

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Comunicación grupal en pandemia: Co-construcción discursiva  
en equipos de diseño gráfico (PUCP). Análisis del curso  
Comunicación Corporativa 1 durante la COVID-19

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Comunicaciones  
que presenta:

***Luis Martín Rázuri Hora***

Asesora:

***Milagro Farfán Morales***

Lima, 2025


## Informe de Similitud

Yo, Milagro Farfán Morales, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada COMUNICACIÓN GRUPAL EN PANDEMIA: CO-CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA EN EQUIPOS DE DISEÑO GRÁFICO (PUCP) Análisis del curso Comunicación Corporativa 1 durante la COVID-19, del autor Luis Martin Rázuri Hora, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 09/12/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 11 de diciembre del 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Farfán Morales Milagro	
DNI: 40170563	
ORCID: 0000-0003-1077-3421	

## Resumen

La presente tesis de investigación tuvo como **objetivo general** analizar las dinámicas de interacción comunicativa que configuraron la co-construcción discursiva de proyectos en equipos de estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCP durante el periodo de enseñanza remota de emergencia por la pandemia de COVID-19. El estudio buscó comprender la profunda transformación de la dinámica proyectual al migrar de un entorno físico presencial a uno completamente mediado por tecnología.

El **método** empleado fue de naturaleza cualitativa e interpretativa, adoptando un diseño de Estudio de Caso Único centrado en el curso "Comunicación Corporativa 1". Se priorizó la profundidad del análisis sobre la generalización estadística, utilizando un marco teórico basado en la teoría de la Comunicación Constitutiva de las Organizaciones (CCO) y el concepto de *Sensemaking* de Weick. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas en profundidad, grupos focales, así como el registro documental audiovisual (*Zoom*) y la observación digital complementaria (*WhatsApp*).

Las **principales conclusiones** indican que la ausencia de soportes físicos compartidos hizo que el discurso oral se convirtiera en la "materialidad" del diseño, forzando a los estudiantes a verbalizar procesos creativos intuitivos para la validación de sus ideas. Se determinó que la "*fatiga de Zoom*" actuó como un limitante significativo en la fase de conceptualización creativa. No obstante, el capital social de unión (*bonding*) resultó ser un factor determinante para la gestión de conflictos y la resiliencia grupal. En última instancia, la comunicación constituyó el mecanismo principal del proceso de diseño, redefiniendo las competencias requeridas para la práctica profesional en la virtualidad. Se concluye que el proceso colaborativo remoto exige mecanismos explícitos de *sensemaking* para reducir la ambigüedad comunicacional.

**Palabras clave:** Comunicación grupal, diseño gráfico, educación remota de emergencia, *sensemaking*, co-construcción discursiva, COVID-19.

## Abstract

The **general objective** of this research thesis was to analyze the dynamics of communicative interaction that shaped the discursive co-construction of projects in Graphic Design student teams at the PUCP during the emergency remote teaching period due to the COVID-19 pandemic. The study sought to understand the profound transformation of project dynamics when shifting from a physical, face-to-face environment to a completely technology-mediated one.

The **methodology** employed was qualitative and interpretive, adopting a Single Case Study design focused on the "Comunicación Corporativa 1" course. The priority was the depth of the analysis over statistical generalization. Data collection techniques included in-depth interviews, focus groups, as well as audiovisual documentary records (*Zoom*) and complementary digital observation (*WhatsApp*). The analytical framework was based on the Communicative Constitution of Organizations (CCO) theory and Weick's *sensemaking* concept, which was key to understanding how students made sense of the uncertainty.

The **main conclusions** indicate that the absence of shared physical supports caused oral discourse to become the "materiality" of design, forcing students to verbalize intuitive creative processes for the validation of their ideas. It was determined that "*Zoom fatigue*" acted as a significant limiting factor in the creative conceptualization phase. Nevertheless, bonding social capital proved to be a decisive factor for conflict management and group resilience. Ultimately, communication constituted the primary mechanism of the design process, redefining the competencies required for professional practice in virtuality. It is concluded that the remote collaborative process demands explicit *sensemaking* mechanisms to reduce the communicational ambiguity inherent to the absence of non-verbal cues.

