy capaz de resolver este problema» o «puedo mejorar si lo intento» mostrará mayor persistencia ante la dificultad. En contraste, creencias como «no soy creativo» o «siempre fracaso» pueden inhibir la motivación, incluso cuando existen recompensas externas.

El enfoque humanista complementa esta visión al poner énfasis en el sentido personal y en la autorrealización. Desde esta perspectiva, un estudiante se motiva cuando siente que lo que aprende tiene significado para su vida, sus intereses y sus valores. Por ejemplo, cuando un proyecto de diseño conecta con una problemática social, cultural o personal que le resulta relevante, el estudiante suele involucrarse con mayor compromiso, más allá de la calificación.

Por su parte, el enfoque socio—cultural recuerda que la motivación no se construye en aislamiento, sino en interacción con otros. El clima del aula, la relación con el docente, la colaboración entre pares y las expectativas del entorno familiar y social influyen profundamente en el deseo de aprender. Un estudiante que se siente escuchado, respetado y acompañado tiende a participar más y a arriesgarse creativamente; mientras que un entorno percibido como crítico o descalificador puede generar retraimiento y desmotivación.

En la práctica educativa, estos enfoques se entrelazan constantemente. Un estudiante puede iniciar una actividad motivado por una calificación

(conductual), sostener el esfuerzo porque cree en su capacidad (cognitivo), involucrarse profundamente porque el proyecto tiene sentido para él (humanista), contar con el apoyo de sus compañeros y docentes (socio-cultural), y disponer de la energía necesaria para concentrarse (biológico). Cuando alguno de estos componentes se debilita, la motivación se ve afectada.

Desde esta perspectiva integradora, la motivación se comprende como un proceso dinámico y complejo, resultado de la interacción entre el cuerpo, la mente, la emoción, el sentido personal y el contexto social. Para la docencia —y especialmente en disciplinas creativas como el diseño— reconocer esta complementariedad permite diseñar experiencias de aprendizaje más humanas, significativas y acordes con la diversidad de realidades que viven los estudiantes universitarios.

Entre algunos de los estudios más recientes sobre la motivación en contextos de educación superior, se encuentra un estudio longitudinal realizado por Howard et al. (2021) con estudiantes universitarios de distintas disciplinas en Australia y encontró que aquellos con mayores niveles de motivación autónoma mostraron mayor compromiso académico, mejores estrategias de autorregulación y menor intención de abandono escolar.

En América Latina, investigaciones como la de González et al. (2021) en universidades españolas y latinoamericanas evidenciaron que la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia académica predicen de manera significativa el rendimiento y la satisfacción con la carrera. De manera similar, un estudio realizado en universidades mexicanas por Hernández y Barraza (2022) identificó que los estudiantes que reportaban motivos vocacionales claros para elegir su carrera presentaban mayor persistencia académica, incluso en contextos de alta exigencia.

En el contexto posterior a la pandemia por COVID-19, varios estudios han señalado una disminución generalizada en los niveles de motivación estudiantil, acompañada de afectaciones emocionales como ansiedad, desánimo y sensación de desconexión con la carrera (Aristovnik et al., 2020; García-Martínez et al., 2022). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar la motivación no sólo como un constructo académico, sino como un fenómeno profundamente vinculado al bienestar psicoafectivo.

En el campo específico del diseño, las investigaciones recientes subrayan la relevancia de la motivación intrínseca para el desarrollo de la creatividad. Kadyirov et al. (2024) revelan que la motivación orientada al logro personal y al disfrute del proceso creativo se asocia con mayor originalidad, persistencia y disposición al riesgo intelectual, elementos esenciales para la práctica del diseño. Estos resultados coinciden con estudios previos en artes visuales y arquitectura, donde se ha observado que los estudiantes más motivados internamente tienden a explorar soluciones no convencionales y a tolerar mejor la incertidumbre inherente al proceso creativo (Amabile, 2020; Karwowski et al., 2021).

Siguiendo la idea de comprender los estudios más actuales sobre la motivación en contextos educativos, podemos encontrar investigaciones sobre perspectivas que cobran especial relevancia sobre la motivación intrínseca, la autorregulación y la autodeterminación, al reconocer al estudiante como un sujeto activo que interpreta su contexto, reflexiona sobre sí mismo y toma decisiones conscientes sobre su aprendizaje. Desde esta visión integradora —que coincide con el propósito de este libro— la motivación no se concibe únicamente como un estímulo externo o una disposición momentánea, sino como un proceso psicoafectivo dinámico que se construye en interacción con el entorno educativo, el rol del docente y la experiencia formativa, influyendo de manera directa en la creatividad, la persistencia y la trayectoria académica de los estudiantes universitarios.

En el ámbito educativo, comprender los procesos internos y externos que activan, orientan y sostienen la conducta hacia el logro de objetivos por parte de los estudiantes; se traducen en el interés por aprender, la disposición al esfuerzo, la persistencia ante la dificultad y la autorregulación del aprendizaje (Schunk, Meece & Pintrich, 2020). En lo que corresponde a la Teoría de la Autodeterminación, se distingue entre la motivación intrínseca —aquella que surge del interés, la satisfacción y el valor personal asignado a la actividad— y la motivación extrínseca, que se relaciona con recompensas externas, reconocimiento o la evitación de consecuencias negativas (Deci y Ryan 2020).

En mi experiencia, esta distinción resulta especialmente relevante en la educación superior, ya que muchos estudiantes logran cumplir con las exigencias académicas desde una motivación predominantemente extrín-

seca (calificaciones, acreditación, expectativas familiares), pero no necesariamente desde un interés genuino por el aprendizaje o por la disciplina que eligieron estudiar. Diversos estudios recientes han confirmado que la motivación intrínseca se asocia de manera más consistente con un aprendizaje profundo, mayor creatividad, bienestar psicológico y continuidad en los estudios universitarios (Howard et al., 2021; OECD, 2023).

Desde esta perspectiva, la motivación no puede comprenderse sin un ejercicio previo de conciencia sobre aquello que mueve internamente al individuo. De hecho, diversos autores señalan que el término motivación proviene del vocablo latino *movere*, que significa «mover» u «orientar», haciendo referencia a aquello que impulsa y guía la conducta humana (Pintrich & Schunk, 2002). Qué mejor, entonces, que aprender a hacerlo consciente. Uno de los procesos cognitivos que sin duda favorecen el logro de hacer conscientes nuestros pensamientos es la *metacognición*. Este proceso se refiere a la capacidad del individuo para reflexionar, monitorear y regular de manera consciente sus propios procesos de pensamiento, aprendizaje y toma de decisiones. En el ámbito educativo contemporáneo, la metacognición ha sido reconocida como un componente clave de la autorregulación del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes identificar cómo piensan, qué estrategias utilizan, qué creencias influyen en su desempeño y cómo pueden ajustarlas de manera intencional para mejorar sus resultados académicos y creativos (Zimmerman, 2002; Efklides, 2011; Dunlosky & Metcalfe, 2023).

Derivado de los hallazgos obtenidos en torno a la relevancia que representa llevar a la práctica el proceso de metacognición, me di a la tarea de implementar algunas actividades complementarias dentro del aula, específicamente en la asignatura de Ergonomía Cognitiva. Es importante aclarar que estas acciones no implicaron un incremento en los contenidos establecidos en el programa académico, sino que se concibieron como estrategias sencillas y breves orientadas a que los estudiantes hicieran consciente su propio proceso de aprendizaje. El propósito central fue propiciar espacios de reflexión personal que les permitieran identificar cómo aprenden, qué sienten frente al conocimiento y qué significado le otorgan a lo que sucede en el aula.

Una de las actividades que mayor impacto tuvo fue el diario de reflexión¹. Cinco minutos antes de concluir la clase, solicito a los estudiantes que registren por escrito, en su propio cuaderno, sus pensamientos, sentimientos y experiencias relacionadas con el aprendizaje del día. Les indico que escriban de manera libre y fluida, enfatizando que esas notas son únicamente para ellos y que no serán evaluadas ni revisadas por la docente. Para orientar este ejercicio, suelo plantear algunas preguntas detonadoras como: *¿qué aprendizajes te llevas de la clase de hoy?, ¿qué fue lo que te resultó más interesante?, ¿relacionas alguno de los temas revisados con alguna experiencia personal que hayas vivido?, ¿cómo describirías en una palabra o frase tu estado de ánimo al finalizar la sesión?*

La principal ventaja del diario de reflexión radica en que permite a los estudiantes monitorear su propio progreso, identificar avances, dificultades y patrones en su aprendizaje, así como tomar conciencia de los pensamientos, experiencias y emociones que acompañan su formación académica. Desde la práctica docente, he observado que este tipo de ejercicios favorece una mayor implicación con la materia, mejora su comprensión, desarrolla su pensamiento crítico, su autogestión, reduce la ansiedad y el estrés, promueve la autorregulación y fortalece la motivación intrínseca, ya que el estudiante comienza a reconocerse como protagonista activo de su proceso educativo y no solo como receptor de información (Bellarinaga, 2024).

Desde mi experiencia profesional y a partir de la revisión de investigaciones contemporáneas, he llegado a comprender que la metacognición y la motivación intrínseca se encuentran profundamente vinculadas. La metacognición permite al estudiante detenerse, observarse y reflexionar de manera consciente sobre cómo piensa, qué siente frente al aprendizaje y por qué decide involucrarse —o no— en determinadas tareas académicas. Este proceso de autoconciencia cognitiva y emocional se convierte en una base fundamental para el desarrollo de la motivación intrínseca, entendida como aquella que surge del interés personal, del sentido que se le otorga a la actividad y del valor que el propio estudiante reconoce en su

¹ Como material de apoyo para la implementación del diario de reflexión, puede consultarse el recurso disponible en:
<https://bloomania.es/explora-tu-propio-aprendizaje-cuaderno-de-metacognicion/>

aprendizaje (Deci & Ryan, 2000; Zimmerman, 2002). Cuando un estudiante logra identificar sus creencias, expectativas y emociones asociadas al estudio, puede comprender con mayor claridad qué lo motiva realmente y qué factores están obstaculizando su compromiso académico. En este sentido, la metacognición no solo favorece la autorregulación del aprendizaje, sino que actúa como un puente que permite transformar la motivación externa —basada en calificaciones, reconocimiento o presión— en una motivación más consciente, autónoma y sostenida. En disciplinas como el diseño, donde la creatividad requiere involucramiento personal, tolerancia a la incertidumbre y disposición al riesgo, esta relación resulta especialmente relevante: un estudiante que reflexiona sobre su propio proceso creativo, que reconoce sus intereses y que comprende por qué elige una carrera y no otra, tiene mayores posibilidades de comprometerse de manera auténtica con su formación. Desde esta perspectiva, propiciar espacios de reflexión metacognitiva en el aula se convierte en una estrategia pedagógica clave para fortalecer la motivación intrínseca, ya que permite al estudiante resignificar su experiencia educativa, asumir un rol activo y tomar decisiones más alineadas con su autoconcepto, su autoestima y sus aspiraciones personales y profesionales.

La motivación, sin duda, se convierte en el puente que conecta la autoestima y el autoconcepto con el desempeño académico. He trabajado con estudiantes que, al sentirse desbordados por la presión académica o por expectativas externas, pierden interés y se retraen. Otros manifiestan una aparente indiferencia que en realidad encubre desmotivación y desgaste emocional. Ambos extremos representan un desafío para la docencia, ya que ni el exceso de tensión ni la ausencia total de motivación favorecen el aprendizaje creativo.

Comprender la motivación desde su dimensión psicoafectiva permite a los docentes identificar que detrás de una baja participación en clase, de un proyecto poco elaborado o de la deserción temprana, puede existir un entramado emocional marcado por la falta de sentido, la presión externa o la desconexión vocacional. Reconocer este trasfondo no sólo enriquece la práctica docente, sino que abre la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación interna, la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes.

Propiciar actividades de autorreflexión, tutorías personalizadas y proyectos significativos puede contribuir a que los estudiantes se reconecten con sus intereses, resignifiquen su experiencia académica y tomen decisiones más alineadas con su bienestar y su desarrollo profesional. Desde mi experiencia, invertir en estos aspectos no sólo favorece el rendimiento académico, sino que libera el potencial creativo de los estudiantes y fortalece su trayectoria universitaria.

Finalmente, quiero subrayar que los factores psicoafectivos no son elementos secundarios ni meros «complementos» del aprendizaje. Muy por el contrario, son determinantes que condicionan cómo los estudiantes enfrentan los retos en su vida y en este caso particular, en su trayectoria académica. En la medida en que comprendamos sus perfiles, atendamos su autoestima, reforcemos su autoconcepto académico y promovamos su automotivación, estaremos sentando las bases para que desarrollen plenamente su pensamiento crítico y creativo. Y este, al fin y al cabo, es el objetivo más profundo de la enseñanza del diseño: formar personas capaces de transformar su entorno con ideas innovadoras que nacen de la confianza en sí mismos.

La creatividad florece cuando el docente reconoce quiénes son sus estudiantes. El siguiente paso es diseñar experiencias de aprendizaje que no se impongan como moldes rígidos, sino que se ajusten como trajes a medida, donde cada alumno encuentre espacio para crecer. Esa será nuestra siguiente parada.



CAPÍTULO 2

Planificar la enseñanza desde el perfil del grupo

2.1 Primer encuentro con el grupo: reconocer la diversidad como punto de partida

Cuando me enfrento a un grupo por primera vez, sé que no estoy ante un conjunto homogéneo de estudiantes, sino ante una diversidad de historias, talentos, emociones y formas de aprender. Planificar la enseñanza, para mí, implica mucho más que llenar un formato administrativo: es el arte de reconocer esa diversidad y transformarla en experiencias de aprendizaje significativas.

He tenido la oportunidad de dialogar con otros docentes que al igual que yo, han tenido la experiencia de dedicar las primeras sesiones del ciclo escolar denominadas como «encuadre», a invertir tiempo para conocer más allá del «perfil académico» de los estudiantes. Es una actividad que implica aprender a observar desde la empatía, tratar de evitar prejuicios sobre lo aparente que comunican tanto los estudiantes que se expresan verbalmente como aquellos que observan y se mantienen con una postura distante. Sin lugar a dudas, es un proceso que requiere desarrollar habilidades a nivel estratégico; es decir, tener clara la meta, organizar actividades y los recursos necesarios para capitalizar la información que en las primeras sesiones de clase se vayan registrando sobre los estudiantes.

En esta etapa inicial del curso, una de mis prioridades es generar espacios que permitan a los estudiantes explorar —y, sobre todo, reconocer— las dimensiones psicoafectivas que influyen en su desempeño académico y creativo. He aprendido que, antes de pedirles que diseñen, conceptualicen o resuelvan problemas complejos, es necesario acompañarlos a identificar cómo se conciben a sí mismos, qué tan seguros se sienten de sus habilidades, cuáles son sus expectativas sobre la materia y qué temores o motivaciones están presentes al iniciar un nuevo ciclo escolar. Para ello, he desarrollado diversas actividades diagnósticas que funcionan no solo como herramientas de observación docente, sino como ejercicios de autoconciencia para los propios estudiantes.

Una de las prácticas más efectivas es la *autobiografía creativa*, donde invito a cada estudiante a narrar brevemente cómo llegó a la carrera elegida y qué experiencias personales han marcado su decisión vocacional. Esta actividad, acompañada de un pequeño ejercicio gráfico libre, revela

matices profundos sobre su autoconcepto: estudiantes que dibujan con trazos tímidos suelen expresar inseguridad respecto a su capacidad técnica, mientras que quienes integran símbolos, colores o metáforas suelen mostrar una mayor claridad sobre su identidad creativa. No se trata de calificar la ejecución gráfica, sino de interpretar ese espacio expresivo como un mapa emocional que nos permite comprender desde dónde están comenzando su proceso.

Otra actividad valiosa es el *mapa de fortalezas y desafíos*, que realizamos en equipos pequeños para favorecer el diálogo y la reflexión compartida. Les pido que identifiquen tres habilidades que consideran sus mayores fortalezas y tres aspectos que sienten que limitan su desempeño. Al socializar con sus compañeros, muchos descubren que no están solos en sus preocupaciones: la inseguridad respecto al dibujo, el miedo a no «dar el ancho», la dificultad para concentrarse o la sensación de no ser tan creativos como otros, suelen emerger de manera recurrente. Este ejercicio no solo permite identificar tendencias grupales, sino que también ayuda a reducir la autopercepción negativa al comprender que esas emociones forman parte del proceso formativo y no de una incapacidad individual.

Complemento estas actividades con el *diagrama de expectativas y motivaciones*, en el que cada estudiante sitúa su nivel actual de motivación hacia la carrera y hacia el curso, describiendo qué espera lograr y qué obstáculos cree que podrían dificultar el camino. Este instrumento es especialmente útil para comprender el nivel vocacional del grupo: algunos llegan con claridad y entusiasmo por el diseño, mientras que otros expresan dudas, confusión o una desconexión entre su autoconcepto creativo y las demandas reales de la disciplina. Registrar estos indicadores al inicio permite, a lo largo del semestre, observar cambios, avances o estancamientos que ayudan a orientar intervenciones docentes más pertinentes.

Finalmente, una de las dinámicas que más resultados me ha ofrecido es la *entrevista silenciosa*, en la que los estudiantes, por parejas, se «entrevistan» escribiendo preguntas y respuestas en una hoja sin hablar. Esta dinámica, aparentemente sencilla, suele detonar reflexiones profundas sobre emociones, estilos de comunicación y niveles de confianza. Además, me permite observar elementos psicoafectivos directamente relacionados con la autoestima y la automotivación, como la dificultad para expresar

logros, el miedo a mostrarse vulnerables o la tendencia a minimizar su propio potencial.

Estas actividades iniciales no solo me permiten conocer al grupo, sino que establecen un puente afectivo y cognitivo entre su mundo interno y el proceso creativo que desarrollarán a lo largo del curso. Cada ejercicio se convierte en un punto de partida para diseñar estrategias pedagógicas más sensibles, personalizadas y coherentes con la complejidad emocional que implica formarse como diseñador.

2.2 Planificación didáctica como ejercicio reflexivo y situado

La planificación didáctica constituye un proceso central en la práctica educativa, al permitir organizar intencionalmente los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones de acuerdo con las características del grupo y las necesidades individuales de los estudiantes. La planeación se configura como un ejercicio reflexivo que busca dar sentido y coherencia a la experiencia de enseñanza-aprendizaje, integrando tanto los saberes disciplinares como los aspectos emocionales, cognitivos y sociales de quienes participan en ella (Zabalza, 2021).

Comprender el perfil del grupo implica reconocer que cada estudiante llega al aula con un bagaje cultural, afectivo y cognitivo particular. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Paulo Freire (2005) subraya que planificar la enseñanza supone partir de la realidad concreta de los estudiantes, de sus saberes previos, aspiraciones y problemáticas sociales. En este sentido, la planeación no debe reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe constituirse como un espacio de diálogo, problematización y construcción colectiva del conocimiento.

En más de una ocasión he comprobado que, si ignoro los saberes previos de mis estudiantes, mis planeaciones quedan huecas. Por eso suelo comenzar mis clases con preguntas que los vinculen con su vida cotidiana: ¿qué experiencias han tenido con el diseño en su barrio?, ¿qué problemas han resuelto de manera creativa en su familia? Cuando escucho sus respuestas, la teoría se vuelve más cercana porque nace del diálogo, no de la imposición.

Como plantea Ausubel, el aprendizaje se construye a partir de lo que el estudiante ya sabe, lo que resalta la importancia de los conocimientos previos en los procesos de enseñanza (Ausubel, 2002). Yo lo compruebo cada vez que un estudiante conecta un nuevo concepto con una vivencia propia. Recuerdo a un grupo que, al abordar el tema de la ergonomía, lo relacionó con los asientos incómodos de los camiones en los que viajaban todos los días. Esa conexión les permitió no solo entender la teoría, sino diseñar propuestas creativas para mejorar la experiencia del usuario.

De manera complementaria, la perspectiva de Vigotsky (1978) me ayuda a entender que los aprendizajes más profundos ocurren en la interacción. En mis clases, los estudiantes que inicialmente se sienten inseguros logran avanzar cuando trabajan en equipos donde otros los apoyan, dentro de lo que Vigotsky llama la «zona de desarrollo próximo». En un taller de proyectos, por ejemplo, un alumno tímido logró presentar su propuesta con firmeza después de que sus compañeros le dieron retroalimentación y ensayaron juntos su exposición.

2.3 Estilos de aprendizaje en estudiantes de diseño

He comprobado también que los estilos de aprendizaje juegan un papel esencial en la forma en que los estudiantes se vinculan con los contenidos y con las dinámicas de clase. Al apoyarme en el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (2015), he podido identificar con mayor claridad cómo, dentro de un mismo grupo, coexisten distintos modos de aprender que responden a combinaciones específicas entre experiencia, reflexión, conceptualización y acción. En este sentido, reconozco estudiantes con un *estilo acomodador*, que aprenden principalmente al hacer y al experimentar de manera directa; estudiantes con un *estilo divergente*, que se inclinan por observar, reflexionar y generar múltiples ideas a partir de una experiencia; aquellos con un *estilo asimilador*, que necesitan comprender los conceptos y modelos teóricos antes de involucrarse activamente; y estudiantes con un *estilo convergente*, que se orientan a la aplicación práctica de los conceptos y a la resolución de problemas concretos.

Por ejemplo, en una asignatura de diseño, al introducir un tema relacionado con ergonomía o experiencia de usuario, suelo iniciar la sesión con una actividad práctica breve, como la observación y análisis de un objeto cotidiano o la simulación de una experiencia de uso. Esta primera fase conecta especialmente con los estudiantes de estilo acomodador, quienes se involucran de inmediato al interactuar con el material y poner a prueba ideas. Posteriormente, propicio un espacio de reflexión grupal, en el que los estudiantes comparten lo que observaron, lo que sintieron y las preguntas que surgieron durante la experiencia; este momento resulta particularmente significativo para los estudiantes de estilo divergente, que requieren tiempo para analizar y contrastar perspectivas. Después de este intercambio, introduzco la explicación teórica, vinculando los conceptos académicos con lo vivido previamente; aquí he observado que los estudiantes de estilo asimilador y convergente encuentran el sustento conceptual que necesitan para comprender y estructurar el aprendizaje. Finalmente, cierro la sesión con una aplicación creativa, como el rediseño de un objeto o la resolución de un pequeño reto de diseño, lo que permite integrar el ciclo completo de aprendizaje y fortalecer la transferencia del conocimiento.

Algo similar ocurre cuando considero el modelo VARK propuesto por Neil Fleming (1995), el cual describe cuatro modalidades preferentes de aprendizaje: *visual* (aprenden mejor a través de esquemas, diagramas e imágenes), *auditiva* (requieren escuchar explicaciones y dialogar), *lectura/escritura* (organizan la información mediante textos, notas y lecturas) y *kinestésica* (aprenden haciendo, manipulando y moviéndose). En la práctica docente cotidiana es evidente que, dentro de un mismo grupo, estas preferencias coexisten. Por ello, al planificar mis clases, procuro combinar recursos visuales como mapas conceptuales y ejemplos gráficos; explicaciones orales acompañadas de preguntas y diálogo; lecturas breves o instrucciones escritas claras; y actividades prácticas que impliquen experimentar, construir o prototipar.

Recuerdo, por ejemplo, una sesión en la que al explicar la sinestesia como un concepto complejo dentro del proceso perceptivo, algunos estudiantes mostraban confusión a pesar de haber escuchado atentamente la explicación teórica. La idea de que un estímulo sensorial pueda evocar de manera simultánea sensaciones en otros sentidos —como «ver» sonidos

o «sentir» colores— resultaba abstracta y difícil de asimilar únicamente desde la descripción verbal. Sin embargo, al pedirles que representaran la sinestesia mediante un esquema visual, o que la aplicaran a un caso concreto, como el análisis de una obra artística, una pieza musical o el diseño de una experiencia multisensorial, fue evidente cómo ciertos estudiantes lograron comprender el concepto casi de inmediato. Esta experiencia me ha confirmado que, en muchos casos, no se trata de que los estudiantes «no entiendan», sino de que necesitan acceder al aprendizaje desde un canal distinto, acorde con su estilo de aprendizaje y con la naturaleza del contenido que se aborda.