**Keywords:** Group communication, graphic design, emergency remote teaching, *sensemaking*, discursive co-construction, COVID-19

## Índice

Resumen.....	iii
Lista de Imágenes .....	xi
Lista de Tablas.....	xiii
Lista de Figuras .....	xiii
Introducción .....	1
<b>Capítulo I: Marco de la investigación.....</b>	<b>5</b>
1.1. Contextualización del problema .....	5
1.1.1. El diseño gráfico como disciplina de co-construcción social.....	5
1.1.2. La irrupción de la pandemia: Una migración Forzada al "Espacio de Flujos" .....	6
1.2. Justificación .....	10
1.2.1. El Problema de la "Arquitectura Invisible": Desafíos de la Colaboración Remota.....	14
1.3. Estado del arte .....	15
1.3.1. La Comunicación Mediada por Computadora (CMC) y la interacción social .....	16
1.3.2. Construcción de sentido (Sensemaking) y comunidades de práctica.....	17
1.3.3. El impacto de la pandemia: La "Fatiga de Zoom" y la nueva normalidad .....	17
1.3.4. Vacío de investigación.....	18

1.3.5. Antecedentes de la facultad de Arte y Diseño PUCP .....	18
1.3.6. La sumilla y objetivos del curso .....	20
1.3.7. Sobre la Facultad de Arte y Diseño (FAD).....	22
1.3.8. Sobre la Especialidad de Diseño Gráfico .....	23
1.4. Planteamiento del Problema de Investigación.....	23
1.4.1. De la coexistencia digital a la co-construcción discursiva .....	23
1.4.2. El Vacío Epistémico: La ausencia de parámetros para la creatividad remota.....	24
1.4.3. Declaración del problema.....	25
1.5. Preguntas de Investigación .....	26
1.6. Objetivos de Investigación.....	27
1.6.1. Objetivos general.....	27
1.6.2. Objetivos específicos .....	28
1.7. Hipótesis .....	28
1.7.1. Hipótesis general.....	28
1.7.2. Hipótesis específicas.....	28
1.8. Estructura de la Tesis .....	29
<b>Capítulo II: Marco Teórico .....</b>	<b>31</b>
2.1. Introducción al Marco Teórico .....	31
2.2. Diseño gráfico como proceso comunicativo y colaborativo.....	33
2.2.1. La riqueza de los medios y la ambigüedad de la tarea.....	36
2.2.2. La configuración del espacio de aprendizaje.....	37
2.2.3. Trabajo colaborativo en diseño: Nuevas dinámicas en la red ....	38
2.2.4. Co-construcción discursiva y aprendizaje colaborativo.....	39
2.2.5. La dimensión discursiva de la colaboración.....	40

2.2.6. La marca como construcción semiótica y narrativa .....	41
2.3. Teorías de la Comunicación Mediada por Computadora (CMC) .....	42
2.3.1. Riqueza de los Medios y Presencia Social .....	43
2.3.2. Teoría de la Identidad Social y Desindividuación ( <i>SIDE Model</i> ) .....	48
2.3.3. Teoría de la Formación de Impresiones e Hiperpersonal ( <i>SIP Model</i> ) .....	49
2.3.4. Sincronía y Asincronía en la Colaboración Virtual.....	50
2.3.5. <i>Affordances</i> Tecnológicas y Teoría de la Agencia Distribuida .....	51
2.4. La Co-construcción discursiva en grupos pequeños.....	53
2.4.1. Fundamentos Teóricos de la Interacción y la Negociación de Significado .....	55
2.4.2. La co-creación de conocimiento y productos en la interacción grupal .....	57
2.4.3. Roles discursivos y dinámicas de interacción.....	58
2.4.4. La Reflexividad Discursiva.....	60
2.4.5. Liderazgo emergente y roles de grupo en entornos colaborativos .....	62
2.4.6. Roles de grupo y su manifestación discursiva.....	63
2.4.7. El Impacto del entorno colaborativo virtual.....	65
2.5. La pandemia COVID-19 y la educación superior remota.....	67
2.5.1. Implicaciones de la virtualidad forzada en el aprendizaje colaborativo .....	68
2.5.2. Particularidades en la educación superior de diseño gráfico	

.....	69
2.6. Síntesis del Marco Teórico .....	72
<b>Capítulo III: Metodología .....</b>	<b>74</b>
3.1. Introducción .....	74
3.2. Diseño de la investigación.....	74
3.3. Participantes y contexto del estudio.....	76
3.3.1. Actores del ecosistema de aprendizaje.....	76
3.4. Instrumentos de recolección de datos .....	79
3.4.1. Procedimiento de análisis de datos .....	80
3.4.2. Consideraciones éticas .....	82
3.5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos .....	83
3.5.1. Registro documental audiovisual (Plataforma <i>Zoom</i> ) .....	83
3.5.2. Observación digital complementaria ( <i>WhatsApp</i> ).....	84
3.5.3. Entrevistas semiestructuradas.....	84
3.6. Procedimiento de recolección y tratamiento de datos.....	86
3.7. Procedimiento de análisis de datos .....	88
3.7.1. Sistematización y organización del corpus .....	89
3.7.2. Codificación manual en tres niveles .....	90
3.7.3. Triangulación y modelado visual .....	91
3.8. Criterios de rigor científico .....	92
3.8.1. Credibilidad ( <i>Validez interna</i> ).....	92
3.8.2. Dependencia o Consistencia ( <i>Confiablez</i> ).....	92
3.8.3. Confirmabilidad ( <i>Objetividad</i> ).....	93
3.8.4. Transferibilidad ( <i>Validez externa</i> ).....	93
3.9. Consideraciones Éticas.....	93

<b>Capítulo IV: Presentación de los resultados</b> .....	96
4.1. La co-construcción discursiva en el diseño virtual .....	96
4.2. El discurso en la fase de coordinación y planificación .....	98
4.2.1. La apropiación del Brief: Del silencio a la validación.....	98
4.2.2. Emergencia de liderazgos y asignación de roles .....	99
4.2.3. La gestión de tiempos y la "doble agenda" .....	99
4.3. La fase de ejecución: Gestión del disenso y negociación creativa	
.....	100
4.3.1. La pantalla compartida como "Objeto de Frontera" .....	101
4.3.2. La verbalización forzada (Écfrasis técnica).....	102
4.3.3. El conflicto como motor: Tipologías del desacuerdo.....	102
4.4. El discurso en la fase de ideación y conceptualización.....	104
4.4.1. La verbalización de lo visual: El reto del <i>Sensemaking</i> remoto	
.....	104
4.4.2. Negociación y conflicto en la identidad de marca.....	105
4.4.3. Fatiga digital y su impacto en el discurso creativo .....	105
4.5. El discurso en la fase de ideación y conceptualización.....	107
4.5.1. La verbalización de la imagen: Negociación de significados	
visuales .....	110
4.5.2. Fatiga digital y fricción creativa .....	111
4.5.3. El rol de los silencios y la validación en pantalla.....	112
4.6. El discurso en la fase de desarrollo y ejecutivo .....	115
4.6.1. De la negociación de sentidos a la estandarización técnica	
.....	115
4.6.2. La gestión asincrónica y la " <i>confianza ciega</i> " digital.....	116
4.6.3. El agotamiento del cierre y la economía del lenguaje .....	117

4.7.	Gestión del conflicto y dinámicas socioemocionales.....	118
4.7.1.	La disonancia comunicativa: Contenido versus relación .....	120
4.7.2.	La fatiga tecnológica como catalizador de tensiones.....	121
4.7.3.	Capital social y mecanismos de reparación .....	122
<b>Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones .....</b>		<b>123</b>
5.1.	Conclusiones.....	123
5.2.	Recomendaciones.....	125
<b>Anexos .....</b>		<b>126</b>
Anexo A. Matriz de consistencia del Estado del Arte .....		126
Anexo B. Instrumentos.....		128
	Guía de entrevistas .....	128
	B1 Encuestas .....	128
	B2 Entrevistas .....	137
Anexo C. Matriz de Categorización Completa.....		170
Anexo D: Evidencia adicional.....		172
	D1 Plan de estudios Facultad de Arte y Diseño. Año 2020.....	172
	D2 Rasgos importantes que identifican al egresado de la especialidad de Diseño Gráfico.....	181
	D3 Sumilla y sílabo del curso Comunicación Corporativa 1. Año 2020 .....	183
	D4 Calendario de actividades. Comunicación Corporativa 1. Año 2020 .....	189
	D5 Roles de agencia para ser aplicados en los grupos de trabajo colaborativo .....	195

D6 Guía de actividades del Curso Comunicación Corporativa .....	204
D7 Otros documentos relevantes de la interacción virtual del curso	
Comunicación Corporativa 1 .....	206
Proceso de diseño desde el boceto al acabado final .....	224
Dinámicas presenciales pre-pandemia.....	235
Otras tablas relevantes al estudio .....	239
Otras figuras complementarias.....	246
Referencias.....	255
<b>Índice de Imágenes</b>	
Imagen 1. Presentación de hallazgos presentados por un alumno .....	85
Imagen 2. Hallazgos presentados por el representante de un grupo de trabajo .....	86
Imagen 3. Organización de archivos en Google Drive.....	89
Imagen 4. Captura Software Nota de Voz.....	90
Imagen 5. Explicación del tema teórico .....	108
Imagen 6. Ejemplo de análisis de conceptos.....	109
Imagen 7. Reunión virtual con la cliente.....	112
Imagen 8. Exposición sobre el proyecto Santa Apolonia.....	113
Imagen 9. Participación de un estudiante en la sustentación de su proyecto.....	113
Imagen 10. Hallazgos presentados por el representante de un grupo.....	114
Imagen 11. Revisión sincrónica en clase virtual .....	118
Imagen 12. Revisión sincrónica de otras opciones presentadas por el estudiante	119
Imagen 13. Reunión con los arqueólogos del proyecto Santa Apolonia.....	119
Imagen 14 .Consentimiento informado .....	206