Estas vivencias en el aula refuerzan la importancia de planificar la enseñanza desde el perfil real del grupo, entendiendo que la diversidad de estilos de aprendizaje no es un obstáculo, sino una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Diversificar estrategias no implica duplicar el esfuerzo docente, sino diseñar secuencias didácticas más inclusivas, flexibles y significativas, en las que cada estudiante encuentre al menos un punto de entrada que le permita involucrarse, comprender y construir su propio aprendizaje.

Reconocer estas diferencias no significa complicar la enseñanza, sino enriquecerla. La diversidad de formas de aprender es también diversidad de formas de crear.

La elección de una carrera en diseño suele estar motivada por un deseo de crear y expresarse, pero la verdadera vocación se va consolidando en la práctica. Hay estudiantes que llegan inseguros, dudando si el diseño es realmente para ellos, y que en el transcurso de un semestre descubren en qué área se sienten más cómodos y motivados. He visto cómo proyectos aparentemente sencillos, como diseñar un objeto cotidiano, se convierten en momentos decisivos para un estudiante. En ocasiones, un alumno que parecía disperso descubre en la ergonomía cognitiva su campo de interés; o una alumna que se sentía insegura frente a los softwares de modelado encuentra en la investigación del usuario su verdadera pasión. La vocación no siempre es evidente al inicio, pero cuando se descubre, marca un punto de inflexión en la trayectoria académica.

2.4 Herramientas diagnósticas para comprender el perfil del grupo

Con el paso del tiempo, he aprendido que comprender a cada generación de estudiantes requiere también de herramientas objetivas. Cuestionarios de estilos de aprendizaje, inventarios de inteligencias múltiples o pruebas de motivación académica ofrecen información valiosa que complementa la observación docente.

En mi experiencia, aplicar estas herramientas al inicio de cada semestre no solo ayuda a conocer al grupo, sino que permite organizar equipos de trabajo equilibrados, distribuyendo talentos y potenciando la colaboración. Recuerdo un semestre en el que, al identificar los perfiles de creatividad, logré conformar equipos donde los estudiantes más introvertidos aportaban ideas profundas y los más extrovertidos las comunicaban con entusiasmo. El resultado fue un aprendizaje colectivo más sólido y equilibrado.

Los resultados de este esfuerzo por comprender a cada generación son visibles. Pienso en aquel estudiante que, al inicio, parecía apático e indiferente, pero que al asignarle un rol dentro de un proyecto colaborativo comenzó a mostrar una creatividad desbordante. O en aquella alumna que reprobaba evaluaciones escritas, pero al trabajar con prototipos físicos reveló una capacidad extraordinaria para resolver problemas prácticos.

En ambos casos, el cambio no estuvo en modificar el contenido de las clases, sino en mirar más allá de los indicadores convencionales y reconocer el perfil real de cada estudiante. Conocerlos en su complejidad abrió la puerta a su creatividad y les permitió confiar en sí mismos.

Cada generación de estudiantes es distinta, y es ahí donde radica la riqueza de la docencia en diseño. Comprender sus perfiles, reconocer sus talentos y acompañar su búsqueda vocacional son tareas que, aunque demandantes, resultan indispensables para despertar la creatividad. Este ejercicio de comprensión no termina en la observación: se traduce en la planificación didáctica, que debe adaptarse a esas realidades diversas.

En más de una ocasión, al iniciar un curso, me he dado cuenta de que la planeación que preparé durante semanas no funcionó como esperaba. El grupo, con su propia dinámica y necesidades, me obligó a replantear actividades, tiempos y hasta objetivos. Fue entonces cuando comprendí que la planeación didáctica no puede ser un documento rígido: debe ser

un ejercicio creativo, dinámico y flexible, diseñado para responder al perfil real de los estudiantes que tenemos frente a nosotros.

Planificar la enseñanza en educación superior, particularmente en la disciplina del diseño, implica mucho más que organizar contenidos en un calendario. Significa comprender a quiénes se dirige el proceso formativo y reconocer que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni responden a los mismos estímulos. Cada grupo es diverso en sus motivaciones, intereses, estilos de aprendizaje y capacidades, lo que convierte a la planeación en un ejercicio reflexivo y estratégico.

Antes de iniciar la planificación, resulta fundamental aplicar herramientas diagnósticas que permitan conocer el perfil del grupo. La identificación de estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias múltiples ofrece al docente información clave para estructurar experiencias didácticas que respondan a las características particulares de sus estudiantes. De esta forma, el diseño de actividades, recursos y metodologías se convierte en un proceso inclusivo que reconoce la pluralidad de formas de aprender.

En este sentido, la propuesta de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo cobra especial relevancia. Planificar no debe limitarse a la transmisión de información o a la memorización de datos técnicos, sino orientarse a generar conexiones entre el conocimiento nuevo y los saberes previos de los estudiantes. Esto supone diseñar experiencias que partan de lo que les resulta relevante, motivador e interesante, de manera que los contenidos tengan sentido y aplicación en su contexto personal, académico y profesional.

Para lograrlo, la planificación orientada a proyectos se presenta como una estrategia eficaz en la formación de diseñadores. Los proyectos permiten que los estudiantes no solo comprendan teorías o conceptos, sino que también los pongan en práctica en situaciones cercanas a la realidad. De esta forma, el aprendizaje se convierte en una experiencia viva, que fomenta la experimentación, la reflexión crítica y la creatividad.

A su vez, autores como Goleman (2013) y Damasio (2021) me han hecho ver que la planeación no puede ignorar lo emocional. He tenido grupos en los que la ansiedad por exponer o el miedo al error bloquea el aprendizaje. En esos momentos, trato de recordar que las emociones no se contraponen al conocimiento, sino que son la base de él. Cuando un estudiante se

siente valorado, escuchado y acompañado, su creatividad se multiplica. Lo he visto en la manera en que comparten ideas arriesgadas cuando saben que el error no será castigado, sino tomado como parte del proceso.

Desde la investigación educativa, García Cue (2019) insiste en que planificar requiere tener un conocimiento más cercano del grupo, de sus integrantes; identificar sus estilos de aprendizaje y diseñar estrategias diversificadas. En mi experiencia, aplicar herramientas de valoración y conocimiento de los estudiantes al inicio del semestre me permite organizar dinámicas: sé quiénes requieren más apoyo en lo verbal, quiénes necesitan actividades visuales, quiénes aprenden mejor trabajando en movimiento. Esto me ayuda a organizar proyectos integradores donde cada estudiante aporta desde sus fortalezas. Y claro está – no podemos dejar de lado – es necesario tener presentes las áreas de oportunidad que estén presentes en los estudiantes.

Autores como Biggs y Tang (2022) refuerzan esta idea al proponer el alineamiento constructivo: no basta con planear actividades variadas, sino que estas deben estar en coherencia con los objetivos de aprendizaje y con las formas de evaluación. En mi práctica, esto significa que si quiero fomentar el pensamiento crítico y creativo, no puedo evaluar únicamente con exámenes escritos, sino que debo incluir ensayos reflexivos, debates, prototipos y presentaciones.

Edgar Morin (2020) nos invita a ver la educación desde la complejidad, y yo misma he vivido lo difícil que es planear de manera fragmentada en un mundo interconectado. Cuando incorporo proyectos interdisciplinarios —por ejemplo, vincular diseño industrial con psicología social o con estudios culturales—, los estudiantes desarrollan una mirada más amplia que les permite enfrentar problemas reales con creatividad y responsabilidad.

Planificar la enseñanza desde el perfil del grupo, entonces, es un ejercicio de equilibrio: entre teoría y práctica, entre razón y emoción, entre la individualidad y lo colectivo. Para mí, cada planeación es un mapa flexible que me orienta, pero que se redibuja en el camino a partir de las interacciones

reales con los estudiantes. En ese proceso, lo más valioso no es seguir al pie de la letra un guión, sino abrir espacios para que los estudiantes descubran su voz, reconozcan sus talentos y construyan aprendizajes que les sirvan dentro y fuera del aula.

2.5 Estrategias didácticas centradas en el perfil del estudiante

Una planeación didáctica coherente en diseño debe integrar:

- Actividades que detonen el pensamiento crítico, invitando a cuestionar la información y los discursos establecidos.
- Ejercicios que estimulen el pensamiento creativo, promoviendo la generación de soluciones innovadoras ante problemas reales.
- Estrategias de trabajo colaborativo que desarrollen la capacidad de negociación, comunicación y construcción conjunta del conocimiento.
- Espacios para la reflexión individual, donde los estudiantes resignifiquen lo aprendido a partir de sus propios intereses.

Un elemento innovador en la planeación didáctica consiste en incluir la participación de estudiantes de semestres más avanzados en el diseño y retroalimentación de las experiencias de aprendizaje de quienes recién inician su formación. Esta estrategia, además de enriquecer el trabajo del docente, aporta a los estudiantes de niveles iniciales una visión cercana y realista de lo que les espera en su trayectoria académica.

En mi experiencia como docente, tuve la oportunidad de implementar esta dinámica con estudiantes de segundo semestre, invitando a participar a alumnos de sexto y séptimo semestre. La interacción fue especialmente significativa: los estudiantes más avanzados compartieron sus puntos de vista sobre cómo enfrentaron los retos de los primeros niveles, cuáles fueron los errores más comunes y qué estrategias les resultaron más útiles para avanzar en la carrera. Escuchar estas experiencias generó un clima de confianza y motivación en los más jóvenes, quienes pudieron reconocerse en las narrativas de sus compañeros y comprender que los obstáculos forman parte natural del proceso de aprendizaje.

Desde un sustento teórico, esta estrategia se encuentra vinculada con los principios del aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky, quien sostiene que el conocimiento se construye en interacción con otros, y que la zona de desarrollo próximo se fortalece cuando un aprendiz recibe apoyo de alguien con mayor experiencia. En este caso, los estudiantes de niveles superiores actúan como mediadores que favorecen la comprensión y el tránsito académico de sus compañeros, promoviendo un aprendizaje más significativo y colaborativo.

De esta forma, la integración de estudiantes de distintos semestres no solo complementa la planificación académica, sino que también fomenta un sentido de comunidad, pertenencia y continuidad dentro del proceso formativo en diseño.

2.6 Síntesis: planificar desde la comprensión del estudiante

En síntesis, la planeación didáctica en educación superior no puede ser concebida como un esquema rígido, sino como un mapa flexible que articula teoría y práctica, motivación y exigencia, interés personal y rigor académico. Solo así es posible formar diseñadores capaces de pensar críticamente, crear con sentido y responder a los desafíos complejos de su disciplina.

La planeación de la enseñanza desde el perfil del grupo no puede entenderse como una tarea aislada ni meramente técnica; constituye, más bien, la consecuencia natural de un proceso que inicia con la comprensión del estudiante como ser integral, con sus particularidades psicoafectivas, sociales y cognitivas, tal como se discutió en el capítulo anterior. Reconocer que los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples configuran el modo en que los alumnos interactúan con el conocimiento nos permite dar un paso más en la construcción de experiencias formativas significativas.

En este sentido, la planeación didáctica se convierte en un puente entre la realidad de los estudiantes y los propósitos educativos, garantizando que la enseñanza no se limite a la transmisión de contenidos, sino que se traduzca en procesos de descubrimiento, creatividad y autoconocimiento. En el capítulo 5 revisaremos como caso de estudio la investigación sobre las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje llevada a cabo

con la población estudiantil de 80 estudiantes del segundo semestre de diseño industrial de la generación correspondiente al periodo 2024 ciclo B. Los hallazgos de la investigación realizada con estudiantes de diseño industrial evidencian que conocer los perfiles de aprendizaje no solo tiene valor diagnóstico, sino que constituye una herramienta indispensable para orientar estrategias pedagógicas más coherentes con las necesidades y potencialidades del grupo.

Así, mientras el Capítulo 1 nos permitió profundizar en la importancia de comprender al estudiante desde su autoconcepto, su autoestima y su contexto socioemocional, este Capítulo 2 ha mostrado cómo dicha comprensión debe plasmarse en decisiones pedagógicas concretas, en el diseño de actividades y proyectos que reconozcan la diversidad y promuevan aprendizajes significativos.

De manera natural, este recorrido nos conduce al siguiente eje de análisis: el papel del docente como mediador y catalizador de ideas. La planeación y el conocimiento de los perfiles de aprendizaje son condiciones necesarias, pero no suficientes; requieren de un docente capaz de movilizar los recursos, de generar confianza y de abrir espacios de diálogo y construcción colectiva. Es en este punto donde el rol del profesor trasciende la figura de transmisor de información para convertirse en guía, acompañante y facilitador de experiencias transformadoras, cuestión que será desarrollada en el Capítulo 3.



CAPÍTULO 3

El docente como mediador y catalizador de ideas

3.1 La mediación docente como práctica pedagógica y humana

Al mirar hacia atrás y recordar múltiples experiencias en mis treinta años como docente; reconozco que uno de los mayores desafíos no ha sido únicamente transmitir conocimientos, sino aprender a mediar, acompañar y catalizar ideas en cada generación de estudiantes. Esta tarea me ha llevado a comprender que el aula no es un espacio cerrado ni exclusivo, sino un escenario vivo donde convergen sueños, dudas, miedos y aspiraciones.

He aprendido que mi papel no termina en la explicación de un tema o en la evaluación de un proyecto; al contrario, se extiende mucho más allá de los muros de la universidad. La mediación implica reconocer que detrás de cada propuesta creativa existe un estudiante que necesita sentirse capaz de dar forma a sus pensamientos, de confiar en su voz y de fortalecer sus procesos personales para convertirlos en ideas que transformen su entorno.

En estos años, he presenciado cómo la creatividad muchas veces se enfrenta a barreras internas y externas: la inseguridad, el miedo al error, la presión social o incluso los esquemas rígidos de enseñanza de los periodos previos que les significan experiencias poco favorables. Ser mediador significa precisamente ayudar a los estudiantes a sortear esos obstáculos, no desde la imposición de respuestas, sino desde la construcción conjunta de caminos posibles. En este sentido, me he asumido no como alguien que tiene todas las soluciones, sino como alguien dispuesto a escuchar, cuestionar y alentar.

El rol del docente como catalizador exige encender en los estudiantes la chispa de la curiosidad, motivarlos a explorar más allá de lo evidente y a confiar en que sus ideas —aún las que parecen más frágiles o incipientes— pueden crecer y adquirir fuerza. He comprobado que las ideas se desarrollan en un terreno fértil cuando encuentran un acompañamiento respetuoso, cuando se estimula la experimentación y se brinda un ambiente seguro para equivocarse y aprender del error.

En esta comprensión, encuentro eco en Lev Vygotsky (1979), quien ya señalaba la importancia de la mediación social en el aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según este enfoque, el papel del docente no es el de un transmisor pasivo de contenidos, sino el de un guía

que facilita y potencia las capacidades latentes de los estudiantes. En mi experiencia, esto significa diseñar actividades que no solo respondan a lo que los alumnos ya saben, sino que los desafíen a ir más allá, a imaginar, experimentar y construir conocimiento desde la interacción.

Asimismo, las ideas de Jerome Bruner (1997) sobre el aprendizaje como un proceso de descubrimiento me han confirmado que la función docente debe estar orientada a «andamiar» las experiencias de los estudiantes, es decir, proporcionar apoyos temporales que les permitan avanzar en su autonomía creativa. En la práctica, he comprobado que este andamiaje se refleja en preguntas detonadoras, en la apertura a la experimentación y en el acompañamiento respetuoso que legitima la voz del estudiante.

Por otro lado, Paulo Freire (2005) me ha inspirado profundamente al concebir la educación como un acto de liberación y diálogo. Su planteamiento sobre la pedagogía crítica me ha recordado siempre que la mediación no puede desligarse de la escucha activa, la empatía y el reconocimiento del otro como sujeto de saber. En mis clases, ese diálogo se convierte en un proceso recíproco donde también aprendo de mis estudiantes y donde sus contextos, experiencias y formas de ver el mundo enriquecen colectivamente el aprendizaje.

Más recientemente, autores como Fullan y Quinn (2017) han destacado que el rol docente debe asumirse como parte de una «cultura de aprendizaje profundo», donde el mediador promueve la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad como competencias esenciales para la vida contemporánea. En este sentido, el docente-catalizador no solo acompaña el desarrollo académico, sino también el socioemocional, reconociendo —como plantean Damasio (2021) y Goleman (2013)— que las emociones son parte constitutiva del proceso de pensar y crear.

He observado, por ejemplo, que cuando un estudiante siente confianza en su capacidad, se atreve a proponer ideas que quizá antes habría desechado por inseguridad. Aquí, la mediación se convierte en un catalizador que transforma la percepción del error: ya no como fracaso, sino como una etapa valiosa del proceso creativo. Esta idea coincide con investigaciones actuales sobre creatividad educativa, como las de Craft (2019) y Beghetto & Kaufman (2021), quienes plantean que la docencia debe favorecer espacios seguros para el ensayo, la duda y la exploración.

En definitiva, mi experiencia como docente y las teorías que sustentan este enfoque coinciden en una convicción central: la mediación es un acto profundamente humano, donde el conocimiento, las emociones y la creatividad convergen en un mismo espacio. Ser catalizador de ideas implica abrir horizontes, fortalecer la autoconfianza de los estudiantes y acompañarlos en el descubrimiento de que sus ideas tienen valor y pueden transformarse en aportaciones significativas para su entorno.

Hoy entiendo que ser mediador y catalizador no se reduce a técnicas pedagógicas, sino a una postura ética y humana frente al acto de educar: la convicción de que cada estudiante posee un potencial creativo único y que nuestra tarea como docentes es abrir las condiciones para que ese potencial florezca.

3.2 El docente como mediador en la formación en diseño industrial

Como parte de un ejemplo que puede servir de apoyo acerca del rol docente como mediador y catalizador, me permito describir a continuación la importancia que representa nuestro acompañamiento como docentes en la formación de los estudiantes de diseño industrial. Lo anterior a partir de la estructura curricular que comprende esta carrera de la Universidad de Guadalajara:

La formación de estudiantes de la licenciatura en diseño industrial bajo criterios mayormente contemporáneos, implica que el papel del docente trasciende la función tradicional de transmisión de contenidos para convertirse en un mediador del aprendizaje y un catalizador de ideas. Esta mediación cobra especial relevancia cuando se analiza a la luz de la estructura curricular organizada por niveles formativos —básico, intermedio y avanzado—, ya que cada etapa implica necesidades cognitivas, afectivas y profesionales distintas en los estudiantes. En este sentido, el acompañamiento docente no es homogéneo, sino progresivo, situado y estratégico, en consonancia con el desarrollo de competencias que demanda cada nivel del plan de estudios.

3.2.1 Acompañamiento docente en el nivel básico: descubrimiento e identidad

Nivel básico: acompañar el descubrimiento y la identidad disciplinar (1.º a 3.º semestre). Durante el nivel básico, que abarca del primero al tercer semestre, los estudiantes se encuentran en una fase de exploración vocacional y construcción de identidad como futuros diseñadores industriales. Las asignaturas introductorias —vinculadas a principios del diseño, teoría, representación, materiales y fundamentos del proyecto— buscan sentar las bases conceptuales y metodológicas de la disciplina. En esta etapa, el acompañamiento docente se centra en orientar, contener y motivar, ayudando a los estudiantes a comprender qué es el diseño industrial y cómo se articula con su contexto social, cultural y tecnológico.

Un ejemplo de mediación en este nivel ocurre cuando el docente propone ejercicios de observación y análisis de objetos cotidianos, no sólo para evaluar resultados formales, sino para guiar el proceso reflexivo: ¿por qué este objeto funciona?, ¿qué decisiones de diseño hay detrás?, ¿cómo se relaciona con el usuario? A través de preguntas detonadoras, retroalimentación constante y demostraciones prácticas, el docente actúa como un andamiaje cognitivo, favoreciendo el desarrollo de habilidades básicas sin imponer soluciones cerradas.

Asimismo, en este nivel el acompañamiento implica reconocer la diversidad de perfiles de ingreso, ya que muchos estudiantes aún no dominan técnicas de representación o pensamiento proyectual. Estrategias como tutorías breves, revisión colectiva de procesos y ejercicios de autoevaluación permiten fortalecer la confianza y la motivación intrínseca, elementos clave para la permanencia y el compromiso académico.

3.2.2 Mediación en el nivel intermedio: pensamiento sistémico y complejidad

Nivel intermedio: mediar la complejidad y el pensamiento sistémico (4.º a 6.º semestre). En el nivel intermedio, correspondiente del cuarto al sexto semestre, el currículo introduce asignaturas que profundizan en el diseño centrado en el usuario, ergonomía, procesos productivos, mercado y manufactura, así como proyectos con mayor grado de complejidad técnica

y contextual . Aquí, el acompañamiento docente se transforma: ya no se trata sólo de guiar el descubrimiento, sino de desafiar el pensamiento del estudiante, promoviendo la integración de variables sociales, económicas, tecnológicas y ambientales.

En este punto, el docente asume un rol de mediador crítico, ayudando a los estudiantes a conectar teoría y práctica. Por ejemplo, durante el desarrollo de un proyecto de diseño social o de mercado, el acompañamiento puede materializarse en sesiones de crítica colectiva (críticas de proyecto), donde el docente modera el diálogo, orienta la argumentación y fomenta la justificación de decisiones desde criterios de usuario, viabilidad y ética profesional.

Un acompañamiento contemporáneo en este nivel implica también el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el design thinking, donde el docente no resuelve el problema, sino que estructura el proceso, delimita etapas, propone herramientas de investigación y acompaña la toma de decisiones. De este modo, los estudiantes desarrollan autonomía progresiva, al tiempo que aprenden a trabajar de forma colaborativa y a gestionar la complejidad inherente al diseño industrial.

3.2.3 Nivel avanzado: mentoría y consolidación profesional

Nivel avanzado: catalizar la autonomía y la inserción profesional (7.º y 8.º semestre). El nivel avanzado, que comprende séptimo y octavo semestre, representa la etapa de consolidación profesional. Las asignaturas de ética, gestión, retórica del proyecto, portafolio profesional y proyectos de inserción profesional reflejan una clara orientación hacia el mundo laboral y social del diseño industrial . En este contexto, el acompañamiento docente adopta un carácter más estratégico y reflexivo, funcionando como un catalizador que impulsa la madurez profesional del estudiante.

En esta fase, el docente actúa como mentor, ofreciendo retroalimentación especializada, orientando la construcción del portafolio y apoyando la toma de decisiones relacionadas con el perfil profesional, ya sea hacia la industria, el emprendimiento o la investigación. Un ejemplo claro de este acompañamiento es la revisión personalizada de proyectos finales,

donde el docente no solo evalúa el producto final, sino que dialoga con el estudiante sobre su narrativa de diseño, su posicionamiento ético y su coherencia metodológica.

Asimismo, el acompañamiento avanzado incluye la vinculación con contextos reales, como proyectos con comunidades, empresas o instituciones, donde el docente media entre las expectativas externas y los procesos formativos. Esta mediación resulta clave para que el estudiante transite de un rol académico a uno profesional, comprendiendo las responsabilidades sociales del diseño industrial.

3.2.4 El acompañamiento progresivo como eje formativo

A lo largo de los tres niveles, el docente se convierte en un hilo conductor que da sentido a la experiencia educativa. Su función como mediador y catalizador no es lineal ni uniforme, sino adaptable a las necesidades del grupo y al momento formativo. Desde el acompañamiento cercano del nivel básico, pasando por la mediación crítica del nivel intermedio, hasta la mentoría estratégica del nivel avanzado, el docente contribuye de manera decisiva a la formación integral del diseñador industrial, en coherencia con la estructura curricular y los objetivos del programa académico.

Este enfoque de acompañamiento progresivo no solo fortalece las competencias disciplinares, sino que también impacta en la autonomía, la motivación y el compromiso social de los estudiantes, elementos indispensables para enfrentar los retos contemporáneos del diseño industrial en la educación superior.

3.2.5 Transición: mediación docente y desarrollo de la creatividad

Al dar paso al Capítulo 4, en el que profundizaré en la creatividad como un puente entre la mente y el contexto, resulta fundamental reconocer que, en el ámbito del diseño industrial —y de la educación superior en general—, la creatividad no surge de manera aislada ni puede comprenderse como un acto espontáneo desligado del proceso formativo. Muy por el contrario, a lo largo de mi experiencia docente he constatado que la creatividad se construye, se estimula y se transforma en interacción constante

con el entorno educativo, con las dinámicas del aula y, de manera decisiva, con las formas de mediación docente que acompañan al estudiante a lo largo de su trayectoria académica.