Imagen 15. Ecosistema PAIDEIA .....	206
Imagen 16. Calendario de reuniones de los equipos y las empresas incubadas...	210
Imagen 17. Perfil del comportamiento de los alumnos en la plataforma PAIDEIA	211
Imagen 18. Captura de Pantalla de clase virtual.....	224
Imagen 19. Iteraciones del estudiante .....	225
Imagen 20. Correcciones y ajustes de una de las ideas escogidas .....	226
Imagen 21 Revisión sincrónica con anotaciones de otro estudiante .....	227
Imagen 22. Revisión sincrónica con sugerencias de otro estudiante .....	227
Imagen 23. Propuestas finales de un estudiante .....	228
Imagen 24. Primeras iteraciones de un alumno.....	228
Imagen 25. Avance de las propuestas visuales de los estudiantes.....	229
Imagen 26. Presentación de bocetos de ideas más simplificadas.....	230
Imagen 27. Idea producto de los hallazgos en el proceso .....	230
Imagen 28. Simplificación de la idea y pruebas de tipografía.....	231
Imagen 29. Las propuestas más pulidas se alistan para presentar al cliente para su aprobación.....	231
Imagen 30. Elaboración de piezas gráficas o publicitarias.....	232
Imagen 31. Otro ejemplo de aplicación del logotipo.....	233
Imagen 32. Propuesta final de logotipo .....	234
Imagen 33. Entrevista con clientes del curso CC1 2023-1.....	235
Imagen 34. Entrevista de los estudiantes con clientes del curso CC1 2023-1 .....	235
Imagen 35 Entrevista de los estudiantes con clientes del curso CC1 2023-1.....	236
Imagen 36. Entrevista de los estudiantes con clientes del curso CC1 2023-1.....	236
Imagen 37. Dinámica “Armar la torre” durante el curso CC1 2023-1.....	237
Imagen 38. Dinámica “Armar la torre” durante el curso CC1 2023-1.....	237

Imagen 39. Dinámica “Armar la torre” durante el curso CC1 2023-1.....	238
---	-----

## Índice de Tablas

Tabla 1. Comparación de Zoom y Whatsapp .....	52
Tabla 2. Comparación del entorno presencial y el entorno virtual de emergencia....	70
Tabla 3. Mapa de categorías emergentes sobre la co-construcción discursiva.....	97
Tabla 4. Contrastes en la fase de planificación .....	100
Tabla 5. Transformación de las dinámicas de ejecución proyectual.....	103
Tabla 6. Contrastes discursivos en la fase de ideación gráfica .....	106
Tabla 7. Evolución de la función discursiva: De la ideación a la ejecución .....	116
Tabla 8. Matriz de conflictos recurrentes en equipos virtuales de diseño.....	120
Tabla 9. Sistematización de antecedentes y referentes teóricos clave.....	126
Tabla 10. Matriz de análisis de categorías apriorísticas y emergentes .....	170
Tabla 11. Diferencias entre trabajo colaborativo y cooperativo .....	239
Tabla 12. Diferencias entre el uso de chats, correo electrónico y documentos compartidos en el aula.....	239
Tabla 13. Proceso iterativo de construcción semiótica .....	240
Tabla 14. Tabla comparativa de trabajo individual vs. trabajo colaborativo .....	241
Tabla 15. Ejes comunicacionales, parámetros, función y evidencia empírica .....	242
Tabla 16. Triada transformadora validada.....	243
Tabla 17. Diferencia paradigmática validada entre trabajo grupal cooperativo y trabajo colaborativo .....	243
Tabla 18. Variables de las herramientas de mediación docente.....	244
Tabla 19. Sustento teórico-operativo de los conceptos clave aplicados a instrumentos de mediación docente .....	244