Esta comprensión dialoga directamente con la visión de Lev Vigotsky, quien plantea que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado, y que el desarrollo de las funciones cognitivas superiores ocurre en interacción con otros, particularmente con figuras más experimentadas que orientan, acompañan y fortalecen el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente no transmite conocimiento acabado, sino que crea las condiciones para que el estudiante avance desde lo que ya sabe hacia niveles más complejos de comprensión y actuación. En la formación en diseño, este acompañamiento resulta especialmente relevante, pues implica guiar procesos creativos que no siempre son lineales y que requieren apoyo diferenciado según el momento formativo en el que se encuentre el estudiante.

En los primeros semestres, cuando los estudiantes inician su acercamiento a la disciplina, el acompañamiento docente adquiere un carácter principalmente orientador y contenedor. Coincido aquí con Jerome Bruner, quien sostiene que el aprendizaje significativo se favorece cuando el estudiante descubre activamente los principios del conocimiento, siempre que cuente con una mediación adecuada que le permita organizar, comprender y dar sentido a la experiencia. En estos niveles iniciales, he observado que los estudiantes necesitan que su voz creativa sea legitimada: requieren espacios donde imaginar, experimentar y equivocarse sin miedo, ya que es en esta etapa donde comienzan a formarse las primeras conexiones entre sus capacidades internas y el contexto profesional del diseño.

A medida que los estudiantes avanzan hacia los niveles intermedios, el rol del docente se transforma y demanda una mediación más crítica y provocadora. Aquí, el acompañamiento implica cuestionar, confrontar ideas, ampliar marcos de referencia y promover el diálogo entre las propuestas personales de los estudiantes y los fundamentos teóricos, metodológicos y contextuales del diseño industrial. Esta postura encuentra resonancia en Paulo Freire, quien concibe la educación como un acto dialógico y liberador, donde el docente no impone saberes, sino que problematiza la realidad y acompaña al estudiante en la construcción crítica de su conocimiento.

En estos niveles, la creatividad comienza a consolidarse como un proceso reflexivo y estructurado, en el que las intuiciones iniciales se enriquecen mediante el pensamiento crítico y la toma de decisiones conscientes.

Finalmente, en los niveles avanzados, el acompañamiento docente se orienta a la consolidación de la identidad profesional, al fortalecimiento de la autoconfianza creativa y a la comprensión del impacto social, cultural y técnico de las propuestas de diseño. En esta etapa, la mediación se expresa en la capacidad de retar al estudiante a asumir mayor autonomía, responsabilidad y compromiso con su quehacer profesional. Desde una mirada freireana, este momento representa la posibilidad de que el estudiante se reconozca como un sujeto capaz de incidir en su contexto; mientras que, desde Vigotsky y Bruner, implica haber internalizado herramientas cognitivas y culturales que le permiten actuar con mayor independencia y sentido.

Desde esta perspectiva integradora, sostengo que la creatividad —entendida como un puente dinámico entre mente y contexto— se desarrolla de manera distinta en cada etapa formativa, y que el rol del docente como mediador y catalizador de ideas es determinante para que los estudiantes transformen su potencial creativo en una experiencia formativa significativa. Esta reflexión no se limita al campo del diseño industrial, sino que resulta pertinente para diversos contextos de educación superior, donde acompañar, orientar y provocar el pensamiento del estudiante se convierte en una de las responsabilidades más profundas y transformadoras de la labor docente.



CAPÍTULO 4

La creatividad como puente entre mente y contexto

4.1 La creatividad como experiencia psicoafectiva en el aula de diseño

A lo largo de mi trayectoria docente he tenido la oportunidad de acompañar procesos creativos en distintas áreas del diseño, particularmente en diseño industrial, diseño para la comunicación gráfica y diseño de modas. Aunque cada una de estas disciplinas posee lenguajes, métodos y problemáticas específicas, he podido identificar que, en esencia, las vivencias emocionales y cognitivas que atraviesan los estudiantes durante su proceso creativo comparten patrones muy similares. La creatividad, independientemente del campo disciplinar, se manifiesta como un territorio sensible donde convergen expectativas personales, exigencias académicas, comparaciones sociales y la constante búsqueda de sentido.

Cada semestre me encuentro con estudiantes que buscan orientación para comprender lo que les ocurre en su proceso creativo. Muchos llegan confundidos, inquietos y, en ocasiones, profundamente desanimados, pensando que la ausencia de ideas, la comparación constante con sus compañeros o la sensación persistente de insuficiencia son signos de incapacidad personal, y no dimensiones naturales —y profundamente humanas— del propio proceso de creación. Con frecuencia expresan frases como: «no sé por qué no me salen las ideas», «siento que lo que hago no vale», «me bloqueo y ya no puedo avanzar» o «no entiendo por qué los demás sí pueden y yo no». En los últimos años, estas expresiones se han intensificado y se han acompañado de términos que los propios estudiantes han incorporado a su lenguaje cotidiano, como «bloqueo emocional», «ansiedad», «estrés académico» o «saturación mental».

Estas manifestaciones no pueden leerse únicamente como dificultades individuales ni como falta de disciplina o compromiso. Por el contrario, constituyen señales claras de que la creatividad no se desarrolla en un vacío, sino en una interacción compleja entre la mente, el cuerpo, la emoción, el contexto sociocultural y las experiencias educativas previas (Beghetto & Kaufman, 2017; Sawyer, 2018). En disciplinas como el diseño, la creatividad se despliega en un terreno inestable donde el juicio evaluativo, las expectativas externas y las propias creencias internas influyen directamente en la manera en que los estudiantes construyen y recrean significado.

Desde esta perspectiva, resulta indispensable comprender que la creatividad no es únicamente una habilidad cognitiva aislada, sino un fenómeno integrador que combina procesos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. Diversos enfoques recientes en educación y psicología del aprendizaje coinciden en que la creatividad no puede separarse de la vida psicoafectiva del estudiante (Craft, 2020; Hargreaves & Fullan, 2020). Crear es pensar, sí, pero también es sentir, dudar y arriesgarse.

4.2 Manifestaciones del proceso creativo en distintas disciplinas del diseño

En el caso por ejemplo del diseño industrial, he observado con frecuencia que los estudiantes experimentan bloqueos significativos cuando deben transitar de la exploración conceptual a la concreción técnica. Recuerdo el caso de un grupo de cuarto semestre que trabajaba en el rediseño de un objeto de uso cotidiano. Durante las primeras etapas, mostraban entusiasmo y fluidez para generar ideas; sin embargo, al momento de justificar decisiones ergonómicas, materiales y funcionales, muchos comenzaron a expresar inseguridad y frustración. Algunos verbalizaban frases como: «*mi idea se siente muy básica*» o «*no creo que sea lo suficientemente innovadora*».

Al acompañarlos más de cerca, fue evidente que el bloqueo no provenía de la falta de ideas, sino de la dificultad para integrar lo aprendido en semestres previos y confiar en que su proceso tenía valor. En estos casos, mi mediación se centró en ayudarles a reconocer que el diseño no parte de ocurrencias aisladas, sino de decisiones fundamentadas que se construyen progresivamente. Cuando lograron reconectar con sus aprendizajes previos y comprender que la innovación no siempre implica «reinventar todo», sino reinterpretar con sentido, la creatividad comenzó a fluir nuevamente.

En el ámbito del diseño para la comunicación gráfica, las vivencias suelen estar marcadas por una fuerte relación con la identidad personal. En varias ocasiones, estudiantes de primeros semestres se han acercado a solicitar asesoría porque sienten que su trabajo «no dice nada» o que «no tiene estilo propio». Recuerdo particularmente a una estudiante que, durante un proyecto de identidad visual, se paralizaba constantemente al compa-

rarse con los trabajos de sus compañeros. Su discurso estaba cargado de autocrítica: «ellos sí saben diseñar, yo no».

Al profundizar en su proceso, descubrimos que su bloqueo estaba estrechamente vinculado con una creencia arraigada: la idea de que el diseño gráfico debía responder a un estándar estético único y altamente sofisticado. A través de ejercicios de reflexión y análisis de referentes diversos, comenzamos a trabajar la idea de que el diseño también comunica desde la sencillez, la intención y la coherencia conceptual. Cuando esta estudiante logró resignificar su percepción sobre lo que «vale» en diseño, su proceso creativo se transformó; dejó de buscar validación externa inmediata y empezó a experimentar con mayor libertad. Esta experiencia reafirmó mi convicción de que *la creatividad se ve profundamente afectada por la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos como diseñadores en formación*.

En el diseño de modas, los procesos creativos suelen estar aún más cargados de componentes emocionales, pues el cuerpo, la identidad y la expresión personal se encuentran en el centro del acto creativo. He acompañado a estudiantes que, al desarrollar una colección, se enfrentan a conflictos internos intensos: miedo a exponerse, temor al juicio estético o dudas sobre si su propuesta «es suficiente» dentro del contexto académico.

Recuerdo el caso de una estudiante que, durante un proyecto semestral, mostraba una desconexión evidente con su propuesta. Aunque técnicamente cumplía con los requisitos, en su discurso se mostraba insegura. Al conversar con ella, emergió una situación que se repite con más frecuencia de la que quisiéramos reconocer: en cada una de sus ideas y propuestas, emergían pensamientos acompañados de emociones sobre el temor y la desconfianza de no «ser lo suficientemente creativa». Esta desconfianza impactó en su desmotivación y por ende había permeado en su proceso creativo, generando una sensación constante de desgaste emocional.

Cuando se le permitió replantear su proyecto desde una narrativa más cercana y darle valor y eco a sus ideas; a darse la oportunidad de pensar diferente, intentar arriesgarse y sobre todo conectar con sus temores; su involucramiento cambió notablemente. Esta experiencia me ha confirmado que *la creatividad se fortalece cuando el estudiante logra conectar lo que hace con quién es*, y que el acompañamiento docente puede marcar la diferencia entre el abandono y la resignificación del proceso formativo.

4.3 Trayectoria formativa de la creatividad: de la exploración a la integración

Estas experiencias, vividas en distintos contextos del diseño, me han permitido identificar elementos transversales que refuerzan la idea de la creatividad como un puente entre mente y contexto. En todos los casos, los bloqueos creativos no se explican únicamente por la dificultad técnica del proyecto, sino por factores psicoafectivos como la autoestima creativa, el autoconcepto académico y la motivación. Asimismo, se evidencia que las comparaciones constantes, el miedo al error y las creencias limitantes influyen de manera directa en la capacidad de los estudiantes para sostener su proceso creativo.

Desde esta mirada, el rol del docente cobra una relevancia fundamental. Acompañar no significa dirigir cada decisión, sino crear las condiciones para que el estudiante pueda comprender lo que le ocurre, poner nombre a sus bloqueos y desarrollar estrategias para enfrentarlos. En disciplinas creativas, la mediación docente implica validar el proceso tanto como el resultado, reconocer el esfuerzo cognitivo y emocional que conlleva crear, y ayudar a los estudiantes a integrar sus aprendizajes de manera consciente.

Estas vivencias refuerzan la idea de que la creatividad no es un momento aislado dentro del aula, sino una experiencia formativa integral que se construye a lo largo de la trayectoria académica. Cuando los estudiantes cuentan con docentes que comprenden la complejidad del proceso creativo y reconocen la interacción entre mente, emoción y contexto, es más probable que desarrollen una creatividad sostenible, reflexiva y significativa.

De lo anterior se deriva que precisamente a lo largo de la trayectoria académica, resulta necesario hacer énfasis que en los primeros semestres, por ejemplo, la mediación docente suele centrarse en la exploración, la curiosidad, la libertad para experimentar y el desarrollo de la autoconfianza creativa. En consonancia con los hallazgos de innovación educativa, favorecer ambientes en los que el estudiante pueda equivocarse sin temor y construir significados propios es vital para desarrollar no sólo habilidades técnicas, sino una actitud creativa abierta y reflexiva (Maker & Nielson, 2018; Lucas, 2019). Asumir la incertidumbre como parte natural del proceso

—y no como una falla— es un paso crucial para que los estudiantes se reconozcan como agentes activos de su aprendizaje.

En contraste, en los niveles intermedios y avanzados emergen demandas más complejas: capacidad de síntesis, dominio proyectual, argumentación conceptual, transferencia metodológica, innovación y pensamiento crítico (Dym et al., 2019). Estas exigencias requieren integrar conocimientos previos, habilidades y formas de pensar que no siempre han sido suficientemente afianzadas en fases tempranas de la formación. Por ello, las dificultades que se observan en etapas superiores no se generan exclusivamente por la complejidad técnica de las tareas, sino por fragilidades arrastradas desde las bases del proceso creativo.

La investigación contemporánea en educación del diseño señala que el fracaso en articular procesos, experiencias y competencias desde los niveles iniciales suele manifestarse en bloqueos creativos profundos en etapas posteriores (Goldschmidt & Sever, 2020; Rebelo et al., 2021). Estos bloqueos no son fallas individuales, sino indicios de que algunos componentes esenciales del aprendizaje creativo —como la tolerancia a la frustración, la integración de métodos proyectuales o la reflexión crítica— no lograron consolidarse tempranamente.

Este fenómeno es especialmente visible cuando el estudiante debe enfrentarse por primera vez a tareas que requieren síntesis profunda, pensamiento estratégico y autonomía conceptual. En estas situaciones, muchos expresan: «sé lo que quiero hacer, pero no sé cómo expresarlo», «tengo miedo de que mi idea no sea suficientemente buena» o «siento que no estoy preparado para este nivel». Estos comentarios revelan no sólo una dificultad técnica, sino una tensión interna entre lo que han aprendido y lo que se les exige integrar —un signo de que se requiere un acompañamiento reflexivo y estructurado para avanzar.

Es importante comprender que el aprendizaje en diseño es un proceso acumulativo, sistémico e interdependiente. Cada proyecto, cada ejercicio y cada reflexión constituye un «andamio» que sostiene futuros aprendizajes (Bruner, 2019). Cuando estos fundamentos están debilitados —por inseguridades personales, creencias limitantes, métodos no interiorizados o experiencias previas marcadas por miedo al error—, las exigencias de

los niveles superiores se vuelven una carga emocional y cognitiva difícil de sostener.

La literatura educativa contemporánea respalda esta visión integradora. Por ejemplo, estudios recientes en innovación educativa universitaria han destacado que los procesos creativos deben abordarse como trayectorias que implican tanto habilidades metacognitivas como psicoemocionales, integradas de forma coherente dentro del currículo (Kalantzis & Cope, 2021; Zimmerman & Schunk, 2020). Esto implica reconocer que la creatividad no es una aptitud aislada, sino un producto emergente de múltiples procesos interrelacionados.

La creatividad en diseño no sólo se trata de generar ideas, sino también de argumentarlas, validarlas y situarlas en contextos reales. Esta capacidad se relaciona directamente con el desarrollo del pensamiento crítico y con la construcción de una identidad profesional sólida (Facer & Sanford, 2018). Cuando los estudiantes logran integrar creatividad, técnica y sensibilidad contextual, su trabajo deja de ser meramente «original» para transformarse en significativo y pertinente.

De acuerdo con la investigación, *el pensamiento creativo y crítico se potencian cuando los estudiantes tienen experiencias educativas que les permiten reflexionar sobre sus procesos mentales, emocionales y situacionales* (Sawyer, 2018; Sternberg & Davidson, 2020). En este sentido, la metacognición se convierte en una herramienta esencial para comprender cómo los estudiantes interpretan su propio proceso creativo, reconocer bloqueos y generar estrategias adaptativas para avanzar.

Además de los componentes cognitivos, las dimensiones emocionales y sociales juegan un papel decisivo en el despliegue creativo. Las investigaciones en psicología educativa contemporánea han demostrado que variables afectivas como la autoeficacia, la resiliencia, la regulación emocional y las creencias sobre el propio potencial creativo tienen un impacto significativo en la participación activa y persistente en tareas creativas (Bandura, 2018; Beghetto, 2019). Cuando los estudiantes internalizan la idea de que las dificultades son parte del aprendizaje y no sinónimo de incapacidad, su disposición para asumir riesgos aumenta y su proceso creativo se vuelve más fluido y sostenible (Csikszentmihalyi, 2019).

Para acompañar estos procesos, muchos programas formativos han incorporado estrategias de apoyo emocional y pedagógico que no sólo abordan la técnica, sino también la experiencia vivida del estudiante — por ejemplo, talleres de gestión emocional, espacios de diálogo reflexivo o acompañamiento tutorial personalizado (Hernández & Sancho-Gil, 2022; Kleiman & Carey, 2021). Estas experiencias no están aisladas de los contenidos disciplinares; por el contrario, refuerzan la comprensión de que la creatividad requiere tanto competencias cognitivas como capacidad para gestionar incertidumbre, emociones y relaciones interpersonales.

4.4 La creatividad como puente entre mente y contexto: implicaciones pedagógicas

Comprender la creatividad como un puente entre mente y contexto implica reconocer que las ideas no surgen en el vacío. Las ideas son producto de la interacción entre el sujeto y su entorno; se alimentan de la cultura, de la sociedad, de las relaciones, de los recursos disponibles y de las condiciones materiales e inmateriales que rodean a cada estudiante y a cada comunidad educativa. En la formación en diseño esto se traduce en un énfasis creciente en aprendizajes experienciales, proyectos reales y colaboración con actores externos (Lave & Wenger, 2020).

Este enfoque reflexivo no sólo favorece la pertinencia social de los proyectos, sino que ayuda a los estudiantes a comprender que la creatividad es un recurso para interpretar y transformar contextos concretos —ya sea en términos culturales, ambientales, tecnológicos o sociales— y no una habilidad abstracta desligada de la realidad. Las experiencias educativas que promueven vínculos con comunidades, empresas o instituciones científicas permiten a los estudiantes desarrollar una creatividad contextualizada, crítica y sostenible.

Es así que a lo largo de este capítulo he buscado poner en el centro aquello que muchas veces permanece en silencio dentro del aula: lo que realmente acontece en los procesos creativos de los estudiantes. Reflexionar sobre la creatividad en contextos académicos de diseño implica ir más allá de los resultados visibles —los proyectos, los productos, las entregas

finales— para detenernos en los recorridos internos que cada estudiante transita mientras crea.

Cuando hablo de la creatividad como un puente entre la mente y el contexto, me refiero a ese espacio intermedio donde las ideas, las emociones, las dudas, las intuiciones y las expresiones personales comienzan a dialogar con la realidad que rodea al estudiante. Crear no es un acto aislado ni meramente técnico; es un proceso profundamente humano en el que cada persona va conectando su mundo interno con su historia, su formación previa, su entorno educativo y su contexto sociocultural. En este cruce constante, el proceso creativo se convierte en un lugar de encuentro entre lo que el estudiante es, lo que siente, lo que sabe y lo que el contexto le demanda o le posibilita.

Desde mi experiencia docente, he podido observar que cada estudiante construye este puente de manera distinta. Algunos lo hacen desde la exploración intuitiva, otros desde la reflexión analítica; algunos avanzan con entusiasmo, mientras que otros lo hacen con temor o inseguridad. Sin embargo, en todos los casos, el proceso creativo actúa como un hilo conductor que articula pensamiento, emoción y experiencia. Por ello, comprender cómo se va tejiendo este puente resulta fundamental para acompañar de manera más consciente los procesos formativos en el ámbito del diseño y las artes.

Cada uno de estos procesos que viven los estudiantes demanda que, como docentes, otorguemos la relevancia que merecen dentro de la formación universitaria. Acompañar la creatividad no significa únicamente enseñar métodos, técnicas o lenguajes disciplinares, sino reconocer que la capacidad de navegar la ambigüedad, tolerar la incertidumbre y sostener procesos abiertos es una habilidad que se construye con el tiempo y con apoyo pedagógico consciente (Dorst, 2019; Cross, 2021). En este sentido, el rol del docente se transforma en el de un mediador que ayuda a los estudiantes a comprender lo que les ocurre mientras crean, a poner palabras a sus procesos y a resignificar las dificultades como oportunidades de aprendizaje.

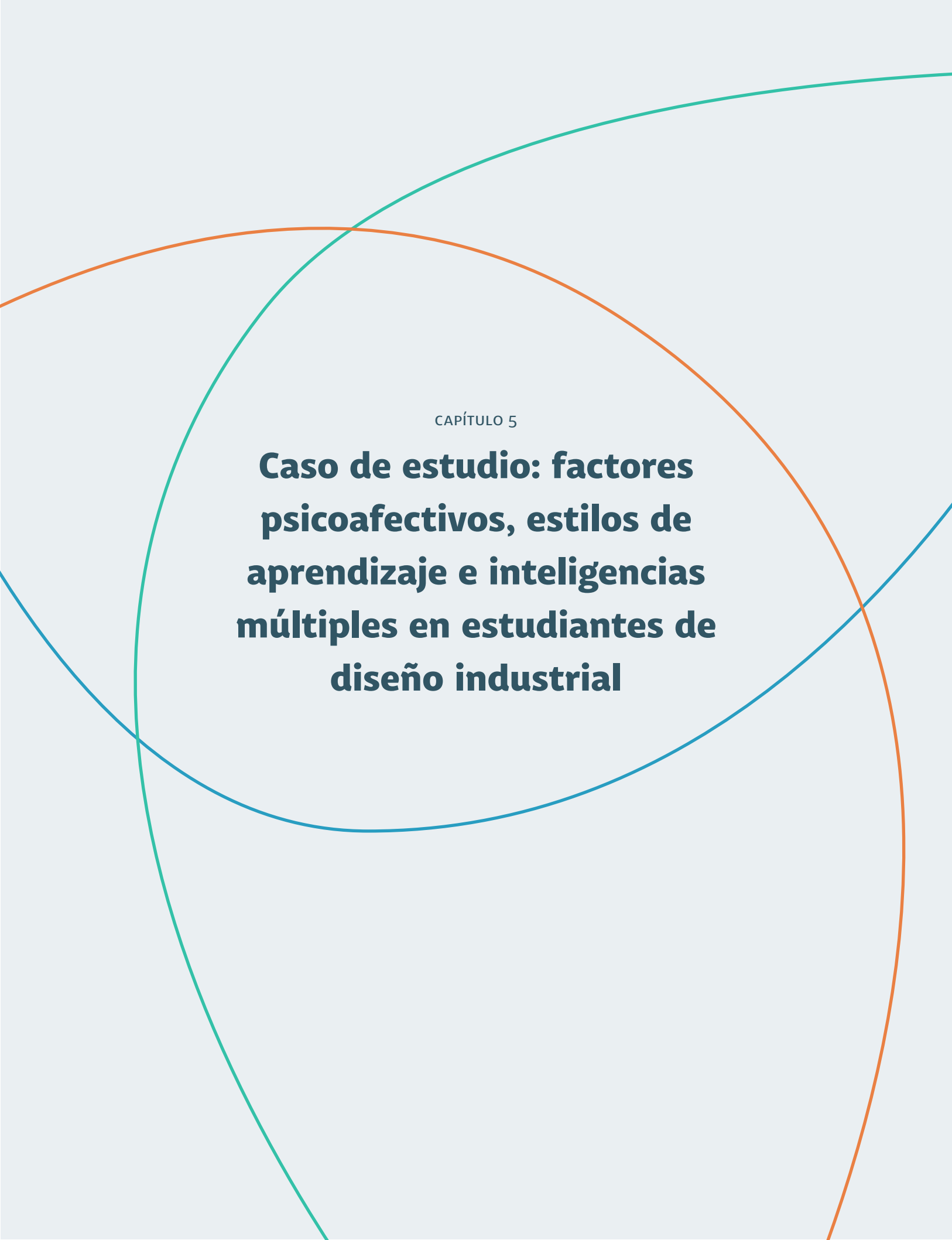
Reflexionar sobre el proceso creativo como puente entre la mente y el contexto nos invita, entonces, a mirar la educación en diseño y en las artes desde una perspectiva más integral y empática. Nos recuerda que formar

creativamente no es acelerar resultados, sino sostener trayectorias; no es imponer certezas, sino acompañar búsquedas. Cuando logramos que los estudiantes comprendan que sus ideas, emociones y experiencias tienen un lugar legítimo dentro del proceso creativo, abrimos la posibilidad de una formación más consciente, significativa y profundamente transformadora.

En síntesis, este capítulo ha explorado la naturaleza compleja del proceso creativo en diseño desde una doble mirada: la experiencia docente acumulada a lo largo de tres décadas y los enfoques contemporáneos de la innovación educativa que buscan fortalecer, desde la universidad, una creatividad más consciente, acompañada y sostenible. La creatividad no es un talento misterioso reservado para unos pocos, sino una trayectoria de pensamiento, emoción y acción que se construye en interacción con el contexto educativo, social y cultural.