## Índice de figuras

Figura 1. Participación de los alumnos en la plataforma PAIDEIA .....	7
Figura 2. Tipo de actividad y recursos en el que participaron los estudiantes en PAIDEIA.....	7
Figura 3. Tipología en la articulación de las redes .....	38
Figura 4. Articulación de varias redes.....	38
Figura 5. Diferencia entre trabajo individual, cooperativo y colaborativo .....	40
Figura 6. Nube de palabras utilizadas en la interacción virtual de los estudiantes	107
Figura 7. Capturas de interactividad de los estudiantes en la plataforma Miro en dinámicas de lluvia de ideas.....	108
Figura 8. Ejercicio de matriz de metáforas.....	110
Figura 9. Percepción sobre el trabajo colaborativo con sus pares.....	129
Figura 10. Auto percepción sobre su aporte al trabajo colaborativo .....	129
Figura 11. Percepción sobre la experiencia de trabajar con empresas externas para el trabajo colaborativo.....	130
Figura 12. Percepción sobre la adquisición de conocimiento de los estudiantes durante el curso.....	130
Figura 13.. Sobre la autocrítica sobre su performance en el trabajo colaborativo con los estudiantes .....	131
Figura 14 Percepción sobre la intermediación del CIDE PUCP en el trabajo colaborativo con los estudiantes.....	132
Figura 15. Percepción sobre los procedimientos del trabajo colaborativo con los estudiantes .....	132
Figura 16. Percepción sobre el aporte y participación de las empresas incubadas asignadas al trabajo colaborativo .....	133

Figura 17. Percepción respecto a la asignación de los grupos para el trabajo colaborativo .....	133
Figura 18. Sobre la percepción de la experiencia de los incubados con el trabajo colaborativo con los estudiantes .....	134
Figura 19. Frecuencia de las reuniones virtuales de los estudiantes con los clientes del CIDE PUCP.....	134
Figura 20. .Afectación del contexto en el desarrollo del trabajo de los actores .....	135
Figura 21. Percepción del tipo de conocimientos adquiridos en el curso .....	135
Figura 22. Actividades de la Unidad 3. Curso Comunicación Corporativa 1.....	204
Figura 23. Planificación de actividades a realizar en el curso CC1. 2020-1.....	208
Figura 24. Organización de los equipos y las empresas incubadas del CIDE PUCP .....	209
Figura 25. Ejemplo de rúbrica de evaluación CC1.....	211
Figura 26. Ejemplo de tabla de promedios de evaluación CC1.....	212
Figura 27. Promedio de calificación de las unidades de trabajo del tercer parcial del curso CC1 .....	213
Figura 28. Formulario de coevaluación. Google Forms.....	214
Figura 29. Calificaciones individuales de coevaluación CC1.....	215
Figura 30. Ejemplo de promedios finales de coevaluación CC1 .....	216
Figura 31. Promedio de calificación de las unidades de trabajo del tercer parcial del curso CC1 .....	217
Figura 32. Participación total por tipo de actividad de los alumnos en la plataforma PAIDEIA.....	217
Figura 33. Perfil del comportamiento de los alumnos en la plataforma PAIDEIA...	218
Figura 34. Participación alumno por alumno a través del tiempo.....	219

Figura 35. Participación alumno por alumno de acuerdo de cada actividad en la plataforma PAIDEIA.....	220
Figura 36. Total de actividades o recursos en el que participaron los estudiantes en PAIDEIA.....	221
Figura 37. Tipo actividad en el que participaron los estudiantes a través del tiempo en PAIDEIA .....	222
Figura 38. Porcentaje de actividad de los estudiantes en PAIDEIA .....	223
Figura 39. Primeras ideas para la elaboración del logotipo .....	225
Figura 40. Ubicación de CIDE PUCP en el sistema de incubadoras de empresas en Perú .....	246
Figura 41. Evolución de los sistemas de incubación a nivel mundial .....	246
Figura 42. Esquema de interactividad entre los estudiantes.....	247
Figura 43. Evolución del acceso a las tecnologías de información y comunicaciones en los hogares durante 2020.....	248
Figura 44. Hogares que acceden a las tecnologías de información según el nivel de educación del jefe de hogar durante 2020 .....	249
Figura 45. Hogares con acceso a computadoras con Internet según el lugar de residencia y número de computadoras en el hogar .....	250
Figura 46. Población con acceso a Internet según lugar de residencia y sexo en 2020.....	251
Figura 47. Población con acceso a Internet según nivel educativo, comparativa entre el primer trimestre de 2019 y 2020 .....	252
Figura 48. Actividades de la población usuaria de Internet según sexo y edad en 2020.....	253

Figura 49. Usuarios de Internet a través del teléfono móvil, según sexo y nivel educativo, comparativa entre el primer trimestre de 2019 y 2020 ..... 254



## Introducción

La presente tesis aborda una problemática crítica que se intensificó con la irrupción de la pandemia de COVID-19: la **comunicación grupal y la co-construcción discursiva en equipos de diseño gráfico** en un entorno de enseñanza superior virtual de emergencia. Se postula que, mientras el mercado laboral exige a los profesionales del diseño competencias comunicativas complejas como la gestión de disensos y la negociación semiótica, la enseñanza de estas habilidades ha permanecido insuficientemente teorizada. Este estudio se inscribe en la Maestría en Comunicaciones de la PUCP y se centra en el análisis de las dinámicas comunicativas dentro del curso "Comunicación Corporativa 1".