Este reconocimiento —de la creatividad como puente entre mente y contexto— constituye el fundamento conceptual para los contenidos del capítulo siguiente, en el que se profundizará en las estrategias específicas para promover la creatividad en la enseñanza del diseño, con un enfoque pedagógico que articule teoría, práctica, reflexión y experiencia vivida.

En este sentido, acompañar procesos creativos en diseño implica asumir una postura ética y pedagógica: reconocer al estudiante como un sujeto en construcción, con historias, miedos y aspiraciones que influyen en su manera de crear. Desde esta convicción, la creatividad deja de ser un requisito académico y se convierte en un espacio de crecimiento personal y profesional, capaz de transformar no sólo proyectos, sino trayectorias de vida.



CAPÍTULO 5

**Caso de estudio: factores
psicoafectivos, estilos de
aprendizaje e inteligencias
múltiples en estudiantes de
diseño industrial**

5.1 Contexto del estudio y caracterización de la población

El presente capítulo tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre un caso de estudio desarrollado en el contexto del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara, específicamente en la Licenciatura en Diseño Industrial. Este entorno académico se caracteriza por promover procesos formativos orientados a la creatividad, la innovación y la resolución de problemáticas complejas desde una perspectiva proyectual, donde convergen dimensiones técnicas, conceptuales y humanas del diseño.

En este marco, la formación en diseño industrial no solo implica la adquisición de conocimientos y habilidades disciplinares, sino también el desarrollo de capacidades relacionadas con la sensibilidad, la percepción, la toma de decisiones y la construcción de sentido, aspectos que se encuentran profundamente vinculados con los factores psicoafectivos abordados en la presente obra.

La población participante en este estudio estuvo conformada por estudiantes de segundo semestre, un momento clave en su trayectoria académica. En esta etapa, los estudiantes transitan de una aproximación inicial al diseño hacia una mayor comprensión de sus procesos creativos, enfrentándose por primera vez a exigencias más estructuradas en términos metodológicos y proyectuales. Al mismo tiempo, se encuentran en un proceso de adaptación tanto al contexto universitario como a las dinámicas propias de la disciplina, lo que hace especialmente relevante atender no sólo sus formas de aprender, sino también cómo se perciben a sí mismos en relación con su aprendizaje y desarrollo creativo.

Desde esta perspectiva, el grupo estudiado presenta una diversidad de perfiles en cuanto a estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y características psicoafectivas, lo cual se traduce en distintas maneras de aproximarse al conocimiento, resolver problemas y participar en el aula. Reconocer esta diversidad constituye un elemento central para comprender la complejidad del aprendizaje en diseño y para orientar la práctica docente hacia propuestas más inclusivas y significativas.

La relevancia del presente estudio se sustenta en el objetivo central del libro, el cual plantea la necesidad de *comprender el impacto de los factores psicoafectivos —autoestima, autoconcepto y automotivación— en el aprendizaje universitario*, particularmente en disciplinas creativas como el diseño. En este sentido, el estudio no se limita a describir perfiles de aprendizaje, sino que busca generar una lectura integral que permita articular lo cognitivo con lo emocional, reconociendo que los procesos de diseño implican siempre una interacción constante entre pensar, sentir y hacer.

Asimismo, este estudio se encuentra estrechamente vinculado con la práctica docente, en tanto surge de la experiencia directa en el aula y se orienta a retroalimentarla. Cabe aclarar que la investigación educativa llevada a cabo en este estudio, y que encabezé, se desarrolló a partir de la implementación del modelo de enseñanza team teaching en el segundo semestre de la Licenciatura en Diseño Industrial. Este enfoque permitió articular de manera intencionada el trabajo colaborativo entre los docentes que fuimos responsables de las asignaturas de Conceptualización y Estética del Producto, generando un espacio de diálogo pedagógico continuo y de integración disciplinar.

Desde esta dinámica, fue posible diseñar e implementar estrategias didácticas coherentes, alineadas no solo con los objetivos de cada asignatura, sino también con los perfiles cognitivos y psicoafectivos de los estudiantes. El trabajo conjunto favoreció una lectura más amplia del proceso formativo, al permitir contrastar observaciones, enriquecer la retroalimentación y acompañar de manera más integral el desarrollo de los proyectos.

Desde mi experiencia, considero fundamental enfatizar que este caso no se limita a la presentación de resultados aislados, sino que busca evidenciar el valor de la investigación diagnóstica como una herramienta pedagógica que me permite diseñar experiencias de aprendizaje más coherentes, significativas y realmente alineadas con las características del grupo. En este sentido, el aula deja de ser únicamente un espacio de enseñanza para convertirse también en un espacio de investigación, análisis y reflexión constante sobre mi propia práctica docente.

De manera consecuente, el contexto en el que se desarrolla este estudio no lo concibo sólo como un escenario donde se observan fenómenos edu-

cativos, sino como un espacio vivo y dinámico, en el que se entrelazan la teoría, la práctica y la experiencia. Es precisamente en esta convergencia donde encuentro la posibilidad de comprender el aprendizaje en diseño desde una perspectiva más profunda, integral y situada.

5.2 Enfoque metodológico del estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque de investigación educativa de tipo descriptivo, en el que los datos cuantitativos obtenidos a partir de los instrumentos se analizan en diálogo con la observación docente y la experiencia directa en el aula. Desde esta perspectiva, la investigación no se concibe como un ejercicio externo a la práctica, sino como parte integral del quehacer docente, orientado a comprender mejor a los estudiantes y a transformar la enseñanza desde una postura reflexiva y situada. Esta perspectiva permite comprender el fenómeno del aprendizaje en diseño no como un proceso aislado o exclusivamente cognitivo, sino como una experiencia compleja en la que intervienen dimensiones personales, emocionales y contextuales que configuran la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Conforme a este enfoque, el aula se concibe como un espacio dinámico de observación, intervención y reflexión, donde la práctica docente se convierte en un medio para generar conocimiento situado. En este sentido, el estudio no persigue la generalización de resultados, sino la comprensión profunda de un grupo específico de estudiantes, con el propósito de orientar decisiones pedagógicas y aportar elementos relevantes al campo de la educación en diseño.

De esta manera, el enfoque metodológico adoptado en este capítulo no solo permite analizar una realidad educativa específica, sino también transformarla desde la práctica, en coherencia con el propósito central del libro: reconocer que el aprendizaje universitario, particularmente en el campo del diseño, se construye en la intersección entre lo que el estudiante sabe, lo que siente y lo que es capaz de proyectar en relación con su entorno.

5.3 Instrumentos de diagnóstico y procedimiento de aplicación

En congruencia con el enfoque metodológico planteado, la selección de los instrumentos de diagnóstico respondió a la necesidad de explorar de manera integral las dimensiones cognitivas y psicoafectivas del aprendizaje. Se aplicaron instrumentos diagnósticos ampliamente reconocidos en el ámbito educativo: el test de estilos de aprendizaje de David Kolb (2015) y el test de inteligencias múltiples de Howard Gardner (2011). Ambos modelos ofrecen una mirada complementaria que permite explorar no sólo los modos preferentes de aprendizaje, sino también las disposiciones cognitivas y psicoafectivas que influyen en la manera en que los estudiantes se vinculan con el conocimiento, el trabajo en aula y los procesos creativos propios del diseño.

Es importante señalar que los instrumentos utilizados fueron concebidos como herramientas de apoyo para el autoconocimiento y la toma de decisiones pedagógicas, y no como mecanismos de clasificación rígida o determinante. En este sentido, su aplicación se acompañó de una orientación clara hacia la reflexión, promoviendo en los estudiantes una participación consciente y honesta en el proceso.

La población participante estuvo conformada por 80 estudiantes de segundo semestre, lo que permitió obtener un panorama representativo del grupo y generar información relevante para orientar la planeación académica.

En cuanto al procedimiento de aplicación, este se llevó a cabo durante las primeras semanas del semestre, en un momento estratégico que permitió obtener un diagnóstico inicial del grupo. La aplicación se realizó en un entorno controlado dentro del aula, bajo condiciones homogéneas, proporcionando a los estudiantes instrucciones claras sobre el propósito de las actividades y enfatizando el carácter formativo de las mismas.

El proceso se organizó en distintos momentos, permitiendo que cada instrumento fuera abordado con el tiempo necesario para la reflexión. Se sugirió a los estudiantes responder de manera individual, en un espacio que favoreciera la concentración, evitando interrupciones y promoviendo la introspección. Asimismo, se les indicó que no existían respuestas correctas o incorrectas, sino que el valor del ejercicio radicaba en la sinceridad de sus respuestas.

Para una comprensión más detallada de lo que consisten los estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias que se identificaron en el caso de estudio; a continuación se describen sus principales características, así como la importancia que representan en el aprendizaje universitario. Esto representa una base primordial para comprender la diversidad que encontramos entre los estudiantes.

El aprendizaje universitario, y particularmente el aprendizaje en disciplinas proyectuales como el diseño, no ocurre de una sola manera ni responde a un único patrón. Los estudiantes se aproximan al conocimiento desde experiencias previas, preferencias cognitivas y formas de procesamiento distintas. En este sentido, el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb constituye una de las aproximaciones más sólidas y ampliamente utilizadas para comprender cómo las personas aprenden a partir de la experiencia (Kolb, 2015).

Kolb concibe el aprendizaje como un proceso cíclico, dinámico y continuo, que se construye a partir de la transformación de la experiencia. Este ciclo se compone de cuatro momentos fundamentales: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Aprender implica transitar por estas fases de manera integrada; sin embargo, cada persona tiende a privilegiar ciertas formas de percibir y procesar la experiencia, lo que da lugar a distintos *estilos de aprendizaje*.

Kolb identifica cuatro estilos de aprendizaje:

1. estilo acomodador,
2. estilo divergente,
3. estilo asimilador, y
4. estilo convergente.

Es importante subrayar que estos estilos no deben entenderse como categorías rígidas o excluyentes, sino como tendencias preferenciales que pueden modificarse y enriquecerse a lo largo de la trayectoria académica y vital del estudiante.

1. El *estilo acomodador* se caracteriza por la preferencia hacia la acción y la experimentación directa. Los estudiantes con este perfil aprenden mejor cuando pueden «hacer», probar, construir y enfrentarse a situaciones nuevas. En el contexto del diseño, este estilo se manifiesta en una alta disposición hacia el prototipado, la exploración material y la resolución de problemas concretos, aun cuando no se cuente inicialmente con toda la información teórica.
2. El *estilo divergente*, por su parte, se distingue por una alta sensibilidad a la experiencia concreta y a la reflexión. Los estudiantes con este perfil suelen observar las situaciones desde múltiples perspectivas, son empáticos y creativos, y muestran una notable capacidad para generar ideas. En el aula de diseño destacan especialmente en las etapas de ideación, conceptualización abierta y análisis contextual, conectando emociones, experiencias personales y referentes culturales.
3. El *estilo asimilador* privilegia la reflexión y la conceptualización abstracta. Los estudiantes con este perfil se sienten cómodos organizando información, construyendo modelos teóricos y comprendiendo relaciones lógicas. En el diseño, este estilo resulta especialmente valioso para la comprensión de metodologías proyectuales, fundamentos teóricos, análisis ergonómicos y argumentación conceptual.
4. Finalmente, el *estilo convergente* combina la conceptualización abstracta con la experimentación activa. Los estudiantes convergentes disfrutan aplicar teorías a situaciones prácticas, resolver problemas técnicos y orientar los proyectos hacia soluciones eficientes y viables. En el campo del diseño, este estilo se hace evidente en etapas de desarrollo, validación y optimización de propuestas.

El test de estilos de aprendizaje de Kolb no evalúa capacidades, inteligencia ni rendimiento académico, sino preferencias en la manera de aprender. Esta aclaración es fundamental, ya que evita etiquetar o jerarquizar a los estudiantes y permite comprender la diversidad cognitiva como una fortaleza del grupo.

Para los estudiantes, conocer su estilo de aprendizaje representa una oportunidad de autoconocimiento académico. Les permite comprender

por qué ciertas estrategias les resultan más efectivas, interpretar sus dificultades sin atribuirles a una supuesta incapacidad personal y desarrollar estrategias más conscientes para aprender. En términos psicoafectivos, este reconocimiento contribuye a fortalecer la autoeficacia, la motivación y la confianza en el propio proceso formativo.

Además, identificar el estilo de aprendizaje ayuda a los estudiantes a ampliar su repertorio, comprendiendo que, aunque tengan una preferencia predominante, el aprendizaje integral —y particularmente el aprendizaje en diseño— requiere transitar por todo el ciclo experiencial.

Para los docentes, identificar los estilos de aprendizaje del grupo ofrece una base sólida para planificar estrategias didácticas más inclusivas y equilibradas. Permite diversificar actividades, secuencias y evaluaciones, así como acompañar de manera más pertinente la trayectoria académica de los estudiantes, evitando que las diferencias cognitivas se conviertan en factores de exclusión o desventaja.

Complementariamente al análisis de los estilos de aprendizaje; el enfoque de las *inteligencias múltiples* propuesto por Howard Gardner amplía la comprensión del potencial humano más allá de una visión única de la inteligencia. Gardner sostiene que la inteligencia no es una capacidad general homogénea, sino un conjunto de habilidades relativamente independientes, que se desarrollan de manera diferenciada en cada persona (Gardner, 2011).

Desde esta perspectiva, cada individuo posee un perfil particular de inteligencias, resultado de la interacción entre factores biológicos, culturales, educativos y experienciales. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos creativos y de diseño, donde convergen diversas formas de pensamiento, sensibilidad y expresión. Los tipos de inteligencia de acuerdo a Gardner son:

1. La *inteligencia lingüística* se relaciona con la capacidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva, tanto oral como escrita. En el diseño, se manifiesta en la argumentación de proyectos, la construcción de discursos conceptuales y la comunicación clara de ideas.
2. La *inteligencia lógico-matemática* implica la habilidad para razonar, analizar relaciones, identificar patrones y resolver problemas. Es

fundamental en procesos de estructuración, análisis funcional, ergonomía y toma de decisiones técnicas.

3. La *inteligencia visual-espacial* permite percibir y manipular imágenes, formas y relaciones espaciales. Es una de las inteligencias más directamente vinculadas al diseño, ya que sustenta la capacidad de visualizar, representar y transformar ideas en propuestas gráficas, espaciales o tridimensionales.
4. La *inteligencia corporal-kinestésica* se relaciona con el uso del cuerpo para expresar ideas y resolver problemas. En el diseño se expresa en el trabajo manual, la construcción de maquetas, el prototipado y la experimentación material.
5. La *inteligencia musical* implica sensibilidad al ritmo, el sonido y las estructuras musicales. Aunque a primera vista pueda parecer ajena al diseño, esta inteligencia aporta una comprensión profunda de patrones, secuencias, armonías y tiempos, que pueden trasladarse a procesos compositivos y creativos.
6. La *inteligencia interpersonal* se refiere a la capacidad para comprender y relacionarse con los demás. Es clave en el trabajo colaborativo, la empatía con usuarios, la investigación contextual y el diseño centrado en las personas.
7. La *inteligencia intrapersonal* implica el conocimiento de uno mismo, la autorreflexión y la regulación emocional. Esta inteligencia resulta fundamental para el proceso creativo, ya que permite reconocer bloqueos, motivaciones, miedos y fortalezas personales.
8. Finalmente, la *inteligencia naturalista* se vincula con la sensibilidad hacia el entorno natural, los sistemas ecológicos y la observación de patrones en la naturaleza, aportando una base importante para el diseño sostenible y consciente del contexto ambiental.

Uno de los grandes beneficios al conocer el predominio de algunas inteligencias múltiples, le brinda a los estudiantes reconocer y valorar sus fortalezas, muchas veces invisibilizadas por modelos educativos tradicionales. Este reconocimiento impacta directamente en la autoestima académica, en la motivación y en la construcción de una identidad profesional más sólida y auténtica.

Además, comprender que no existe una única forma de ser «inteligente» ayuda a reducir la comparación constante y favorece una mirada más inclusiva del aprendizaje y la creatividad.

Para los docentes, este enfoque abre la posibilidad de diseñar experiencias de aprendizaje más ricas y diversas, incorporando múltiples lenguajes, recursos y formas de expresión. Permite también identificar potenciales talentos, orientar trayectorias académicas y fomentar ambientes de aprendizaje donde la diversidad cognitiva sea reconocida como un valor central.

5.4 Mecanismos para asegurar la fiabilidad y validez del estudio

Previo a la presentación de los resultados, resulta fundamental explicitar los mecanismos metodológicos implementados para garantizar la fiabilidad y validez del estudio, particularmente en relación con el análisis de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes. Esta precisión no solo fortalece el rigor científico del capítulo, sino que permite comprender los alcances y la pertinencia de las interpretaciones que se derivan de los datos obtenidos.

En términos de fiabilidad, entendida como la consistencia y estabilidad de los resultados, se procuró que la aplicación de los instrumentos se realizara bajo condiciones controladas y homogéneas para todos los participantes. Esto implicó la definición de un mismo momento de aplicación dentro del semestre, instrucciones estandarizadas, tiempos equivalentes y un entorno que favoreciera la concentración y la respuesta individual reflexiva. Estas condiciones permitieron minimizar sesgos derivados del contexto inmediato y asegurar que las respuestas de los estudiantes respondieran a sus propias percepciones y no a factores externos circunstanciales.

Asimismo, la fiabilidad se fortaleció mediante la consistencia interna de los instrumentos seleccionados, los cuales se fundamentan en modelos teóricos ampliamente reconocidos en el ámbito educativo, como el aprendizaje experiencial para el análisis de estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples. La elección de estos referentes no fue arbitraria, sino que responde a su pertinencia para el estudio del apren-

dizaje en contextos creativos como el diseño, donde convergen procesos cognitivos diversos.

Por otra parte, la validez del estudio se sustenta en diversos niveles que garantizan la pertinencia y el sentido de las interpretaciones realizadas. En primer lugar, la validez de contenido se asegura mediante la alineación entre los instrumentos utilizados y los constructos teóricos que se pretende analizar. Tanto los estilos de aprendizaje como las inteligencias múltiples constituyen marcos conceptuales consolidados, lo que permite afirmar que los instrumentos empleados miden dimensiones relevantes del aprendizaje.

En segundo lugar, se considera la validez ecológica, la cual se fortalece al desarrollarse el estudio en un contexto real de aula, con estudiantes inmersos en su proceso formativo habitual. Esta condición permite que los resultados reflejen situaciones auténticas de aprendizaje, evitando interpretaciones descontextualizadas y favoreciendo una lectura situada de los datos. En este sentido, los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples no se abordan como categorías aisladas, sino en relación con las dinámicas del aula, los procesos de diseño y las características del grupo. Esta perspectiva permite comprender los resultados como tendencias que orientan la práctica docente, más que como etiquetas rígidas que definan de manera definitiva a los estudiantes.

Un componente adicional que fortalece la validez del estudio es la incorporación de procesos de reflexión con los estudiantes, en los que se comparten los resultados obtenidos y se promueve su interpretación desde la experiencia personal. Este ejercicio no solo favorece la toma de conciencia sobre las propias formas de aprender, sino que también permite contrastar los datos con la percepción de los participantes, generando un diálogo que enriquece la comprensión de los hallazgos.

En conjunto, los mecanismos implementados permiten sostener que los resultados que se presentan a continuación se fundamentan en un proceso metodológico riguroso, coherente y contextualizado, lo que otorga solidez a su interpretación y relevancia a sus implicaciones dentro del campo de la educación en diseño.

A partir de los mecanismos descritos para asegurar la fiabilidad y validez del estudio, es posible situar los resultados que se presentan a continua-

ción dentro de un marco metodológico sólido, que respalda tanto su consistencia como su pertinencia en el contexto educativo en el que fueron generados. En este sentido, los datos obtenidos no deben entenderse como meras cifras o clasificaciones, sino como expresiones significativas de las formas en que los estudiantes perciben, procesan y viven su aprendizaje dentro del ámbito del diseño.

5.5 Resultados del estudio

Los resultados obtenidos permitieron identificar patrones claros que ayudaron a explicar ciertas dinámicas del grupo, sus motivaciones, resistencias y formas de participación. Asimismo, estos hallazgos ofrecieron una base sólida para replantear estrategias didácticas, actividades y formas de evaluación, buscando que la enseñanza no respondiera únicamente a un programa institucional, sino al perfil cognitivo y afectivo de quienes aprenden.

En este sentido, los resultados ejemplifican cómo la investigación educativa puede convertirse en un puente entre teoría y práctica, entre diagnóstico y acción pedagógica. Conocer el perfil de aprendizaje del grupo no solo aporta información relevante para el inicio del curso, sino que posibilita una planeación académica más consciente, flexible y humana, en la que los estudiantes se reconocen como sujetos activos de su aprendizaje y los docentes asumimos un rol de mediadores informados y sensibles a la diversidad presente en el aula.

A partir de este encuadre, en los apartados siguientes se presentan los resultados del diagnóstico a través de tablas y gráficas, así como su análisis e implicaciones pedagógicas, con el propósito de mostrar cómo estos datos se traducen en decisiones concretas dentro del proceso de enseñanza—aprendizaje en diseño industrial.

5.5.1. Resultados de estilos de aprendizaje.

El análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permitió identificar las formas predominantes mediante las cuales el grupo percibe, procesa y transforma la información dentro del proceso formativo en di-

seño industrial. Más allá de su clasificación, estos resultados ofrecen una lectura significativa sobre las disposiciones cognitivas y actitudinales que intervienen en la manera en que los estudiantes se enfrentan a los retos académicos y creativos. A continuación, se pueden revisar de manera integral los resultados presentados en la tabla 1

Tabla 1. Estilos de aprendizaje en los estudiantes de segundo semestre de diseño industrial.

Estilos de aprendizaje	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Asimilador	28%	28.31%	29%	32%
Convergente	25.19%	23.31%	26.07%	25.5%
Acomodador	24.59%	25.30%	24.18%	22.5%
Divergente	22.22%	23.08%	20.75%	20%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa una predominancia del estilo asimilador en los cuatro grupos analizados, con porcentajes de 28% en el Grupo A, 28.31% en el Grupo B, 29% en el Grupo C y 32% en el Grupo D. Este hallazgo sugiere que una proporción importante de los estudiantes presenta una inclinación hacia procesos de aprendizaje basados en la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, características centrales de este estilo según Kolb.

Los estudiantes con estilo asimilador tienden a organizar la información de manera lógica, priorizando la comprensión teórica, el análisis estructurado y la construcción de modelos conceptuales. En el contexto del diseño, esta tendencia se traduce en una capacidad para fundamentar sus propuestas, analizar problemáticas desde distintas perspectivas y desarrollar soluciones con un sustento argumentativo sólido. No obstante, también puede implicar cierta distancia respecto a la experimentación inmediata, lo que hace necesario equilibrar estos procesos con experiencias prácticas que fortalezcan la aplicación del conocimiento.

En continuidad con estos resultados, el estilo convergente se posiciona como la segunda tendencia más representativa, con porcentajes de

25.19%, 23.31%, 26.07% y 25.5% en los grupos A, B, C y D, respectivamente. Este estilo combina la conceptualización abstracta con la experimentación activa, lo que se traduce en una orientación hacia la resolución de problemas y la aplicación práctica de ideas. En el ámbito del diseño industrial, este perfil resulta altamente pertinente, ya que favorece la toma de decisiones, la viabilidad técnica de los proyectos y la capacidad de transformar conceptos en soluciones concretas.

Por su parte, el estilo acomodador presenta porcentajes de 24.59% en el Grupo A, 25.30% en el Grupo B, 24.18% en el Grupo C y 22.5% en el Grupo D, manteniéndose como una tendencia relevante dentro del grupo. Este estilo se caracteriza por la predominancia de la experimentación activa y la experiencia concreta, lo que implica una disposición hacia el aprendizaje a través de la acción, la intuición y la adaptación a nuevas situaciones. Los estudiantes con este perfil suelen mostrar iniciativa, apertura al cambio y una fuerte orientación hacia la práctica, aspectos fundamentales en los procesos creativos del diseño.

Finalmente, el estilo divergente presenta los porcentajes más bajos en comparación con los otros estilos, aunque sigue estando presente de manera significativa: 22.22% en el Grupo A, 23.08% en el Grupo B, 20.75% en el Grupo C y 20% en el Grupo D. Este estilo, que combina la experiencia concreta con la observación reflexiva, se asocia con la capacidad de generar ideas, la sensibilidad hacia el contexto y la exploración de múltiples perspectivas. Si bien su presencia es menor en términos porcentuales, su relevancia en el campo del diseño es indiscutible, ya que constituye la base de los procesos creativos y de innovación.

Desde una lectura integral, los resultados evidencian un equilibrio relativo entre los cuatro estilos de aprendizaje, aunque con una clara inclinación hacia procesos de tipo analítico y conceptual (asimilador y convergente). Esta configuración sugiere que los estudiantes poseen una base sólida para el análisis y la estructuración de ideas, pero al mismo tiempo requieren estímulos pedagógicos que fortalezcan la experimentación, la creatividad y la exploración divergente.

En términos del modelo de Kolb, estos hallazgos reflejan la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que integren las cuatro fases del ciclo: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abs-

tracta y experimentación activa. De esta manera, no solo se atienden las preferencias predominantes del grupo, sino que se promueve el desarrollo de un aprendizaje más completo y equilibrado.

Asimismo, desde la perspectiva psicoafectiva que orienta esta obra, resulta relevante considerar que los estilos de aprendizaje se vinculan con la autoestima, el autoconcepto y la automotivación de los estudiantes. Aquellos que logran reconocer sus formas preferentes de aprender tienden a fortalecer su confianza académica y su disposición hacia el aprendizaje, mientras que un entorno didáctico que valida y diversifica estas formas contribuye a generar experiencias más significativas e inclusivas.

En este sentido, los resultados no solo permiten describir tendencias, sino que se constituyen como un punto de partida para la intervención pedagógica, orientando el diseño de estrategias que articulen teoría, práctica, reflexión y creatividad, en coherencia con la naturaleza compleja del aprendizaje en diseño.

5.5.2. Resultados de inteligencias múltiples

El análisis de las inteligencias múltiples en los estudiantes de diseño industrial permitió identificar patrones consistentes que dan cuenta de la diversidad de capacidades presentes en el aula, así como de las formas en que estas influyen en los procesos de aprendizaje y en la construcción del pensamiento proyectual. Desde la perspectiva teórica que sustenta este modelo, las inteligencias no se entienden como habilidades aisladas, sino como potencialidades que interactúan entre sí y que se desarrollan en función del contexto, la experiencia y los estímulos educativos.

De manera general, los resultados obtenidos en los grupos A, B, C y D (ver tabla 2), muestran una tendencia clara hacia el predominio de las inteligencias intrapersonal, musical e interpersonal, lo cual permite identificar un perfil estudiantil fuertemente vinculado a dimensiones de autorreflexión, sensibilidad emocional y capacidad de interacción social. Esta configuración resulta particularmente significativa en el ámbito del diseño, donde los procesos creativos implican no solo habilidades técnicas, sino también una profunda conexión con la experiencia humana.

Tabla 2. Inteligencias múltiples en los estudiantes de segundo semestre de diseño industrial

Inteligencias múltiples	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Intrapersonal	14.4%	14%	13.3%	15.5%
Musical	14.3%	15%	16%	14.3%
Interpersonal	13.3%	13.5%	12.2%	13%
Visual espacial	13%	12.3%	12%	11.3%
Matemática	12%	12.2%	11.5%	10.2%
Kinestésica	12%	12%	14.5%	13.5%
Lingüística	11%	11%	10%	10%
Naturalista	10%	10%	10.5%	12.2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

En el Grupo A, los resultados evidencian una predominancia intrapersonal (14.4%), seguida de la inteligencia musical (14.3%) y la interpersonal (13.3%). Este perfil sugiere que los estudiantes poseen una marcada capacidad para la introspección, la autorregulación emocional y la comprensión de sus propios procesos internos. Desde una perspectiva psicoafectiva, esta tendencia favorece el desarrollo del autoconcepto y la automotivación, en la medida en que los estudiantes son capaces de reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. Al mismo tiempo, la presencia de la inteligencia musical apunta a una sensibilidad hacia el ritmo, la armonía y la percepción sensorial, elementos que pueden trasladarse a la construcción de propuestas de diseño con alto contenido expresivo.

Por su parte, el Grupo B presenta una distribución muy cercana entre las inteligencias intrapersonal (14%), musical (15%) e interpersonal (13.5%), manteniendo una estructura similar al grupo anterior, pero con una ligera acentuación en la dimensión musical. Este rasgo sugiere una mayor inclinación hacia procesos creativos que integran lo sensorial y lo emocional, lo cual puede favorecer la generación de propuestas innovadoras desde una perspectiva más intuitiva. Asimismo, la combinación de estas inteligencias fortalece la capacidad de trabajo colaborativo y la

empatía, aspectos fundamentales en el desarrollo de proyectos de diseño centrados en el usuario.

En el Grupo C, se observa una variación interesante en la configuración de las inteligencias, donde la inteligencia musical alcanza el valor más alto (16%), seguida de la kinestésica (14.5%) y la intrapersonal (13.3%). Este perfil sugiere una mayor orientación hacia el aprendizaje a través del cuerpo, la acción y la experiencia sensorial, lo cual se traduce en una disposición favorable hacia la experimentación y el prototipado. Desde la perspectiva psicoafectiva, esta combinación puede vincularse con una mayor expresividad y una relación más directa con el proceso creativo, aunque también puede implicar la necesidad de fortalecer procesos de estructuración conceptual.

Finalmente, el Grupo D presenta la predominancia más alta en la inteligencia intrapersonal (15.5%), seguida de la musical (14.3%) y la kinestésica (13.5%), con una presencia significativa también de la inteligencia interpersonal (13%). Este perfil refuerza la tendencia general observada en los otros grupos, destacando la importancia de la autorreflexión como base del aprendizaje. En este caso, la combinación de inteligencias sugiere un equilibrio entre la introspección, la expresión emocional y la acción, lo que puede favorecer procesos de diseño más integrales y conscientes.

En los cuatro grupos, las inteligencias visual-espacial, matemática, lingüística y naturalista presentan porcentajes más bajos, aunque mantienen una presencia constante. Esto no implica una ausencia de estas capacidades, sino una menor predominancia relativa, lo que abre la posibilidad de potenciarlas a través de estrategias didácticas específicas. En el caso del diseño industrial, resulta especialmente relevante fortalecer la inteligencia visual-espacial, dada su relación directa con la representación, la percepción y la configuración de objetos y espacios.

5.6 Interpretación integral de los resultados

La integración de los resultados obtenidos en torno a los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples me ha permitido construir una lectura más amplia relacionándolos a su vez con los factores psicoafectivos; sobre todo, teniendo mayor conciencia sobre la relevancia que esto implica en

el proceso formativo de los estudiantes de diseño. Desde mi experiencia docente y en el campo de la psicología educativa, he constatado que estos elementos no pueden comprenderse de manera aislada; por el contrario, su articulación revela la complejidad del aprendizaje como un fenómeno en el que convergen lo cognitivo, lo emocional y lo experiencial.

Al analizar los estilos de aprendizaje identificados —con una clara predominancia del estilo asimilador y una presencia significativa de los estilos convergente, acomodador y divergente— reconozco formas específicas en las que los estudiantes estructuran, interpretan y movilizan el conocimiento. Estos estilos no solo hablan de cómo aprenden, sino de cómo se posicionan frente al conocimiento. A su vez, las inteligencias múltiples —particularmente la intrapersonal, musical e interpersonal— amplían esta comprensión al evidenciar las capacidades desde las cuales los estudiantes sienten, expresan y resignifican lo que aprenden.

Al vincular estos hallazgos con los factores psicoafectivos —autoestima, autoconcepto y automotivación— confirmo algo que ha sido eje central en mi práctica docente: el aprendizaje en diseño no puede reducirse a un proceso técnico. Es, ante todo, una experiencia profundamente humana, situada en la forma en que cada estudiante se percibe, en cómo gestiona sus emociones y en el sentido que construye respecto a su propio proceso formativo.

Desde esta mirada, identifico patrones que se repiten entre los grupos y que resultan particularmente reveladores. Uno de los más significativos es la relación entre la predominancia de la inteligencia intrapersonal y la presencia de estilos de aprendizaje orientados a la reflexión. Esta correspondencia me permite observar que muchos estudiantes tienen una disposición natural hacia el autoconocimiento; sin embargo, también requiere ser acompañada pedagógicamente para que se traduzca en procesos de aprendizaje más conscientes. Cuando esto ocurre, el autoconcepto se fortalece, y con ello, la manera en que el estudiante se reconoce como aprendiz y como futuro diseñador.

De igual forma, la presencia constante de la inteligencia musical me ha llevado a reflexionar sobre la sensibilidad que caracteriza a estos estudiantes. He observado cómo esta dimensión, aunque no siempre explícita en los programas académicos, se manifiesta en la forma en que perciben,

organizan y expresan sus ideas. Esta sensibilidad no solo potencia la creatividad, sino que también se vincula directamente con la automotivación, ya que los estudiantes encuentran en estos canales una conexión genuina con su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la inteligencia interpersonal reafirma algo que en el aula se vuelve evidente día a día: el aprendizaje es también un proceso social. La interacción, el diálogo y la retroalimentación no solo enriquecen los proyectos de diseño, sino que impactan directamente en la autoestima de los estudiantes. He podido observar que cuando el aula se configura como un espacio seguro para compartir ideas, equivocarse y construir en conjunto, los estudiantes fortalecen su confianza y se involucran de manera más activa en su aprendizaje.

En cuanto a las particularidades entre los grupos, estas no las interpreto como diferencias problemáticas, sino como matices que enriquecen la práctica docente. Por ejemplo, la mayor presencia de la inteligencia kinestésica en algunos grupos me ha llevado a replantear estrategias, incorporando dinámicas que privilegian el hacer, el experimentar y el prototipar. Estas decisiones no surgen únicamente de la planeación, sino de una lectura sensible del grupo, en coherencia con una visión de la docencia como práctica reflexiva e intencionada.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en diseño se confirma como un proceso no lineal, dinámico y profundamente complejo. No todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni al mismo ritmo, ni desde los mismos referentes. Esta comprensión ha sido clave en mi práctica, ya que me ha permitido transitar de un enfoque centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje, donde mi papel como docente se redefine constantemente.

Así, más que transmitir contenidos, asumo la responsabilidad de diseñar experiencias de aprendizaje que activen distintas dimensiones del estudiante: su pensamiento, su emoción, su creatividad y su capacidad de reflexión. Es en esta articulación donde encuentro el verdadero sentido de la innovación educativa en el diseño: en reconocer que formar diseñadores implica también acompañar procesos de construcción personal, en los que aprender y crear se convierten en actos profundamente significativos.

A partir de esta lectura integradora, considero fundamental profundizar

en la manera en que estos elementos se manifiestan de forma particular en cada uno de los grupos analizados. Por ello, la presentación de los siguientes resultados para cada uno de los grupos sobre las inteligencias múltiples, no se limita a una descripción porcentual; sino que se orienta a comprender cómo estas configuraciones específicas se relacionan con los procesos cognitivos y los factores psicoafectivos de los estudiantes de diseño. Desde mi experiencia, observar estas variaciones entre grupos me ha permitido reconocer no solo distintas formas de aprender, sino también diversas maneras de sentir, interpretar y vincularse con el propio proceso formativo. En este sentido, el análisis por grupo abre la posibilidad de una comprensión más situada y sensible, en la que cada perfil revela matices importantes para orientar tanto la práctica docente como el acompañamiento del desarrollo personal y académico de los estudiantes.

5.7 Estrategias didácticas implementadas

A partir de la interpretación integral de los resultados, la implementación de estrategias didácticas no se concibió como una fase posterior al diagnóstico, sino como una respuesta intencionada, situada y coherente con la comprensión de los perfiles cognitivos y psicoafectivos de los estudiantes. En este sentido, el diseño de las actividades durante el semestre se estructuró a partir de dos ejes fundamentales: por un lado, el Modelo Triple AAA (Autoestima, Autoconcepto y Automotivación) desarrollado en el Anexo 1; y por otro, las guías de apoyo para la intervención didáctica presentadas en el Anexo 2, orientadas a estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples.

Desde mi práctica docente, asumí que intervenir en el aprendizaje en diseño implica también intervenir en la forma en que el estudiante se percibe, se motiva y se relaciona con su propio proceso. Por ello, cada estrategia implementada buscó no solo desarrollar competencias disciplinares, sino también fortalecer dimensiones personales que inciden directamente en la calidad del aprendizaje.

5.7.1. Resultados Grupo A.

Inteligencias múltiples	Grupo A
Intrapersonal	14.4%
Musical	14.3%
Interpersonal	13.3%
Visual espacial	13%
Matemática	12%
Kinestésica	12%
Lingüística	11%
Naturalista	10%
Total	100%

El análisis de los perfiles cognitivos y afectivos de los estudiantes del Grupo A permite comprender cómo se configuran sus disposiciones internas para aprender, así como los modos preferentes mediante los cuales procesan, interpretan y transforman la información. Desde la perspectiva psicoafectiva, reconocer estos patrones resulta fundamental para explicar por qué ciertos estudiantes muestran mayor facilidad para vincularse con contenidos específicos o para sostener procesos creativos de mayor profundidad.

Los resultados obtenidos muestran una tendencia clara hacia predominancias intrapersonal, musical e interpersonal, lo cual sugiere que este grupo posee un perfil fuertemente vinculado a competencias internas de autorreflexión, sensibilidad emocional y habilidades sociales.

Para fortalecer la *autoestima*, se diseñaron actividades centradas en la validación del proceso creativo más que en el resultado final. Se incorporaron dinámicas de retroalimentación progresiva, donde el error fue resignificado como parte del aprendizaje. Asimismo, se promovieron ejercicios de exposición gradual de ideas, permitiendo que los estudiantes ganaran confianza en sí mismos dentro de un entorno seguro. Esto resultó particularmente importante para aquellos estudiantes con alta introspección, quienes, en ocasiones, tienden a una autocrítica excesiva.

En relación con el *autoconcepto*, se implementaron espacios sistemáticos de reflexión, tales como bitácoras de proceso, diarios de diseño y

momentos de autoanálisis al cierre de cada proyecto. Estas herramientas permitieron que los estudiantes identificaran sus fortalezas, reconocieran sus avances y comprendieran sus propias formas de aprender. Desde mi experiencia, estos ejercicios fueron clave para que los estudiantes con predominancia intrapersonal canalizaran su capacidad reflexiva hacia una construcción más clara y positiva de sí mismos como diseñadores.

Respecto a la *automotivación*, se diseñaron estrategias que conectaran los proyectos con intereses personales y experiencias significativas para los estudiantes. En el caso de la inteligencia musical, por ejemplo, se integraron ejercicios de traducción sensorial y analogías rítmicas en procesos compositivos, lo que generó una mayor implicación emocional en las actividades. Asimismo, se promovió la autonomía en la toma de decisiones dentro de los proyectos, fortaleciendo el sentido de agencia y compromiso con el aprendizaje.

La dominancia *intrapersonal* (14.4%), resultó ser el valor más alto. Indica que la mayoría del grupo posee facilidad para la autorregulación emocional, la reflexión profunda y la comprensión de sus propios procesos internos. Este rasgo es especialmente relevante en la formación en diseño, ya que el proceso creativo exige una constante toma de decisiones, evaluación personal y capacidad para tolerar la incertidumbre. Desde el punto de vista psicoafectivo, esta predominancia puede convertirse en una fortaleza significativa para el desarrollo del autoconcepto académico, siempre y cuando exista un acompañamiento docente que ayude a canalizar la introspección hacia procesos constructivos y no hacia la autocrítica excesiva.

En el aula, estudiantes con una inteligencia intrapersonal desarrollada suelen mostrar una fuerte conexión con el sentido de lo que hacen; cuestionan el propósito de los proyectos, buscan coherencia entre sus valores personales y las demandas académicas, y requieren espacios de reflexión para consolidar sus aprendizajes. Cuando estas necesidades no son atendidas, pueden experimentar desmotivación o bloqueo creativo; sin embargo, cuando se les brinda un entorno pedagógico que valide la reflexión y el proceso, su autoestima creativa se fortalece notablemente.

Muy cercana a esta, la *inteligencia musical* (14.3%) refuerza la idea de un grupo altamente sensible a los estímulos emocionales, rítmicos y expresi-

vos. En el contexto del diseño, esta inteligencia se traduce en una capacidad particular para reconocer patrones, secuencias y armonías, así como para establecer conexiones intuitivas entre elementos formales. Desde una lectura psicoafectiva, la inteligencia musical suele estar asociada a una vivencia emocional intensa del proceso creativo, lo que implica que los estudiantes pueden experimentar tanto momentos de fluidez profunda como episodios de frustración significativa.

Reconocer esta dimensión permite al docente diseñar estrategias que aprovechen la musicalidad como recurso pedagógico —por ejemplo, analogías rítmicas en procesos compositivos o ejercicios de traducción sensorial— y, al mismo tiempo, acompañar la gestión emocional que emerge durante el proceso creativo, fortaleciendo la automotivación y la persistencia frente a la dificultad.

La *inteligencia interpersonal* (13.3%) completa este núcleo dominante del perfil del Grupo A, evidenciando una capacidad relevante para la interacción social, el trabajo colaborativo y la empatía. En el ámbito del diseño, esta inteligencia resulta fundamental para el desarrollo de proyectos centrados en el usuario, la investigación contextual y el trabajo en equipo. Desde el punto de vista psicoafectivo, la inteligencia interpersonal favorece el sentido de pertenencia y la motivación social, aspectos clave para sostener procesos creativos colectivos y para disminuir la ansiedad asociada al desempeño individual.

La combinación de inteligencias intrapersonal e interpersonal sugiere que el Grupo A posee una alta sensibilidad relacional, tanto hacia el mundo interno como hacia los otros. Esta dualidad puede convertirse en un motor potente para el aprendizaje significativo, siempre que se generen espacios de diálogo, retroalimentación constructiva y colaboración consciente.

La *inteligencia visual-espacial* (13%) se mantiene en un nivel significativo, lo cual resulta esperable en estudiantes de diseño. Sin embargo, su ubicación dentro del perfil —sin ser la dominante— invita a reflexionar sobre la importancia de no asumir que todos los estudiantes llegan a la licenciatura con habilidades visuales plenamente desarrolladas. Desde una perspectiva psicoafectiva, este dato es relevante porque permite evitar comparaciones tempranas que puedan afectar la autoestima académica de quienes aún están construyendo su lenguaje visual. Reconocer que

esta inteligencia se desarrolla progresivamente refuerza una visión del aprendizaje como proceso y no como talento innato.

Las inteligencias *lógico-matemática* y *corporal-kinestésica*, ambas con un 12%, indican una disposición equilibrada hacia el razonamiento estructurado y el aprendizaje a través de la acción. En el diseño, estas inteligencias se manifiestan en la capacidad de analizar sistemas, comprender relaciones funcionales y experimentar con materiales y prototipos. Desde el punto de vista emocional, este tipo de experiencias prácticas suele fortalecer la sensación de competencia y logro, impactando positivamente en la auto-motivación de los estudiantes.

La *inteligencia lingüística* (11%) y la *naturalista* (10%), aunque con menor presencia relativa, representan áreas con potencial de desarrollo. La lingüística es fundamental para la argumentación de proyectos, la construcción de discursos conceptuales y la comunicación efectiva de ideas; la naturalista, por su parte, cobra especial relevancia en el contexto contemporáneo del diseño, donde la sostenibilidad y la relación con el entorno adquieren un papel central. Integrar estas inteligencias en las estrategias didácticas contribuye a ampliar el repertorio expresivo del estudiante y a fortalecer una visión más integral del diseño.

Desde el enfoque central de este libro, el perfil del Grupo A pone de relieve la importancia de atender de manera consciente los procesos emocionales y reflexivos que acompañan el aprendizaje en diseño. La predominancia intrapersonal, musical e interpersonal sugiere que estos estudiantes viven el proceso creativo de forma profundamente subjetiva y relacional. Esto implica que su autoestima, su autoconcepto como diseñadores y su nivel de automotivación están estrechamente vinculados a la manera en que se sienten escuchados, comprendidos y valorados dentro del aula.

El acompañamiento docente, en este contexto, adquiere un papel clave: no se trata únicamente de guiar técnicamente los proyectos, sino de ayudar a los estudiantes a interpretar lo que les ocurre durante el proceso creativo, a nombrar sus emociones y a comprender que la duda, la sensibilidad y la incertidumbre forman parte del aprendizaje profundo.

A continuación se integran algunas de las estrategias didácticas implementadas para el Grupo A.

Estrategias didácticas implementadas en GRUPO A

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Inteligencias clave (Grupo A)	Actividad en aula (implementación)	Componente AAA	Intencionalidad formativa en diseño
Bitácora reflexiva del proceso creativo	Constructivismo / Aprendizaje reflexivo	Intrapersonal	Registro semanal del proceso (decisiones, emociones, bloqueos y hallazgos) con cierre reflexivo guiado	Autoconcepto / Autoestima	Reconocer el propio proceso creativo y canalizar la introspección hacia una construcción positiva como diseñador
Diario de autoevaluación por proyecto	Enfoque humanista	Intrapersonal	Ejercicios de autoevaluación al cierre de cada proyecto (¿qué aprendí?, ¿qué haría distinto?, ¿qué fortalezas identifiqué?)	Autoconcepto	Fortalecer la claridad sobre la identidad y el estilo personal de diseño
Traducción sensorial (música-forma)	Aprendizaje experiencial / Sensorial	Musical / Intrapersonal	Desarrollo de composiciones visuales a partir de piezas musicales (ritmo, intensidad, pausas)	Automotivación	Generar conexión emocional con el proceso creativo y estimular la creatividad
Analogías rítmicas en composición	Aprendizaje analógico	Musical / Visual-espacial	Aplicación de conceptos musicales (ritmo, repetición, armonía) en ejercicios de composición visual	Automotivación	Facilitar la comprensión intuitiva de estructuras formales en diseño
Círculos de retroalimentación progresiva	Socioconstructivismo	Interpersonal	Sesiones periódicas de crítica guiada (acierto-proceso-posibilidad), centradas en evolución y no solo en resultado	Autoestima	Validar el proceso creativo, fortalecer la confianza y reducir la autocrítica excesiva
Exposición gradual de ideas	Aprendizaje situado	Interpersonal / Intrapersonal	Presentaciones breves y progresivas (boceto → concepto → propuesta) en entornos seguros	Autoestima	Desarrollar seguridad, comunicación y confianza en la propia voz creativa

5.7.2. Resultados Grupo B

Inteligencias múltiples	Grupo B
Intrapersonal	14%
Musical	15%
Interpersonal	13.5%
Visual espacial	12.3%
Matemática	12.2%
Kinestésica	12%
Lingüística	11%
Naturalista	10%
Total	100%

Para el caso del Grupo B, sus resultados nos reflejan un perfil de inteligencias múltiples caracterizado por una distribución relativamente equilibrada, sin un predominio altamente marcado de una sola inteligencia. La inteligencia musical presenta el porcentaje más alto (15%), seguida muy de cerca por la intrapersonal (14%), la interpersonal (13.5%) y la visual-espacial (12.3%). Las inteligencias lógico-matemática (12.2%), corporal-kinestésica (12%), lingüística (11%) y naturalista (10%) completan el perfil del grupo.

Esta configuración sugiere que nos encontramos frente a un grupo con una diversidad cognitiva amplia y homogénea, donde ningún tipo de inteligencia se impone de manera dominante, pero varias se encuentran en niveles cercanos. Desde una perspectiva educativa y psicoafectiva, este equilibrio representa tanto una oportunidad como un desafío: la oportunidad de diseñar experiencias de aprendizaje ricas y diversas, y el desafío de evitar estrategias homogéneas que no logren conectar con la pluralidad de formas de aprender y expresarse presentes en el aula.

La presencia destacada de la *inteligencia musical*, aunque con una diferencia porcentual moderada respecto a las demás, resulta significativa en el contexto del diseño. Esta inteligencia remite a la sensibilidad hacia el ritmo, las secuencias, las armonías y los patrones, habilidades que pueden

trasladarse de manera metafórica y práctica a procesos de diseño, como la composición visual, la modulación formal, la repetición, el contraste y la temporalidad del uso de los objetos o mensajes diseñados. Desde el punto de vista psicoafectivo, la inteligencia musical suele estar asociada con una fuerte conexión emocional, lo que sugiere que estos estudiantes pueden experimentar el proceso creativo de manera intensa y sensible. Reconocer esta fortaleza contribuye a reforzar la autoestima creativa, validando formas de pensamiento que no siempre son explícitamente reconocidas en el aula universitaria.