### 1. Planteamiento del problema

La migración forzada y sin precedentes de la interacción presencial a las plataformas digitales evidenció que la colaboración efectiva en diseño no puede gestionarse únicamente a través de protocolos, sino que emerge de micro-procesos discursivos que "enactúan" (dan vida a) las realidades profesionales. El problema central de la investigación reside en comprender la profunda transformación de la dinámica proyectual al migrar a un entorno completamente mediado por tecnología. Este cambio generó un "*Vacío Epistémico*" al carecer de parámetros claros para la creatividad remota y puso en evidencia el "*Problema de la 'Arquitectura Invisible'*" en la colaboración virtual.

### 2. Objetivos de la investigación

#### Objetivo General:

- Analizar las dinámicas de interacción comunicativa que configuraron la co-construcción discursiva de proyectos en equipos de estudiantes de Diseño

Gráfico de la PUCP durante el periodo de enseñanza remota de emergencia por la pandemia de COVID-19.

### **Objetivo del Documento:**

- Develar los mecanismos dialógicos que transformaron grupos académicos en sistemas colaborativos eficaces, e identificar los patrones de co-orientación discursiva en la gestión de proyectos de identidad visual.

### **3. Hipótesis (Implícita)**

Se planteó que la ausencia de soportes físicos compartidos en la virtualidad forzaría al **discurso oral a convertirse en la "materialidad" del diseño**, obligando a los estudiantes a verbalizar procesos creativos intuitivos. Asimismo, se consideró que factores inherentes a la comunicación mediada por computadora, como la "**fatiga de Zoom**", actuarían como un limitante significativo en la fase de conceptualización creativa.

### **4. Metodología y marco de análisis**

La investigación adoptó un **enfoque cualitativo e interpretativo**, con un diseño de **Estudio de Caso Único** centrado en el curso "Comunicación Corporativa 1". Se priorizó la profundidad del análisis sobre la generalización estadística.

El marco teórico se sustentó en dos pilares fundamentales:

- La teoría de la **Comunicación Constitutiva de las Organizaciones (CCO)**.
- El concepto de *Sensemaking* (construcción de sentido) de Karl Weick, crucial para comprender cómo los estudiantes lograron interpretar la incertidumbre del nuevo entorno.

### **5. Instrumentos y técnicas empleadas**

Para la recolección de datos se empleó una triangulación de fuentes que incluyó:

- **Entrevistas en profundidad** a estudiantes y docentes.
- **Grupos focales.**
- **Registro documental audiovisual** de las sesiones sincrónicas (plataforma *Zoom*).
- **Observación digital complementaria** de las interacciones asincrónicas (*WhatsApp*).
- **Análisis documental** de los artefactos digitales producidos (bocetos y entregables).

## 6. Conclusiones más relevantes

El análisis de los datos empíricos arrojó hallazgos que redefinen la relación entre comunicación y proceso creativo en la virtualidad:

- **El Discurso como materialidad del diseño:** Se concluye que el diseño fue literalmente "co-construido al hablar" (*designed by talking*), pues la ausencia de herramientas físicas compartidas obligó a los estudiantes a verbalizar y negociar cada decisión creativa, validando así la perspectiva del *sensemaking*.
- **Impacto de la fatiga digital:** Se determinó que la "**fatiga de Zoom**" actuó como un limitante significativo, especialmente en la fase de conceptualización e ideación, al reducir la capacidad de exploración discursiva.
- **El capital social como resiliencia:** El capital social de unión (*bonding*) entre los miembros del equipo fue un factor determinante, funcionando como un mecanismo clave para la gestión de conflictos y la resiliencia grupal ante las tensiones del trabajo remoto.
- **Necesidad de Sensemaking explícito:** El proceso colaborativo remoto, para ser efectivo, requiere mecanismos explícitos de *sensemaking* para reducir la alta ambigüedad comunicacional inherente a la falta de señales no verbales.

La comunicación se constituyó como el mecanismo principal del proceso de diseño, redefiniendo las competencias profesionales en la virtualidad.



## Capítulo I

### Marco de la investigación

#### 1.1. Contextualización del problema.

##### 1.1.1. El diseño gráfico como disciplina de co-construcción social.

Tradicionalmente, la enseñanza y la práctica del diseño gráfico se han visto rodeadas de un aura romántica que privilegia la figura del "*creador solitario*", un individuo que, mediante un proceso introspectivo, genera soluciones visuales innovadoras. Sin embargo, la realidad contemporánea de la disciplina desborda esta visión simplista. El diseño gráfico es, en esencia, un fenómeno profundamente social y colaborativo. Lejos de ser una actividad aislada, el acto de diseñar se configura como un proceso constitutivo de comunicación en el que convergen múltiples actores —diseñadores, clientes, usuarios y docentes— para negociar significados y construir realidades compartidas.

Esta perspectiva sitúa al diseño no solo como la producción de artefactos visuales, sino como una práctica de co-construcción discursiva. Como señalan Johnson y Johnson (2014), el verdadero trabajo colaborativo trasciende la mera agregación de esfuerzos individuales (trabajo en grupo) para alcanzar una "*interdependencia positiva*", donde el éxito de cada miembro está intrínsecamente ligado al éxito del colectivo. En el contexto de la formación profesional, esto implica que los estudiantes no solo deben aprender a manejar herramientas técnicas, sino a operar dentro de sistemas sociales complejos donde la negociación semiótica es constante. (Véase Anexos. Tabla 16. Triada transformadora).

La teoría sociocultural refuerza esta visión, sugiriendo que el conocimiento no reside en la mente individual, sino que emerge de la interacción dialógica. En este sentido, el aula de diseño —el "taller"— ha funcionado históricamente como el espacio

físico donde esta magia ocurre. Es en la fricción de las ideas, en la mirada sobre el hombro del compañero y en la crítica presencial donde se gesta la identidad profesional. Sin embargo, la distinción entre "cooperar" (dividir tareas) y "colaborar" (construir juntos una solución que nadie podría haber logrado solo) sigue siendo un desafío conceptual y práctico, tal como lo advierten Roschelle y Teasley (1995), quienes definen la colaboración como un esfuerzo coordinado y sincrónico para construir una concepción compartida de un problema.

### **1.1.2. La irrupción de la pandemia: Una migración forzada al "Espacio de Flujos".**

El año 2020 marcó un punto de inflexión radical para la educación superior a nivel global. La propagación de la COVID-19 obligó a las instituciones a cerrar sus campus físicos y a trasladar sus operaciones a entornos virtuales en una maniobra que ha sido descrita no como educación a distancia planificada, sino como una "enseñanza remota de emergencia". Este desplazamiento abrupto dismanteló las dinámicas tradicionales del taller de diseño, privando a estudiantes y docentes del espacio físico que servía como catalizador natural de las interacciones creativas.

En el caso específico de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), y particularmente en el curso de Comunicación Corporativa 1, esta transición evidenció la fragilidad de los procesos colaborativos cuando se les despoja de su soporte presencial. La migración a plataformas como Zoom y el uso de pizarras digitales como Miro no fue simplemente un cambio de canal; representó una reconfiguración ontológica del espacio de aprendizaje. De repente, la riqueza de la comunicación cara a cara, con todos sus matices no verbales y su inmediatez, se vio comprimida en cuadrículas de video y flujos de datos, generando fenómenos como la "fatiga de Zoom" (Wiederhold, 2020) y fragmentando los flujos comunicativos naturales.

**Figura 1.**

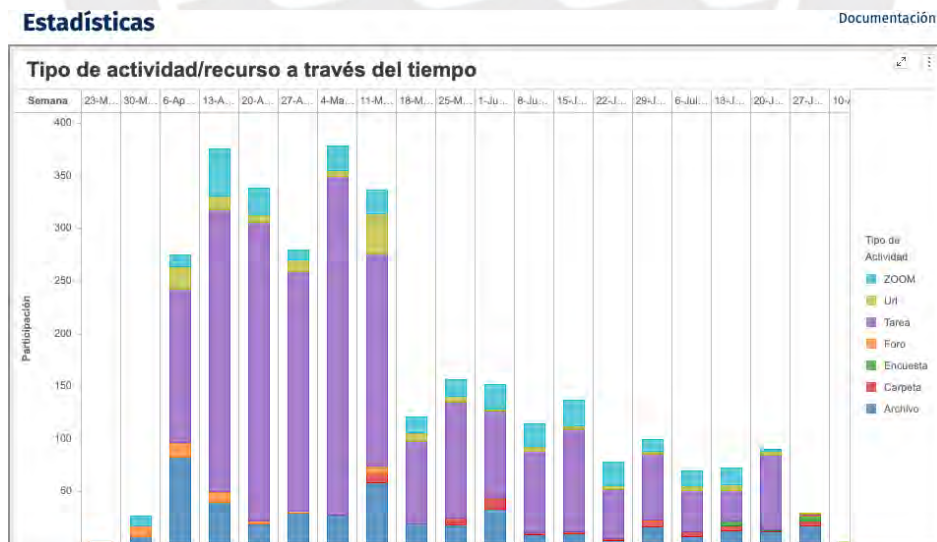
*Participación de los alumnos en la plataforma PAIDEIA durante las semanas de clase*