La *inteligencia intrapersonal*, ubicada muy cerca en porcentaje, revela una tendencia importante hacia la introspección, la autorreflexión y la conciencia de los propios estados emocionales. Este rasgo es especialmente relevante en el marco del presente libro, ya que conecta de manera directa con el desarrollo del autoconcepto y la automotivación. Estudiantes con una inteligencia intrapersonal significativa suelen cuestionarse el sentido de lo que hacen, evaluar su propio desempeño y ser sensibles a la congruencia entre sus valores personales y las exigencias académicas. Si este potencial no es acompañado pedagógicamente, puede derivar en autoexigencia excesiva, inseguridad o desmotivación; sin embargo, cuando se integra de forma consciente, se convierte en una base sólida para la construcción de una identidad profesional reflexiva y auténtica.

La *inteligencia interpersonal* (13.5%) indica que el grupo cuenta también con habilidades relevantes para la interacción social, el trabajo colaborativo y la empatía. En el ámbito del diseño, esta inteligencia resulta clave para el trabajo en equipo, el diseño centrado en el usuario y la comprensión de problemáticas sociales. Desde la dimensión psicoafectiva, fortalece el sentido de pertenencia y la motivación colectiva, elementos fundamentales para sostener procesos creativos prolongados y complejos.

La *inteligencia visual-espacial*, aunque no es la más alta del grupo, se mantiene en un nivel significativo (12.3%), lo cual resulta coherente con la formación en diseño. Este dato es relevante porque rompe con la expectativa de que esta inteligencia sea siempre la dominante en estudiantes de diseño, y nos recuerda que las capacidades visuales se desarrollan y fortalecen a lo largo de la trayectoria académica. Reconocer esto evita generar comparaciones tempranas que puedan afectar negativamente la

autoestima de quienes no se perciben inicialmente como «visualmente talentosos», y refuerza la idea de que el diseño es un proceso de construcción y no un don innato.

Las inteligencias *lógico-matemática* y *corporal-kinestésica*, con porcentajes muy cercanos (12.2% y 12%), evidencian una disposición equilibrada hacia el razonamiento estructurado y la acción corporal. En diseño, estas inteligencias se manifiestan en la capacidad de analizar sistemas, comprender relaciones funcionales, experimentar con materiales y aprender a través del hacer. Desde el punto de vista psicoafectivo, estas inteligencias pueden fortalecer la automotivación cuando los estudiantes se enfrentan a retos concretos y observan avances tangibles en su trabajo.

La *inteligencia lingüística* (11%) y la *naturalista* (10%), aunque con menor presencia relativa, no deben interpretarse como áreas deficitarias, sino como inteligencias que pueden potenciarse mediante estrategias adecuadas. La lingüística es fundamental para la argumentación, la presentación de proyectos y la construcción de discursos conceptuales; la naturalista, por su parte, adquiere especial relevancia en un contexto contemporáneo donde el diseño sostenible, el análisis del entorno y la responsabilidad ambiental son cada vez más centrales.

Desde la perspectiva de los factores psicoafectivos abordados en este libro, el perfil del Grupo B pone de manifiesto la necesidad de atender de manera consciente la autoestima académica, el autoconcepto como estudiantes de diseño y la automotivación. La diversidad equilibrada de inteligencias puede generar, en algunos casos, incertidumbre o comparación constante, especialmente cuando los estudiantes buscan encajar en un ideal preconcebido de lo que «debería ser» un diseñador. La labor docente, en este contexto, consiste en ayudar a los estudiantes a reconocer que su valor creativo no depende de sobresalir en una sola dimensión, sino de la integración de múltiples capacidades.

Fortalecer la autoestima implica validar las distintas formas de inteligencia presentes en el grupo; trabajar el autoconcepto supone acompañar a los estudiantes en la comprensión de quiénes son y cómo aprenden; y promover la automotivación requiere diseñar experiencias que conecten con sus intereses, emociones y sentido personal del aprendizaje.

El análisis de los resultados correspondientes al Grupo C permite identificar un perfil cognitivo y afectivo caracterizado por una combinación significativa entre inteligencias musicales, kinestésicas e intrapersonales, lo cual sugiere un grupo con una fuerte orientación hacia el aprendizaje sensorial, corporal y emocional, así como una marcada capacidad para experimentar el proceso creativo desde la vivencia directa.

La *inteligencia musical*, con el porcentaje más alto del grupo (16%), destaca como un rasgo central del perfil. Este resultado indica una elevada sensibilidad al ritmo, al sonido, a las secuencias y a las estructuras armónicas, lo cual puede traducirse, en el contexto del diseño, en una especial facilidad para reconocer patrones, tiempos, repeticiones y contrastes. Desde una perspectiva psicoafectiva, esta inteligencia suele estar asociada a una vivencia intensa de las emociones y a una fuerte resonancia afectiva con el proceso creativo. Los estudiantes con este perfil tienden a «sentir» sus ideas antes de poder explicarlas racionalmente, lo que puede generar tanto momentos de gran fluidez creativa como episodios de frustración cuando no logran traducir esas sensaciones en propuestas concretas.

Se presenta a continuación la integración de algunas estrategias didácticas implementadas en este grupo B, donde su perfil general muestra predominancia intrapersonal, musical e interpersonal, con equilibrio en capacidades analíticas y prácticas. Se identifican estudiantes reflexivos, sensibles y con buena disposición al trabajo colaborativo.

Estrategias didácticas implementadas en GRUPO B

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Inteligencias clave	Actividad en aula	Componente AAA	Intencionalidad formativa
Bitácora de decisiones de diseño	Constructivismo	Intrapersonal	Registro de decisiones conceptuales y emocionales en cada fase del proyecto	Autoconcepto	Fortalecer la conciencia del proceso y toma de decisiones
Diseño narrativo (storytelling del proyecto)	Aprendizaje significativo	Lingüística / Intrapersonal	Construcción de la historia conceptual del proyecto	Autoconcepto / Automotivación	Dar sentido al diseño y fortalecer identidad
Composición rítmica aplicada al diseño	Aprendizaje experiencial	Musical	Ejercicios de ritmo visual en composición	Automotivación	Estimular creatividad y percepción estructural
Retroalimentación en duplas	Aprendizaje colaborativo	Interpersonal	Evaluación cruzada entre pares	Autoestima	Generar confianza y validación social
Prototipado funcional guiado	ABP	Lógico-matemática / Kinestésica	Desarrollo de soluciones funcionales con iteraciones	Autoestima	Reforzar seguridad a través del logro
Debate conceptual de proyectos	Aprendizaje dialógico	Lingüística / Interpersonal	Discusión argumentada sobre propuestas	Autoconcepto	Fortalecer pensamiento crítico
Proyecto con usuario real	Aprendizaje basado en problemas	Interpersonal	Desarrollo de solución centrada en usuario	Automotivación	Generar compromiso social y sentido

5.7.3. Resultados Grupo C

Inteligencias múltiples	Grupo B
Intrapersonal	13.3%
Musical	16%
Interpersonal	12.2%
Visual espacial	12%
Matemática	11.5%
Kinestésica	14.5%
Lingüística	10%
Naturalista	10.5%
Total	100%

Muy cercana a esta se encuentra la *inteligencia corporal—kinestésica* (14.5%), lo cual refuerza la idea de que el Grupo C aprende y crea principalmente a través del cuerpo y de la acción. Estos estudiantes suelen comprender mejor cuando pueden manipular materiales, construir prototipos, experimentar con formas y explorar físicamente las ideas. En términos psicoafectivos, el movimiento y la acción funcionan como reguladores emocionales: «hacer» les permite desbloquear tensiones internas, clarificar pensamientos y fortalecer su sensación de competencia. Cuando los procesos educativos se tornan excesivamente teóricos o abstractos, este tipo de perfil puede experimentar desmotivación, inquietud o desconexión emocional.

La *inteligencia intrapersonal* (13.3%) ocupa también un lugar relevante en el perfil del grupo, indicando una capacidad importante para la autorreflexión, la conciencia emocional y el reconocimiento de los propios estados internos. Esta combinación —musical, kinestésica e intrapersonal— sugiere estudiantes que viven el proceso creativo de manera profundamente experiencial y subjetiva. Desde el enfoque del libro, este rasgo resulta especialmente significativo, ya que implica que la autoestima creativa y la automotivación del Grupo C están estrechamente ligadas a la posibilidad de expresar, comprender y validar lo que sienten durante el proceso de diseño.

La *inteligencia interpersonal* (12.2%) y la *visual—espacial* (12%) se presentan en niveles equilibrados, lo que indica que, aunque no son las dominantes, sí forman parte activa del perfil del grupo. La inteligencia interpersonal favorece el trabajo colaborativo, la empatía y la sensibilidad hacia los otros, aspectos fundamentales en proyectos de diseño centrados en el usuario. La visual—espacial, por su parte, sostiene la capacidad de representar, visualizar y transformar ideas, aunque en este grupo parece desarrollarse más como resultado de la experiencia práctica que como una habilidad abstracta inicial.

La *inteligencia lógico—matemática* (11.5%) se ubica en un nivel medio, lo que sugiere que los estudiantes pueden enfrentar procesos de análisis, estructuración y toma de decisiones técnicas, pero posiblemente requieren apoyos didácticos que conecten estos aspectos con la experiencia concreta y sensorial. Desde una mirada psicoafectiva, cuando el razonamiento lógico se presenta desvinculado de la acción o del sentido personal, puede percibirse como una fuente de tensión o inseguridad.

Finalmente, las inteligencias *lingüística* (10%) y *naturalista* (10.5%) aparecen con menor predominancia. Esto no implica una ausencia de estas capacidades, sino que representan áreas con potencial de fortalecimiento. La inteligencia lingüística es clave para la argumentación conceptual y la comunicación de ideas; su desarrollo resulta fundamental para evitar que los estudiantes sientan que «no saben explicar lo que hacen», una experiencia que suele afectar el autoconcepto académico. La inteligencia naturalista, aunque menos visible, puede convertirse en un eje relevante para integrar reflexiones sobre sostenibilidad, materiales y contexto ambiental dentro de los proyectos de diseño.

Desde el enfoque psicoafectivo que atraviesa este libro, el perfil del Grupo C revela estudiantes que aprenden creando desde el cuerpo, la emoción y la experiencia directa. Su proceso creativo no suele ser lineal ni exclusivamente racional; por el contrario, se construye a partir de sensaciones, intuiciones y acciones que necesitan ser acompañadas pedagógicamente para transformarse en propuestas estructuradas.

Este tipo de perfil es especialmente sensible a los climas emocionales del aula. Cuando los estudiantes se sienten juzgados, apresurados o forzados a explicar procesos que aún están «en construcción», pueden experimen-

tar bloqueos creativos, inseguridad o desmotivación. En cambio, cuando el docente valida el proceso, reconoce la experimentación como parte legítima del aprendizaje y ofrece mediaciones progresivas, la autoestima creativa y la automotivación tienden a fortalecerse de manera notable.

A continuación se presenta una tabla que integra algunas de las estrategias didácticas que se aplicaron al grupo C, considerando que su perfil general se orienta principalmente a una mayor presencia de inteligencia musical y kinestésica, con equilibrio entre lo interpersonal e intrapersonal. Grupo con alta disposición a lo sensorial, expresivo y práctico.

Estrategias didácticas implementadas en GRUPO C

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Inteligencias clave	Actividad en aula	Componente AAA	Intencionalidad formativa
Exploración sensorial aplicada al diseño	Aprendizaje experiencial	Musical / Kinestésica	Ejercicios con estímulos auditivos, táctiles y visuales	Automotivación	Activar creatividad desde la experiencia
Taller de prototipado experimental	Aprendizaje activo	Kinestésica	Construcción libre con materiales diversos	Autoestima	Generar confianza a través del hacer
Dinámicas de co-creación espontánea	Aprendizaje colaborativo	Interpersonal	Resolución grupal de retos creativos	Autoestima	Fomentar integración y seguridad grupal
Bitácora visual del proceso	Constructivismo	Visual-espacial / Intrapersonal	Registro gráfico del proceso creativo	Autoconcepto	Reconocer evolución personal
Traducción emocional del diseño	Enfoque humanista	Intrapersonal / Musical	Representar emociones en propuestas de diseño	Automotivación	Conectar emocionalmente con el aprendizaje
Presentaciones creativas no convencionales	Aprendizaje situado	Interpersonal / Lingüística	Exposición mediante formatos innovadores	Autoestima	Fortalecer seguridad expresiva
Proyecto de intervención contextual	Aprendizaje-servicio	Naturalista / Interpersonal	Diseño vinculado a entorno real	Automotivación	Desarrollar conciencia social

5.7.4. Resultados Grupo D

Inteligencias múltiples	Grupo B
Intrapersonal	15.5%
Musical	14.3%
Interpersonal	13%
Visual espacial	11.3%
Matemática	10.2%
Kinestésica	13.5%
Lingüística	10%
Naturalista	12.2%
Total	100%

El análisis de los perfiles cognitivos y afectivos del Grupo D permite identificar un grupo con una marcada predominancia de la inteligencia intrapersonal, acompañada de un equilibrio relevante entre las inteligencias musical, kinestésica e interpersonal. Este perfil sugiere estudiantes con una elevada capacidad de introspección, conciencia emocional y autorregulación, lo cual tiene implicaciones directas tanto en su manera de aprender como en la forma en que viven y sostienen su proceso creativo a lo largo de la trayectoria académica.

La *inteligencia intrapersonal*, con el porcentaje más alto del grupo (15.5%), indica que una proporción significativa de los estudiantes posee una fuerte capacidad para reconocer sus emociones, motivaciones, fortalezas y áreas de oportunidad. Desde una perspectiva psicoafectiva, este rasgo resulta especialmente relevante, ya que se vincula directamente con la construcción del autoconcepto académico y creativo. Los estudiantes con esta predominancia suelen ser reflexivos, autocríticos y conscientes de su proceso interno; sin embargo, también pueden ser más vulnerables a la autoexigencia excesiva o a la duda constante cuando no cuentan con acompañamiento docente que valide su proceso.

La *inteligencia musical* (14.3%) ocupa el segundo lugar en el perfil del grupo, lo que señala una sensibilidad importante hacia el ritmo, la estructura y las secuencias. En el contexto del diseño, esta inteligencia puede manifestarse en una comprensión intuitiva de la composición, la armonía visual y la organización temporal de los proyectos. Desde el punto de vista psicoemocional, la música y el ritmo suelen funcionar como reguladores afectivos, permitiendo que los estudiantes conecten con su creatividad desde un plano más emocional y experiencial.

De manera complementaria, la *inteligencia corporal—kinestésica* (13.5%) y la *interpersonal* (13%) muestran una presencia significativa. La inteligencia kinestésica sugiere que los estudiantes del Grupo D aprenden y comprenden mejor cuando pueden involucrar el cuerpo, el movimiento y la manipulación directa de materiales. Esta característica favorece procesos de prototipado, exploración material y aprendizaje activo, aspectos clave en la formación en diseño. Por su parte, la inteligencia interpersonal refleja habilidades para el trabajo colaborativo, la empatía y la lectura de las dinámicas sociales, competencias esenciales para el diseño centrado en el usuario y los proyectos desarrollados en equipo.

La *inteligencia naturalista* (12.2%) aparece con un valor intermedio, lo cual resulta particularmente interesante en el contexto actual del diseño, donde las preocupaciones medioambientales y la sostenibilidad ocupan un lugar central. Este resultado sugiere una sensibilidad hacia el entorno, los materiales y los sistemas naturales, que puede potenciarse mediante proyectos vinculados con el diseño responsable, la economía circular o la observación de patrones naturales como fuente de inspiración creativa.

La *inteligencia visual—espacial* (11.3%), aunque no es predominante, mantiene una presencia relevante. Esta inteligencia es fundamental para la representación gráfica, la visualización tridimensional y la comprensión espacial; sin embargo, en este grupo parece desarrollarse de manera más integrada a la experiencia y a la reflexión que como una habilidad aislada. Esto refuerza la idea de que, para estos estudiantes, la visualización cobra mayor sentido cuando se conecta con procesos emocionales y vivenciales.

En los porcentajes más bajos se encuentran las inteligencias *lógico—matemática* (10.2%) y *lingüística* (10%). Este dato no implica una carencia, sino una menor preferencia relativa. Desde el enfoque psicoafectivo, estas

áreas pueden representar zonas de inseguridad académica si no se abordan con estrategias didácticas adecuadas. Por ejemplo, los estudiantes pueden sentirse menos confiados al momento de justificar técnicamente sus decisiones o de argumentar verbalmente sus propuestas, lo que puede impactar en su autoestima académica si no reciben acompañamiento oportuno.

La combinación de inteligencias intrapersonal, musical y kinestésica sugiere que estos estudiantes requieren espacios educativos que legitimen tanto la reflexión como la experimentación. Desde la mirada del libro, este perfil confirma que la creatividad no se sostiene únicamente desde la técnica, sino desde la posibilidad de integrar pensamiento, emoción y acción en un proceso coherente.

Se presentan a continuación algunas estrategias didácticas implementadas para este grupo D de acuerdo a su perfil general: revela estudiantes que viven el proceso de aprendizaje y creación desde una profunda conexión consigo mismos, con una alta conciencia emocional y una necesidad clara de sentido personal en lo que hacen. Su automotivación tiende a fortalecerse cuando perciben coherencia entre sus valores internos, el contexto educativo y las tareas que se les proponen. En contraste, cuando las actividades se presentan de manera fragmentada o desvinculadas de su experiencia personal, pueden experimentar desmotivación, saturación emocional o repliegue creativo.

Estrategias didácticas implementadas en GRUPO D

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Inteligencias clave	Actividad en aula	Componente AAA	Intencionalidad formativa
Diario reflexivo estructurado	Constructivismo	Intrapersonal	Análisis guiado del proceso de aprendizaje	Autoconcepto	Desarrollar autoconocimiento
Aprendizaje basado en retos (design challenge)	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Convergente / Kinestésica	Resolución de problemas de diseño en tiempo limitado	Automotivación	Estimular toma de decisiones
Trabajo colaborativo con roles	Socioconstructivismo	Interpersonal	Equipos con funciones específicas	Autoestima	Fortalecer participación y confianza
Análisis de casos de diseño	Aprendizaje analítico	Lógico-matemática	Evaluación de soluciones existentes	Autoconcepto	Desarrollar pensamiento crítico
Narrativa visual del proyecto	Aprendizaje significativo	Visual-espacial	Representación gráfica del concepto	Autoconcepto	Clarificar ideas y discurso visual
Simulación de presentación profesional	Aprendizaje situado	Lingüística / Interpersonal	Pitch ante grupo o jurado	Autoestima	Fortalecer seguridad y comunicación
Proyecto integral con impacto social	Aprendizaje-servicio	Interpersonal / Naturalista	Desarrollo de solución real	Automotivación	Consolidar sentido del diseño

5.8 De la comprensión diagnóstica a la acción didáctica

La implementación de actividades didácticas no surgió de manera aislada, sino como una respuesta directa a los resultados obtenidos sobre las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de diseño de segundo semestre. Este proceso logró traducir el diagnóstico en acciones pedagógicas concretas, coherentes con las características cognitivas y psicoafectivas del estudiantado.

Entre las estrategias implementadas, se incorporaron actividades acompañadas de música, en las que se observó una mayor fluidez en las

propuestas creativas. Resultó especialmente significativo que las piezas musicales fueran seleccionadas por los propios estudiantes, ya que esto no solo favoreció la apropiación del ejercicio, sino que también abrió espacios para compartir intereses personales. De esta manera, se logró potenciar la inteligencia musical y visual-espacial, al tiempo que se fortalecía la confianza creativa.

Asimismo, se integró el uso de bitácoras reflexivas y mapas emocionales, los cuales se consolidaron como herramientas clave para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. A través de estos recursos, los estudiantes pudieron identificar bloqueos, reconocer avances y establecer vínculos entre su proceso creativo y su estado emocional. Desde esta perspectiva, este tipo de ejercicios resultó fundamental para acompañar procesos de autorregulación y favorecer una relación más consciente con el aprendizaje.

Algo importante de resaltar es el promover dinámicas de trabajo colaborativo, tales como proyectos en equipo y ejercicios de coevaluación. Estas actividades activaron la inteligencia interpersonal y contribuyeron a fortalecer la motivación colectiva, al mismo tiempo que disminuyeron la ansiedad asociada al desempeño individual. En este sentido, el aula se configuró como un espacio de diálogo, reconocimiento y construcción conjunta.

También se incorporaron actividades centradas en la acción, como el desarrollo de prototipos físicos, la exploración material y ejercicios experimentales. Estas experiencias favorecieron las inteligencias corporal-kines-tésica y lógico-matemática, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de aprendizaje concreto que reforzaron su sensación de competencia y logro.

Como parte esencial de los proyectos de diseño, se integraron propuestas con enfoque en el contexto social, lo que permitió a los estudiantes aproximarse a realidades y comunidades específicas. Este tipo de ejercicios no solo enriqueció el proceso creativo, sino que también le otorgó un sentido ético y contextual al diseño, fortaleciendo la motivación intrínseca y la conciencia sobre el impacto de su práctica profesional.

A partir de este recorrido, pude comprender, desde una mirada integral, cómo los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples inciden directamente en los procesos académicos, creativos y psicoafectivos de los estudiantes. Más allá de constituir un diagnóstico descriptivo, estos resultados se convirtieron en un insumo fundamental para replantear la

planeación docente, diversificar las estrategias didácticas y fortalecer el acompañamiento a lo largo del semestre.

En términos generales, los estilos de aprendizaje, analizados desde el modelo de Kolb, evidenciaron la coexistencia de perfiles diversos, con una presencia significativa de tendencias hacia la experimentación activa, la reflexión y la conceptualización. Esto me confirmó que el aprendizaje en diseño no responde a una única forma de aproximarse al conocimiento, sino que se construye a partir de trayectorias distintas. Reconocer esta diversidad fue primordial para diseñar secuencias didácticas que integran el ciclo completo del aprendizaje experiencial: partir de la acción, abrir espacios de reflexión, construir marcos conceptuales y regresar a la aplicación creativa en contextos reales.

De manera complementaria, el análisis de las inteligencias múltiples mostró perfiles ricos y heterogéneos, con predominancias en las inteligencias intrapersonal, musical, interpersonal y kinestésica, sin dejar de lado la relevancia de las inteligencias visual-espacial, lógico-matemática y lingüística. Esta diversidad reafirma la complejidad del aprendizaje en diseño y la necesidad de atenderlo desde una perspectiva integral.

A partir de estos hallazgos, se orientó la planeación del semestre hacia la integración de actividades que dialogaran con los distintos perfiles: ejercicios de exploración material para los estilos activos, dinámicas de ideación para perfiles divergentes, herramientas de análisis para estudiantes reflexivos y actividades de aplicación para quienes se orientan hacia la convergencia. De igual forma, se incorporaron estrategias específicas vinculadas con las inteligencias múltiples, procurando que no fueran ejercicios aislados, sino parte de una secuencia pedagógica coherente.

Considero importante señalar que estos resultados no deben entenderse como categorías fijas, sino como referentes dinámicos. Tanto los estilos de aprendizaje como las inteligencias múltiples pueden transformarse en la medida en que el estudiante toma conciencia de su proceso. Esta comprensión resultó clave para evitar etiquetas y reforzar la idea de que aprender diseño es, ante todo, un proceso evolutivo y profundamente humano.

En conjunto, este estudio confirma que la investigación educativa, cuando se integra de manera situada a la práctica docente, se convierte en una herramienta de transformación. Comprender quiénes son los estudian-

tes, cómo aprenden y qué sienten en su proceso formativo me permitió diseñar experiencias más pertinentes, inclusivas y significativas. De este modo, cierro este capítulo reafirmando que enseñar diseño no implica únicamente desarrollar competencias técnicas, sino acompañar procesos de construcción personal, creativa y profesional que trascienden el aula.

Como parte del cierre de este capítulo y en coherencia con el enfoque integral que sustenta esta obra, se incorpora el Anexo 2, el cual se presenta como una herramienta complementaria de carácter orientador para la práctica docente. Dicho anexo reúne una serie de tablas guía diseñadas a partir de los resultados obtenidos sobre los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los distintos grupos, permitiendo al profesorado contar con referentes claros para la toma de decisiones didácticas informadas y contextualizadas.

El Anexo 2 no se concibe como un instrumento prescriptivo, sino como un apoyo flexible que posibilita traducir los datos diagnósticos en estrategias pedagógicas concretas, alineadas con las características cognitivas, creativas y relacionales que predominan en cada grupo de estudiantes de diseño. Su valor radica en ofrecer una lectura global de los resultados —a partir de los porcentajes de mayor representatividad— para favorecer la planificación de actividades que dialoguen con las formas preferentes de aprender, crear y resolver problemas dentro del aula de diseño.

De manera complementaria, este anexo se articula de forma directa con los resultados derivados del Anexo 1, correspondiente al Modelo Triple AAA (Autoestima, Autoconcepto y Automotivación). La integración de ambos anexos responde a la necesidad de reconocer que los procesos de aprendizaje y creación en el diseño no pueden comprenderse únicamente desde lo cognitivo, sino que están profundamente mediados por los aspectos psicoafectivos que influyen en la seguridad personal, la percepción de competencia y la disposición interna para aprender.

La lectura conjunta de los resultados de estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y aspectos psicoafectivos permite al docente construir una mirada más amplia, humana y sistémica del grupo, favoreciendo intervenciones pedagógicas que acompañen no solo el desarrollo de habilidades técnicas y creativas, sino también la consolidación de trayectorias académicas más conscientes y significativas. Asimismo, brinda a los propios

estudiantes la oportunidad de comprenderse mejor, reconocer la diversidad de formas de aprender y asumir un papel activo en la gestión de su proceso formativo.

En este sentido, los anexos que acompañan este libro refuerzan la propuesta central de la obra: entender la enseñanza del diseño como un proceso integral en el que pensar, sentir y crear se entrelazan, y en el que el conocimiento de uno mismo y del otro se convierte en un eje fundamental para la innovación educativa y la transformación de las prácticas docentes en la educación superior del diseño.



CAPÍTULO 6

Caminos para transformar la enseñanza del diseño

6.1 La transformación como proceso colectivo y situado

Hablar de transformar la enseñanza del diseño implica, antes que nada, reconocer que no existe un único camino posible. Durante muchos años, en distintos contextos educativos, se ha buscado la «fórmula» que garantice resultados exitosos: el método adecuado, la estrategia correcta, el modelo pedagógico más actualizado. Sin embargo, la experiencia acumulada a lo largo de mi trayectoria docente y de investigación me ha llevado a comprender que la transformación en la enseñanza del diseño no ocurre siguiendo una sola ruta lineal, sino a través de múltiples caminos que se construyen y reconstruyen en función de lo que acontece en cada aula, en cada generación de estudiantes y en cada comunidad académica.

El diseño, por su propia naturaleza, no responde a esquemas únicos ni a soluciones cerradas. Diseñar es explorar, cuestionar, equivocarse, volver a intentar y resignificar. En ese mismo sentido, enseñar diseño exige una disposición permanente a revisar nuestras prácticas, nuestras creencias y nuestras certezas como docentes. Transformar la enseñanza no es llegar a una meta definitiva, sino asumir un proceso continuo de reflexión y ajuste.

Desde esta perspectiva, el propósito de este último capítulo no es ofrecer un modelo prescriptivo, sino abrir un espacio para pensar la enseñanza del diseño como una construcción colectiva, situada y profundamente humana.

Uno de los aprendizajes más importantes que atraviesan este libro es la necesidad de ampliar la mirada sobre quiénes conformamos la comunidad del diseño. Con frecuencia, al hablar de educación, se centra la atención únicamente en el docente y el estudiante, como si el proceso formativo ocurriera de manera aislada entre ambos. No obstante, la experiencia cotidiana en la educación superior demuestra que el aprendizaje es el resultado de un entramado mucho más amplio.

La comunidad del diseño está integrada por docentes, estudiantes, personal administrativo, directivos, investigadores, técnicos, gestores culturales y actores externos vinculados al ámbito profesional. Todos ellos participan —de manera directa o indirecta— en la experiencia educativa. Reconocer esta red de relaciones es fundamental para comprender que la transformación de la enseñanza no depende exclusivamente de una figura individual, sino del compromiso colectivo.

Asumirnos como parte del *todo del diseño* implica reconocer que nuestras acciones, decisiones y omisiones tienen impacto en la formación de los estudiantes. Desde el aula, desde la gestión académica, desde el acompañamiento administrativo o desde la vinculación externa, cada rol contribuye a construir el contexto en el que el aprendizaje ocurre.

Esta visión sistémica coincide con enfoques contemporáneos de la innovación educativa que señalan que los procesos de cambio sostenible en la educación superior solo son posibles cuando se articulan esfuerzos institucionales, pedagógicos y humanos (Fullan, 2020; Kalantzis & Cope, 2021).

6.2 Diversidad, incertidumbre y dimensión socioemocional en la enseñanza del diseño

Reconocer la diversidad dentro de la comunidad del diseño no significa aspirar a pensar, sentir o hacer las cosas de la misma manera. Por el contrario, una de las mayores riquezas del diseño reside precisamente en la diferencia. Diseñadores con trayectorias, sensibilidades y posturas distintas dialogan, discrepan y construyen propuestas que no existirían desde la homogeneidad.

En el ámbito educativo, esta diversidad se manifiesta en múltiples niveles: estilos de aprendizaje, intereses vocacionales, contextos socioculturales, formas de expresión y expectativas frente a la carrera. Pretender uniformar estas diferencias suele generar frustración y desconexión. En cambio, cuando se reconocen y se integran pedagógicamente, se convierten en una fuente de creatividad y aprendizaje significativo.

Transformar la enseñanza del diseño implica, entonces, aprender a convivir con la incertidumbre que generan las diferencias. Implica aceptar que no siempre tendremos respuestas inmediatas y que, muchas veces, será necesario iniciar nuevamente el proceso, replantear estrategias y volver a preguntarnos por el sentido de lo que hacemos.

Uno de los aspectos que con mayor frecuencia emerge en los procesos creativos —y que pocas veces se aborda de manera explícita— es la dificultad para tolerar la frustración. A lo largo de la vida escolar, muchos estudiantes han sido formados bajo esquemas que privilegian la respuesta correcta, la rapidez y la resolución inmediata de problemas. En ese tra-

yecto, se les ha enseñado a evitar el error, a temerle al conflicto y a buscar certezas.

El diseño, sin embargo, opera desde una lógica distinta. Diseñar implica enfrentarse a problemas abiertos, ambiguos y, en muchos casos, sin una única solución. Este choque entre expectativas previas y la realidad del proceso creativo genera ansiedad, bloqueos y desmotivación.

Desde la docencia, transformar la enseñanza del diseño requiere acompañar a los estudiantes en el desarrollo de una mayor tolerancia a la frustración. Esto no significa romantizar la dificultad, sino ofrecer herramientas emocionales, cognitivas y metodológicas para transitarla. La investigación educativa ha señalado que los entornos de aprendizaje que validan el proceso, más allá del resultado, favorecen la persistencia, la autorregulación y la creatividad (Zimmerman & Schunk, 2020; Beghetto, 2019).

A lo largo de este libro se ha insistido en la relevancia de los factores psicoafectivos —autoestima, autoconcepto y motivación— como pilares del aprendizaje universitario. En este último capítulo, resulta imprescindible reafirmar que cualquier intento de transformación en la enseñanza del diseño que ignore estas dimensiones estará incompleto.

La autoestima académica influye directamente en la disposición del estudiante para asumir riesgos creativos. El autoconcepto condiciona la manera en que interpreta sus capacidades y limita o potencia su participación. La motivación, especialmente la intrínseca, sostiene el esfuerzo a largo plazo y da sentido a la experiencia formativa.

Desde la innovación educativa, se reconoce cada vez con mayor claridad que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante se siente emocionalmente seguro, valorado y acompañado (Hargreaves & Fullan, 2020). En el diseño, donde la exposición personal es constante, esta seguridad se vuelve aún más relevante.

6.3 Innovación, vinculación y el docente como agente de transformación

En los discursos actuales sobre innovación educativa, la tecnología y la inteligencia artificial ocupan un lugar central. Sin duda, estas herramientas representan oportunidades valiosas para enriquecer la enseñanza del

diseño: simulaciones, prototipado digital, análisis de datos, visualización avanzada y procesos creativos asistidos por IA.

No obstante, transformar la enseñanza del diseño no puede reducirse a la incorporación de tecnología. La innovación auténtica ocurre cuando estas herramientas se integran de manera crítica, ética y contextualizada, sin perder de vista el valor del hacer, del pensamiento manual y de las técnicas tradicionales que siguen siendo fundamentales en muchos entornos.

Los organismos internacionales dedicados a la educación y la cultura, como la UNESCO (2021), han enfatizado la necesidad de equilibrar el avance tecnológico con una formación humanista que considere el impacto social, cultural y medioambiental de las prácticas profesionales. En el diseño, esta articulación es especialmente relevante, ya que las decisiones proyectuales tienen consecuencias directas en la vida cotidiana, el consumo y el entorno.

Otro eje clave para transformar la enseñanza del diseño es fortalecer la vinculación entre la formación universitaria y el contexto profesional al que se enfrentarán los egresados. Diversos estudios en educación superior en diseño señalan que las brechas entre la academia y la práctica profesional generan inseguridad y dificultades de inserción laboral (Dorst, 2019; Cross, 2021).

Las políticas públicas orientadas a la educación superior han comenzado a reconocer la importancia de impulsar programas que articulen la formación académica con proyectos reales, colaboración intersectorial y atención a problemáticas sociales y ambientales. En este sentido, el diseño se posiciona como una disciplina estratégica para atender retos complejos relacionados con la sostenibilidad, la inclusión y la innovación social.

Transformar la enseñanza del diseño implica preparar a los estudiantes no solo para el mercado laboral, sino para ejercer una práctica profesional ética, crítica y comprometida con su contexto. Esto requiere integrar en el aula discusiones sobre responsabilidad social, impacto ambiental, diversidad cultural y uso consciente de la tecnología.

Uno de los cambios más profundos que exige esta transformación es la disposición del docente a reconocerse también como aprendiz. Enseñar diseño en un mundo cambiante implica actualizarse, cuestionarse y, en muchos casos, desaprender.

Asumir esta postura no debilita la figura docente; por el contrario, la fortalece. Cuando los estudiantes perciben que el docente también explora, duda y aprende, se genera un clima de confianza que favorece el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta mirada, el docente deja de ser únicamente un transmisor de saberes para convertirse en un acompañante del proceso formativo. Esta figura coincide con los planteamientos de Freire, Vigotsky y Bruner, quienes subrayan la importancia de la mediación, el diálogo y el andamiaje en el aprendizaje.

Llegar a este punto del libro permite afirmar con claridad que no existe un solo camino para transformar la enseñanza del diseño. Existen tantos caminos como contextos, comunidades y trayectorias personales. Lo que sí resulta indispensable es la disposición a caminar, a detenerse, a observar y a volver a iniciar cuando sea necesario.

Transformar implica reconocernos como parte activa de un proceso colectivo, asumir nuestra responsabilidad individual y, al mismo tiempo, comprender que el cambio ocurre en la interacción. Implica aceptar que no siempre coincidiremos, pero que en esa diferencia se encuentra el potencial creativo del diseño.

Este capítulo —y este libro— cierran con una invitación abierta a la reflexión. Transformar la enseñanza del diseño no es una tarea exclusiva de las instituciones ni de los planes de estudio; es una experiencia que atraviesa nuestras propias vidas. Cada vez que acompañamos a un estudiante, cada vez que replanteamos una estrategia, cada vez que nos permitimos dudar, estamos participando de esa transformación.

Sentirnos parte de este camino implica reconocer que el diseño no es solo una disciplina que enseñamos o aprendemos, sino una manera de habitar el mundo. Un espacio donde pensar, sentir y hacer se entrelazan para crear sentido. Desde ahí, la enseñanza del diseño se convierte en una experiencia viva, capaz de transformarnos a nosotros y, a través de nosotros, a la comunidad de la que formamos parte.

Transformar la enseñanza del diseño no es un destino al que se llega, sino un camino que se recorre de manera consciente, colectiva y profundamente humana. Cada experiencia en el aula, cada diálogo con los estudiantes, cada duda que nos interpela como docentes y cada decisión

que tomamos desde nuestros distintos roles dentro de la comunidad académica, forman parte de ese proceso vivo que nos transforma mientras enseñamos. Reconocer el impacto de los factores psicoafectivos en el aprendizaje universitario nos invita a mirar más allá de los contenidos y los resultados, y a comprender que educar en diseño es también acompañar procesos de identidad, de sentido y de creación en contextos complejos y cambiantes. Desde esta convicción, la enseñanza del diseño se convierte en un espacio de encuentro entre personas, ideas y realidades, donde siempre es posible volver a comenzar, resignificar lo aprendido y abrir nuevas posibilidades.

Como he podido constatar a lo largo de mi trayectoria docente, *«la verdadera transformación educativa comienza cuando nos atrevemos a revisar no sólo cómo enseñamos, sino quiénes somos mientras enseñamos»*.



Referencias bibliográficas

- ACOSTA-GONZAGA, E. (2023). Autoestima, motivación y compromiso académico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 15(2), 45-62.
- AMABILE, T. M. (2020). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Routledge.
- AMABILE, T. M., & PRATT, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- ARISTOVNIK, A., KERŽIČ, D., RAVŠELJ, D., TOMAŽEVIČ, N., & UMEK, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- BAUMEISTER, R. F., CAMPBELL, J. D., KRUEGER, J. I., & VOHS, K. D. (2019). Does high self-esteem cause better performance? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- BEGHETTO, R. A. (2023). *Uncertainty, creativity, and learning*. Routledge.
- BEGHETTO, R. A., & KAUFMAN, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- BEGHETTO, R. A., & KAUFMAN, J. C. (2022). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
- BELARRINAGA, M. (2024). Metacognición y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(41), 89-105.
- BIGGS, J., & TANG, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). Open University Press.
- BRANDEN, N. (1981). *The psychology of self-esteem*. Bantam Books.
- BROWN, H. D. (1993). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Prentice Hall.
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. (Obra original publicada en inglés en 1996)

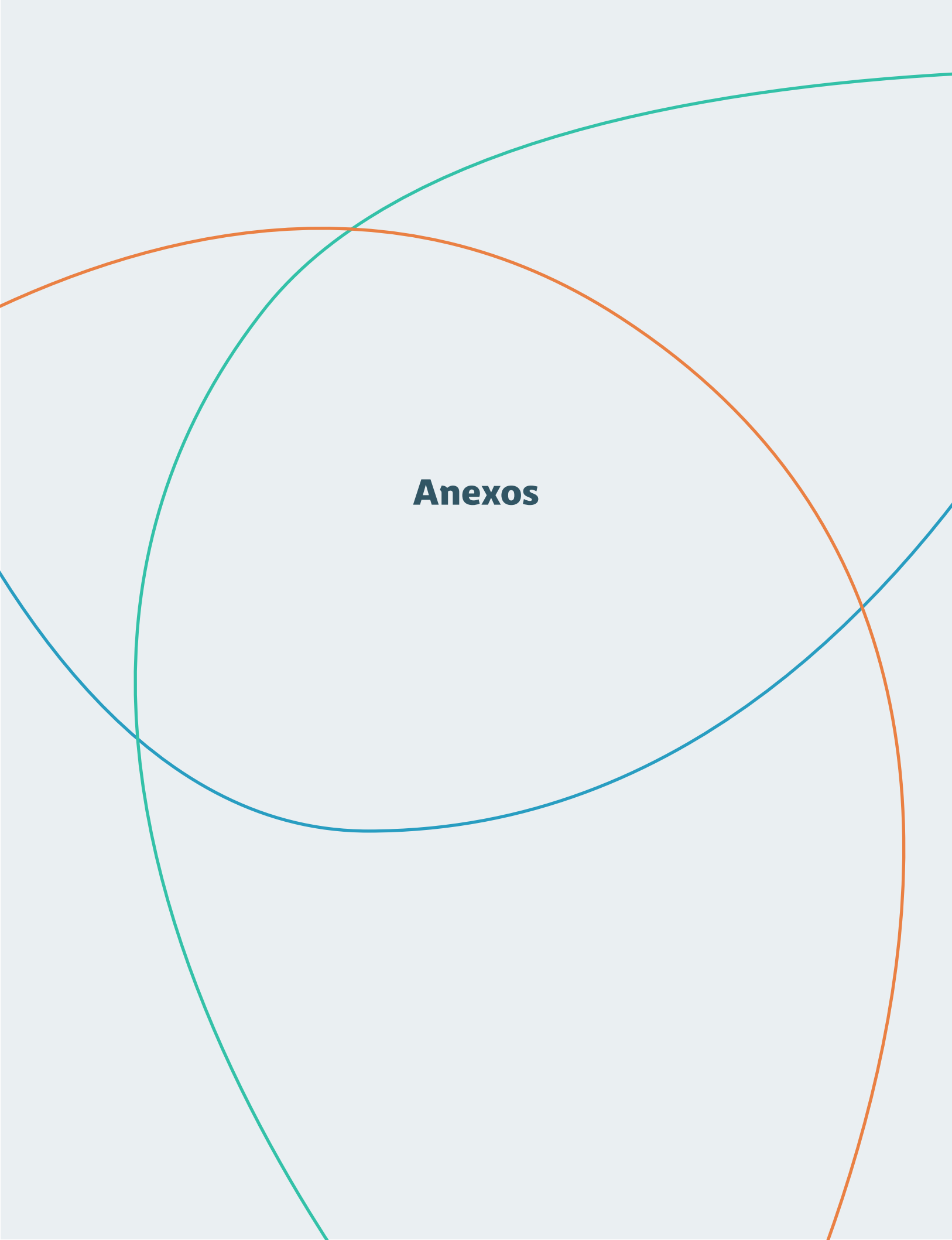
- CASTRO-SÁNCHEZ, M., ZURITA-ORTEGA, F., RAMÍREZ-GRANIZO, I., & UBAGO-JIMÉNEZ, J. L. (2025). Academic self-concept, motivation and learning strategies in university students. *Frontiers in Psychology*, 16, 123456. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.123456>
- CRAFT, A. (2019). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. Trentham Books.
- CROSS, N. (2021). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Bloomsbury Publishing.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2019). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (2nd ed.). HarperCollins.
- DAMASIO, A. (2021). *Feeling & knowing: Making minds conscious*. Pantheon Books.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- DORST, K. (2019). *Notes on design: How creative practice works*. BIS Publishers.
- DUNLOSKY, J., & METCALFE, J. (2023). *Metacognition* (2nd ed.). Sage.
- DYM, C. L., AGOGINO, A. M., ERIS, O., FREY, D. D., & LEIFER, L. J. (2019). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 103–120. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x>
- EFKLIDES, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–23. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- FACER, K., & SANDFORD, R. (2018). *The next 25 years? Future scenarios and future directions for education*. NESTA.
- FLEMING, N. D. (1995). I’m different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. *Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia*, 308–313.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

- FULLAN, M., & QUINN, J. (2017). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.
- FULLAN, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- GARCÍA CUE, J. L. (2019). *Estilos de aprendizaje y estrategias didácticas*. Trillas.
- GARCÍA, F., & MUSITU, G. (2022). AF5: Autoconcepto forma 5. TEA Ediciones.
- GARCÍA, T., RODRÍGUEZ, C., & VALLE, A. (2023). Autoconcepto académico y ansiedad en educación superior. *Psicothema*, 35(2), 210–218.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, I., RODRÍGUEZ, A., & SÁNCHEZ, L. (2022). Resiliencia, autoconcepto y rendimiento académico en universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 34–42.
- GARDNER, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books. (Obra original publicada en 1983)
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. HarperCollins.
- GOLDSCHMIDT, G., & SEVER, A. L. (2020). Visual metaphor and design problem solving. *Design Studies*, 67, 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2020.01.002>
- GONZÁLEZ, A., VALLE, A., & NÚÑEZ, J. C. (2021). Motivación académica y rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 101–109.
- GONZÁLEZ-VALERO, G., ZURITA-ORTEGA, F., & UBAGO-JIMÉNEZ, J. L. (2021). Self-esteem, anxiety and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1926. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041926>
- GUDYKUNST, W. B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Sage.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2020). *Professional capital: Transforming teaching in every school* (2nd ed.). Teachers College Press.
- HATTIE, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.
- HERNÁNDEZ, F., & SANCHO-GIL, J. M. (2022). *La educación en artes y diseño en la universidad contemporánea*. Octaedro.
- HERNÁNDEZ, R., & BARRAZA, L. (2022). Motivación vocacional y persistencia académica en universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 511–534.
- HERNÁNDEZ, M., & BENÍTEZ, L. (2020). Creencias familiares y autoconcepto académico. *Perfiles Educativos*, 42(168), 84–101.

- HOWARD, S. J., BUREAU, J. S., GUAY, F., CHONG, J. X. Y., & RYAN, R. M. (2021). Student motivation and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101981. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101981>
- JENO, L. M., ADACHI, P. J. C., GRYTNES, J.-A., VANDVIK, V., & DECI, E. L. (2019). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A Self-Determination Theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 669–683.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. (2021). *Learning by design* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- KADYROV, D., KARWOWSKI, M., & LEBUDA, I. (2024). Intrinsic motivation and creative risk-taking. *Creativity Research Journal*, 36(1), 1–14.
- KARWOWSKI, M., LEBUDA, I., & BEGHETTO, R. A. (2021). Creative self-beliefs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(1), 1–12.
- KARWOWSKI, M., ET AL. (2023). Creative self-concept in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101223.
- KLEIMAN, P., & CAREY, J. (2021). *Learning to teach creativity: A guide for educators*. Routledge.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- KOLB, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education. (Obra original publicada en 1984)
- LAVE, J., & WENGER, E. (2020). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1991)
- LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LUCAS, B. (2019). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.
- MAKER, C. J., & NIELSON, A. B. (2018). *Teaching models in education of the gifted* (3rd ed.). Pro-Ed.
- MARSH, H. W., & MARTIN, A. J. (2011). Academic self-concept. *Educational Psychologist*, 46(1), 3–21.
- MARTÍNEZ-MARTÍ, M. L., & RUCH, W. (2017). Character strengths and well-being. *The Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1343–1364.
- MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.

- MILICIC, N. (1995). *Autoestima y educación*. Editorial Universitaria.
- MILICIC, N. (2009). *Desarrollo emocional en la escuela*. Paidós.
- MORIN, E. (2020). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- MORALES-VIVES, F., CAMPS, E., & DUEÑAS, J. M. (2021). Academic self-perception and creativity. *Frontiers in Psychology*, 12, 642735.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023*. OECD Publishing.
- ORTH, U., & ROBINS, R. W. (2022). Development of self-esteem across the lifespan. *Psychological Bulletin*, 148(1), 1–36.
- PEKRUN, R., & PERRY, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 26(2), 129–148.
- PÉREZ, J., & LÓPEZ, M. (2023). Comparación social y autoconcepto en estudiantes de diseño. *Revista Latinoamericana de Diseño*, 9(1), 33–49.
- PINTRICH, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. *Educational Psychology Review*, 15(2), 167–196.
- PINTRICH, P. R., & SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education*. Merrill Prentice Hall.
- PUTWAIN, D. W., ET AL. (2021). Test anxiety and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 456–472.
- RAMÍREZ, A., TORRES, M., & SILVA, C. (2024). Cultura del talento y evaluación pública en diseño. *Estudios sobre Educación Creativa*, 6(2), 77–95.
- REBELO, C., ET AL. (2021). Creativity and design education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100868. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100868>
- RODRÍGUEZ, A., & CANO, F. (2020). Creencias limitantes y rendimiento académico. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 15–24.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation* (2nd ed.). Academic Press.
- SAVIGNON, S. J. (1993). *Communicative language teaching*. Addison-Wesley.
- SAWYER, R. K. (2018). *The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- SCHUNK, D. H., MEECE, J. L., & PINTRICH, P. R. (2014). *Motivation in education* (4th ed.). Pearson.
- SCHUNK, D. H., MEECE, J. L., & PINTRICH, P. R. (2020). *Motivation in education* (5th ed.). Pearson.

- SCHUNK, D. H., ET AL. (2022). Self-beliefs and identity development. *Educational Psychologist*, 57(3), 145–160.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., & STANTON, G. C. (1976). Self-concept. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- STERNBERG, R. J., & DAVIDSON, J. E. (2020). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- TZE, V. M. C., DANIELS, L. M., & KLASSEN, R. M. (2016). Evaluating autonomy support. *Educational Psychology Review*, 28(3), 433–448.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- VILLAVICENCIO, F. T., & BERNARDO, A. B. I. (2016). Academic self-efficacy and creativity. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 211–218.
- ZABALZA, M. A. (2021). *Diseño y desarrollo curricular* (3.a ed.). Narcea.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- ZIMMERMAN, B. J., & SCHUNK, D. H. (2020). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). Routledge.



Anexos

Anexo 1

Modelo Triple AAA

Autoestima–Autoconcepto–Automotivación

(Por la Dra. Mónica Patricia López Alvarado)

Contexto y propósito de la herramienta

El presente anexo tiene como objetivo ofrecer una herramienta de apoyo y reflexión basada en el Modelo Triple AAA (Autoestima, Autoconcepto y Automotivación), diseñada para que los estudiantes puedan explorar, de manera consciente y personal, cómo se encuentran en estas tres dimensiones psicoafectivas que influyen directamente en su trayectoria académica, creativa y personal.

Es importante subrayar que esta propuesta no tiene fines clínicos ni diagnósticos, ni pretende constituirse como un factor único o determinante para explicar el desempeño académico o personal de los estudiantes. Funciona, más bien, como un “termómetro formativo”, que permite identificar tendencias, estados actuales y áreas que pueden requerir mayor atención, cuidado o acompañamiento.

Desde la perspectiva abordada en este libro, aprender —y particularmente aprender diseño— implica un proceso integral en el que el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional avanzan de manera conjunta. Los estudiantes de diseño viven sus procesos creativos profundamente vinculados a su identidad, a la forma en que se perciben, se valoran y se motivan. Por ello, contar con espacios de reflexión sobre estos aspectos favorece una experiencia de aprendizaje más consciente, significativa y humana.

Asimismo, este anexo se relaciona de manera directa con el enfoque de la metacognición, en tanto promueve que los estudiantes reflexionen sobre sí mismos, reconozcan sus procesos internos y comprendan cómo estos influyen en su manera de aprender, crear y relacionarse con los retos académicos. Conocerse mejor no implica juzgarse; sino adquirir herramientas para orientar con mayor claridad la propia trayectoria formativa.

El uso de este anexo puede ser sugerido por el docente al inicio del semestre, como actividad de encuadre, o retomarse a lo largo del curso como un recurso de acompañamiento personal. Su aplicación es siempre voluntaria y respetuosa del ritmo y la disposición de cada estudiante.

Indicaciones generales

- Modalidad: individual (con posibilidad de compartir reflexiones si el contexto y el docente lo consideran pertinente).
- Espacio recomendado: un lugar tranquilo, con buena iluminación, que permita la escritura y la reflexión sin interrupciones.
- Materiales sugeridos: cuaderno o formato impreso, lápiz o pluma; colores o marcadores (opcional).
- Tiempo estimado total: entre 90 y 150 minutos.
- Recomendación importante: no es necesario realizar todas las actividades en una sola sesión. Cada apartado puede trabajarse en momentos distintos, incluso en días diferentes.

Sugerencia pedagógica: este anexo puede retomarse en distintos momentos del semestre para observar cambios, avances o nuevas reflexiones.

A. AUTOESTIMA

1. ¿Qué es la autoestima?

La autoestima se refiere a la valoración emocional que una persona hace de sí misma. Está relacionada con cómo nos tratamos internamente, qué tan capaces nos sentimos para enfrentar retos y cómo interpretamos nuestros logros, errores y áreas de mejora.

Tener una autoestima saludable no significa sentirse perfecto, sino reconocerse valioso incluso en medio de la duda, el error y el aprendizaje. En el ámbito académico, una autoestima equilibrada favorece la participación, la toma de riesgos creativos y la perseverancia ante la dificultad.

2. Áreas de la vida relacionadas con la autoestima

- Área académica o profesional
- Relaciones interpersonales
- Imagen corporal
- Capacidad para tomar decisiones
- Manejo del error y la frustración

3. Factores que pueden poner en riesgo la autoestima

- Comparación constante con otros
- Miedo al error o al juicio externo
- Críticas descalificadoras (externas o internas)
- Exigencia excesiva o perfeccionismo
- Falta de reconocimiento personal

Impacto de descuidar la autoestima: puede generar inseguridad, bloqueo creativo, desmotivación, ansiedad, abandono de proyectos y dificultad para expresar ideas.

4. Actividad: Escala de Autoestima de Rosenberg (adaptación formativa)

Instrucciones:

Lee cada afirmación y marca la opción que mejor describa cómo te sientes actualmente.

4 = Totalmente de acuerdo

3 = De acuerdo

2 = En desacuerdo

1 = Totalmente en desacuerdo

1. Siento que soy una persona valiosa, al menos igual que los demás.
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
2. Siento que tengo varias cualidades positivas.
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
3. En general, me inclino a pensar que soy un fracaso. (ítem inverso)
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
5. Siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso/a. (ítem inverso)
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
8. Desearía tener más respeto por mí mismo/a. (ítem inverso)
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
9. A veces pienso que no sirvo para nada. (ítem inverso)
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1
10. A veces siento que no soy suficientemente bueno/a. (ítem inverso)
☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1

A partir de las respuestas obtenidas llevar a cabo la suma de puntos para revisar la prevalencia de la autoestima que se presente:

- 30–40 puntos: Autoestima alta
- 26–29 puntos: Autoestima media
- Menos de 25 puntos: Autoestima baja

Nota: Este resultado no define quién eres, sólo indica un *estado actual* que puede transformarse con acompañamiento y práctica consciente.

6. Espacio de reflexión personal

¿Qué áreas de tu vida sientes que fortalecen tu autoestima?

¿Qué situaciones o pensamientos sientes que la debilitan?

B. AUTOCONCEPTO

1. ¿Qué es el autoconcepto?

El autoconcepto es la **imagen mental que construimos sobre quiénes somos**: cómo nos describimos, cómo creemos que aprendemos, qué pensamos de nuestras capacidades y qué lugar sentimos que ocupamos en distintos contextos.

Mientras la autoestima responde a *cómo me siento*, el autoconcepto responde a *cómo me percibo*. Un autoconcepto flexible y realista favorece una autoestima más estable y un aprendizaje más consciente.

2. Áreas clave del autoconcepto

- Autoconcepto académico o profesional
- Autoconcepto social
- Autoconcepto creativo
- Autoconcepto emocional

3. Actividad: Frases guía para explorar el autoconcepto

Instrucciones: completa cada frase con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Me describo como una persona que _____
2. Cuando enfrento un reto nuevo, normalmente pienso que _____

3. Aprendo mejor cuando _____
4. En comparación con otros, siento que mi capacidad es _____

5. Me siento más seguro/a cuando _____
6. Lo que más me cuesta de mí mismo/a es _____
7. Algo que reconozco como fortaleza personal es _____
8. En el ámbito académico/profesional, me percibo como _____

9. Cuando cometo errores, suelo pensar que _____
10. Hoy, mi autoconcepto podría resumirse en esta frase: _____

A partir de los resultados obtenidos:

- identificar cuáles son las respuestas que resultaron con mayor dificultad de responder,
- identificar cuáles áreas de vida son las que implican mayor impacto o relevancia,
- identificar cuáles de las respuestas se orientan a percepciones favorables y cuáles se inclinan a percepciones negativas.

Reflexión posterior:

- Identifica qué frases resultaron más difíciles de responder.
- Observa qué áreas de tu vida tienen mayor peso en tu autoconcepto.
- Reconoce qué percepciones son favorables y cuáles podrían replan-
tearse.

C. AUTOMOTIVACIÓN

1. ¿Qué es la automotivación?

La automotivación es la capacidad de activar y sostener el interés, el esfuerzo y la energía **personal** para avanzar hacia metas, incluso cuando aparecen obstáculos.

- *Motivación intrínseca*: surge del interés, el disfrute y el sentido personal.
- *Motivación extrínseca*: se apoya en recompensas externas o reconocimiento.

Ambas coexisten, pero fortalecer la motivación intrínseca favorece la constancia, el bienestar y la autorregulación.

2. Áreas que influyen en la automotivación

- Sentido y propósito personal
- Autonomía
- Metas claras
- Reconocimiento interno
- Regulación emocional

3. Actividad: Explorando mi tipo de motivación

Instrucciones: Recomendación de responder con la mayor sinceridad a cada una de las siguientes afirmaciones:

Marca con ✓ lo que más se acerque a ti:

- Me involucro más cuando algo me interesa personalmente. []
- Me esfuerzo más cuando recibo reconocimiento externo. []
- Continúo aunque nadie me observe. []
- Me desmotivo si no hay retroalimentación. []

De acuerdo a los resultados hacia dónde consideras que se acerca más tu motivación:

Motivación intrínseca: surge del interés, el disfrute y el sentido personal.

Motivación extrínseca: se apoya en recompensas externas o reconocimiento.

Preguntas reflexivas

¿Qué me impulsa a iniciar un proyecto?

¿Qué me ayuda a continuar cuando me siento bloqueado/a?

¿Qué actividades me conectan con el disfrute y el sentido?

El Modelo Triple AAA invita a comprender que cuidar los aspectos psicoafectivos es parte esencial del proceso de aprendizaje y creación. Trabajar la autoestima, el autoconcepto y la automotivación no implica etiquetarse, sino abrir un espacio de autoconocimiento que permita tomar decisiones más conscientes sobre la propia trayectoria académica y personal.

En caso de que alguna reflexión genere inquietud, malestar persistente o dificultad para continuar, se sugiere considerar la búsqueda de apoyo y orientación profesional, como parte de una actitud responsable de autocuidado.

“Fortalecer estos aspectos es una forma profunda de acompañarnos mientras aprendemos, diseñamos, creamos y nos transformamos”

Anexo 2

Guías de apoyo

Estrategias didácticas sugeridas

(Por la Dra. Mónica Patricia López Alvarado)

A continuación, se presentan 3 tablas guía, diseñadas como herramientas prácticas para el docente, alineadas con el objetivo central del libro: integrar los aspectos cognitivos, creativos y psicoafectivos para favorecer trayectorias académicas más conscientes, humanas y significativas en estudiantes de diseño.

Las tablas no pretenden ser prescriptivas, sino orientadoras; su finalidad es apoyar la toma de decisiones didácticas a partir de los resultados globales (porcentajes predominantes) obtenidos en cada grupo.

Tabla 1.
Guía docente de estrategias didácticas a partir de los
resultados del Modelo Triple AAA
(Autoestima – Autoconcepto – Automotivación)

Área psicoafectiva	Indicadores observados en los resultados grupales	Necesidades educativas asociadas	Estrategias didácticas sugeridas	Impacto esperado en el aprendizaje
Autoestima	Predominio de autoestima media o baja en el grupo	Seguridad personal, confianza para expresar ideas, manejo del error	• Retroalimentación formativa y descriptiva • Normalizar el error como parte del proceso de diseño • Evaluaciones parciales con posibilidad de mejora • Reconocimiento del proceso, no solo del resultado final • Sugerir al estudiante a identificar y registrar sus avances, por pequeños que parezcan. • Revisar el lenguaje utilizado en clase, evitando frases descalificadoras, incluso implícitas.	Mayor participación en clase, reducción del bloqueo creativo, incremento de la confianza académica
	Autoestima media-alta predominante	Consolidación de la autonomía y autorregulación	• Proyectos con mayor grado de libertad creativa • Autoevaluaciones guiadas • Metas personales de aprendizaje	Fortalecimiento del sentido de competencia y responsabilidad académica

Área psicoafectiva	Indicadores observados en los resultados grupales	Necesidades educativas asociadas	Estrategias didácticas sugeridas	Impacto esperado en el aprendizaje
Autoconcepto	Autopercepciones académicas negativas o rígidas	Reestructuración de creencias sobre capacidades	- Ejercicios de metacognición - Diarios reflexivos sobre el aprendizaje - Análisis de avances personales a lo largo del semestre	Autoconcepto académico más flexible y realista
	Autoconcepto positivo pero poco reflexivo	Profundización en la conciencia del propio aprendizaje	- Rúbricas comentadas - Actividades de reflexión posterior a proyectos - Coevaluación enfocada en fortalezas	Mayor claridad sobre cómo aprenden y cómo mejorar
Automotivación	Predominio de motivación extrínseca	Conectar el aprendizaje con sentido personal	- Proyectos vinculados a intereses reales - Elección de temas o enfoques de interés - Vinculación con problemas del contexto	Incremento de la motivación intrínseca y compromiso
	Motivación fluctuante durante el semestre	Sostener el interés y la constancia	- Proyectos por fases - Metas cortas y alcanzables - Retroalimentación continua	Mayor permanencia y continuidad en los procesos creativos
	Motivación intrínseca alta	Potenciar liderazgo y autonomía	- Trabajo por retos - Aprendizaje basado en proyectos reales - Roles de mentoría entre pares	Desarrollo de autonomía, autorregulación y liderazgo creativo

Tabla 2.

Guía docente de actividades didácticas según estilos de aprendizaje (Kolb) e inteligencias múltiples (Gardner) predominantes en el grupo

Nota. Se sugiere considerar aquellas inteligencias y estilos con mayor porcentaje global en el grupo.

Modelo	Predominancia observada	Características del grupo	Ejemplos de estrategias y actividades didácticas	Vinculación psicoafectiva
Estilos de aprendizaje (Kolb)	Divergente	Creativos, reflexivos, sensibles al entorno. Alta sensibilidad emocional y perceptiva. Capacidad para observar una situación desde múltiples perspectivas. Facilidad para generar ideas, asociaciones y metáforas. Fuerte conexión con experiencias personales y contextuales. Tendencia a la reflexión profunda antes de actuar.	• Lluvia de ideas visuales o conceptuales • Mapas mentales, collages, moodboards • Análisis de casos reales desde distintas perspectivas • Ejercicios de asociación libre a partir de palabras, imágenes o sonidos. • Proyectos con enfoque narrativo y contextual: (diseño a partir de relatos de usuarios; construcción de storytelling del proyecto; análisis de contextos socioculturales antes de diseñar). • Uso de recursos multisensoriales: (Incorporar estímulos visuales, auditivos, corporales o emocionales en el proceso de aprendizaje). • Espacios de reflexión guiada: (Incluir momentos de pausa y reflexión consciente dentro del proceso creativo). • Trabajo colaborativo con perfiles complementarios (Formar equipos donde el estilo divergente dialogue con estilos convergentes o acomodadores).	Favorece la autoestima creativa y la expresión emocional

Modelo	Predominancia observada	Características del grupo	Ejemplos de estrategias y actividades didácticas	Vinculación psicoafectiva
Estilos de aprendizaje (Kolb)	Asimilador	Analíticos, teóricos, reflexivos Preferencia por la reflexión y la conceptualización abstracta. Gusto por los modelos teóricos, esquemas y explicaciones lógicas. Capacidad para organizar información, analizar y estructurar ideas. Tendencia a observar antes de actuar. Necesidad de comprender el porqué antes del cómo.	• Introducción conceptual clara antes de la práctica. • Uso de herramientas que permitan organizar y jerarquizar información. • Lecturas guiadas con reflexión escrita • Diseñar actividades con fases claras y progresivas • Espacios de reflexión escrita y metacognitiva (Incorporar actividades donde el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje). • Acompañar gradualmente el paso de la reflexión a la acción. • Integrar equipos donde el estudiante asimilador complementa a perfiles más prácticos	Refuerza el autoconcepto académico

Modelo	Predominancia observada	Características del grupo	Ejemplos de estrategias y actividades didácticas	Vinculación psicoafectiva
Estilos de aprendizaje (Kolb)	Convergente	Orientados a la solución de problemas. Combinar conceptualización abstracta y experimentación activa. Preferencia por resolver problemas concretos y encontrar soluciones funcionales. Orientación a la eficiencia, la toma de decisiones y los resultados. Facilidad para aplicar teorías a situaciones prácticas. Tendencia a enfocarse en una solución clara, a veces reduciendo la exploración.	• Plantear retos claros vinculados a necesidades reales de usuarios, empresas o contextos sociales. • Incorporar gradualmente situaciones abiertas que requieran tolerar incertidumbre. • Favorecer la construcción y prueba rápida de soluciones. • Invitar al estudiante a reflexionar sobre su forma de decidir y resolver	Incrementa la motivación por logro

Modelo	Predominancia observada	Características del grupo	Ejemplos de estrategias y actividades didácticas	Vinculación psicoafectiva
Estilos de aprendizaje (Kolb)	Acomodador	Activos, experimentales Predominio de la experiencia concreta y la experimentación activa. Aprender mejor mediante la acción directa, el ensayo y error. Alta disposición para asumir riesgos y enfrentar situaciones nuevas. Preferencia por actividades prácticas más que por explicaciones teóricas extensas. Tendencia a actuar primero y reflexionar después.	• Aprendizaje basado en proyectos. Diseñar experiencias donde el estudiante aprenda a partir de hacer, construir, probar y ajustar. • Plantear problemas con cambios inesperados que requieran adaptación • Trabajo colaborativo con roles activos (Asignar funciones que impliquen liderazgo operativo y toma de acción). • Integración gradual de la reflexión (metacognición). Incorporar momentos breves de análisis posterior a la acción.	Reduce ansiedad académica y fortalece la confianza

Modelo	Predominancia observada	Características del grupo	Ejemplos de estrategias y actividades didácticas	Vinculación psicoafectiva
Inteligencias múltiples (Gardner)	Intrapersonal	Autorreflexivos, conscientes de sus emociones	• Mapa de emociones • Autoevaluaciones reflexivas • Bitácoras de proceso	Fortalece autoestima y metacognición
	Musical	Sensibles al ritmo y la emoción	• Diseño con estímulos sonoros. Diseñar un objeto o concepto visual que represente el ritmo, la intensidad y la emoción de la pieza. • Moodboards visuales con listas de reproducción o paisajes sonoros que representen el concepto del proyecto • Presentación de proyectos con acompañamiento musical • Escribir o dibujar mientras escuchan una pieza que represente su estado emocional durante el proyecto.	Conecta emoción-creatividad-motivación
	Interpersonal	Sociales, colaborativos	• Trabajo en equipo estructurado • Coevaluación guiada • Roles colaborativos	Refuerza pertenencia y seguridad emocional
	Visual-espacial	Pensamiento gráfico y tridimensional	• Bocetaje libre • Maquetas físicas y digitales • Visualización de ideas	Incrementa confianza expresiva

Modelo	Predominancia observada	Características del grupo	Ejemplos de estrategias y actividades didácticas	Vinculación psicoafectiva
Inteligencias múltiples (Gardner)	Kinestésica	Aprenden haciendo	• Talleres manuales • Construcción de prototipos • Dinámicas corporales creativas	Reduce bloqueo y aumenta motivación
	Lógico-matemática	Estructurados y analíticos	• Análisis de procesos • Justificación técnica del diseño • Planeación por etapas	Fortalece autoconcepto de competencia
	Lingüística	Expresivos verbalmente	• Presentaciones orales • Argumentación del diseño • Escritura reflexiva	Favorece claridad identitaria
	Naturalista	Sensibles al entorno	• Proyectos con enfoque sustentable • Observación del contexto • Diseño con materiales naturales	Conecta sentido, propósito y motivación

Tabla 3.

Guía docente de estrategias didácticas integrales alineadas con la intencionalidad formativa del perfil del diseñador.

A continuación se presenta una tabla integral de estrategias didácticas, diseñada para su aplicación en la formación en diseño, articulando de manera coherente estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y factores psicoafectivos (Modelo Triple AAA), y alineada con la intencionalidad formativa del perfil del diseñador.

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Estilo(s) de aprendizaje	Inteligencia(s) múltiple(s)	Actividad en aula	Componente AAA	Intencionalidad formativa en diseño
Bitácora reflexiva del proceso creativo	Constructivismo / Aprendizaje reflexivo	Asimilador	Intrapersonal	Registro de decisiones, emociones, avances y dificultades durante el proyecto	Autoconcepto / Autoestima	Reconocer el propio proceso creativo y fortalecer la seguridad personal
Traducción sensorial (diseño desde estímulos musicales o visuales)	Aprendizaje experiencial	Divergente	Musical / Visual-espacial	Creación de propuestas a partir de estímulos sensoriales (sonido, imagen, textura)	Automotivación	Estimular la creatividad y generar conexión significativa con el diseño
Círculos de crítica constructiva guiada	Socioconstructivismo	Convergente	Interpersonal	Retroalimentación estructurada entre pares (acierto-mejora-propuesta)	Autoestima	Fortalecer la comunicación y la valoración del trabajo propio y colectivo
Proyectos de diseño con sentido personal	Aprendizaje significativo	Asimilador / Divergente	Intrapersonal	Desarrollo de proyectos vinculados a experiencias o intereses personales	Automotivación	Incrementar el compromiso y sentido del aprendizaje

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Estilo(s) de aprendizaje	Inteligencia(s) múltiple(s)	Actividad en aula	Componente AAA	Intencionalidad formativa en diseño
Prototipado iterativo y validación temprana	ABP / Design Thinking	Acomodador / Convergente	Kinestésica	Construcción de prototipos de baja fidelidad y pruebas con usuarios	Autoestima / Automotivación	Fortalecer la confianza y seguridad a través del logro y la acción
Error creativo intencionado	Aprendizaje lúdico	Divergente	Creativa / Visual-espacial	Diseño de propuestas «incorrectas» para explorar soluciones alternativas	Autoestima	Estimular el pensamiento creativo y reducir el miedo al error
Narrativa del diseñador (identidad profesional)	Enfoque humanista	Asimilador	Intrapersonal / Lingüística	Redacción y socialización de la identidad, fortalezas y visión profesional	Autoconcepto	Consolidar la identidad profesional y autoconocimiento
Co-creación con roles definidos	Aprendizaje colaborativo	Convergente	Interpersonal	Desarrollo de proyectos en equipo con roles (líder, creativo, analista, prototipador)	Autoestima	Fortalecer la colaboración, comunicación y reconocimiento social
Mapas de experiencia del usuario (ux)	Aprendizaje basado en problemas	Asimilador / Convergente	Interpersonal / Intrapersonal	Análisis de usuarios considerando emociones, contexto y necesidades	Autoconcepto / Automotivación	Desarrollar sensibilidad social y comprensión del impacto del diseño
Exploración material y sensorial	Aprendizaje activo / Experimental	Acomodador	Kinestésica / Musical	Experimentación con materiales, texturas y formas	Automotivación	Estimular el aprendizaje desde la experiencia directa
Debate crítico de propuestas de diseño	Aprendizaje dialógico	Convergente	Lingüística / Interpersonal	Discusión argumentada sobre soluciones de diseño	Autoconcepto	Estimular el pensamiento crítico y la argumentación

Estrategia didáctica	Modelo pedagógico	Estilo(s) de aprendizaje	Inteligencia(s) múltiple(s)	Actividad en aula	Componente AAA	Intencionalidad formativa en diseño
Diario de logros y avances	Enfoque humanista	Asimilador	Intrapersonal	Registro semanal de avances y metas alcanzadas	Autoestima	Fortalecer la percepción de logro y seguridad personal
Simulación de presentación profesional (pitch)	Aprendizaje situado	Convergente	Lingüística / Interpersonal	Presentación formal de proyectos ante grupo o jurado	Autoestima / Autoconcepto	Fortalecer la seguridad, comunicación y proyección profesional
Taller de ideación divergente (brainstorming guiado)	Aprendizaje creativo	Divergente	Creativa / Interpersonal	Generación de múltiples ideas sin juicio previo	Automotivación	Estimular la creatividad y apertura a nuevas soluciones
Proyecto con impacto social	Aprendizaje-servicio	Acomodador / Convergente	Interpersonal / Intrapersonal	Desarrollo de soluciones para problemáticas reales del entorno	Automotivación / Autoconcepto	Desarrollar compromiso social y sentido del diseño

El impacto de los factores psicoafectivos en el aprendizaje universitario. Una mirada desde la docencia en diseño y la innovación educativa se terminó de editar en mayo de 2026 en las instalaciones de Partner, Aliados estratégicos para la Producción Gráfica. En su formación se utilizó la familia tipográfica *Trust Sans*, diseñada por Antonio Mejía Lechuga.

El tiraje fue de un ejemplar en formato PDF.