*Nota.* Captura de pantalla. Tomado de *PAIDEIA*. curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 2.**

*Tipo de actividad y recursos en el que participaron los estudiantes en PAIDEIA*



*Nota.* Captura de pantalla. Tomado de *PAIDEIA*. curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

La tecnología, que hasta entonces había sido una herramienta instrumental en el diseño, se convirtió en el entorno mismo —el ecosistema— donde debía sobrevivir la creatividad. Castells (citado en el marco teórico de la tesis) ya anticipaba esta tensión entre el "*espacio de los lugares*" y el "*espacio de flujos*", pero la pandemia aceleró esta realidad de manera traumática. Los estudiantes se encontraron operando en condiciones de aislamiento físico, estrés emocional y, en muchos casos, precariedad técnica, lo que puso a prueba no solo su capacidad de diseño, sino su resiliencia comunicativa.

Los seres humanos construyen realidades sociales a través de actos comunicativos permanentes, conscientes o no, donde significados, jerarquías y redes se configuran dinámicamente. Como señala Costa (1999) desde la "Psicología de la Centralidad", tendemos a hominizarnos las relaciones partiendo de nuestra subjetividad como eje proxémico: la cercanía emocional (no solo física) determina niveles de confianza y estructura redes colaborativas. Esta investigación analiza precisamente cómo esos procesos comunicativos constitutivos - negociación de significados, gestión de distancias simbólicas, construcción de confianza - *generan la arquitectura invisible del trabajo grupal* en entornos formativos de diseño.

Los estudiantes universitarios (20-22 años), aunque formados en un modelo que promueve herencia cultural y pensamiento crítico (Currículo Nacional de Educación, 2017), evidencian una *paradoja comunicacional contemporánea*: mientras su futura profesión exige colaboración con actores diversos, sus prácticas relacionales se concentran en círculos íntimos (familia/amistades). Este estudio examina cómo *rupturas en sus patrones comunicativos habituales*, al interactuar con pares desconocidos o con historiales conflictivos, revelan mecanismos microsociales

aplicables a contextos profesionales: la formación de *capital relacional* mediante intercambios discursivos.

La desvalorización profesional de diseñadores gráficos en Perú no responde solo a saturación mercantil, sino a fallas en la co-construcción comunicativa de valor. Cuando soluciones preconcebidas (plantillas *online*, fórmulas genéricas) reemplazan procesos creativos basados en diálogo interpretativo, se evidencia un *déficit en las prácticas semióticas colaborativas*. Esta tesis demuestra que la competitividad profesional depende de *competencias comunicativas específicas*: negociación de significados visuales, articulación discursiva de valor y gestión de códigos compartidos en equipos multidisciplinares

El trabajo colaborativo aquí estudiado no es un método pedagógico, sino un *campo de experimentación comunicativa* donde se enactúan micro-procesos clave:

- **Negociación semiótica:** Cómo se construyen acuerdos sobre significados visuales (ej. *branding* auténtico vs. decoración).
- **Gestión dialógica de conflictos:** Patrones comunicativos que transforman críticas en co-creación.
- **Construcción de identidad grupal:** Actos de habla que forjan un *nosotros* proyectual.

La permeabilidad para trabajar con desconocidos no es tolerancia, sino *competencia pragmática*: habilidad para coordinar marcos interpretativos diversos mediante estrategias discursivas.

Retomando a Costa (1999), esta investigación opera bajo un enfoque semiótico-triádico donde:

- **Semántica grupal:** Cómo se asignan significados a conceptos clave (ej. *innovación* en interacción).

- **Sintáctica relacional:** Reglas tácitas que ordenan flujos discursivos en equipos.
- **Pragmática performativa:** Efectos de actos comunicativos específicos (ej. *un silencio prolongado*) en dinámicas de poder.

La semiosis, construcción social de significados, es el fenómeno central estudiado, observado en cómo estudiantes de Comunicación Corporativa 1 (FAD PUCP) enactúan procesos profesionales: traducen valores abstractos de marca en sistemas visuales mediante co-construcción discursiva.

## 1.2. Justificación

Esta investigación se justifica por su relevancia teórica al abordar un vacío significativo en los estudios de comunicación organizacional y educación en diseño: la escasa atención a cómo los procesos colaborativos se co-construyen socialmente a través de **actos comunicativos específicos** (negociación de significados, gestión dialógica de conflictos), pese a ser fundamentales en entornos profesionales. Frente a la literatura pedagógica que estudia la colaboración como método (Cissna, 2021), esta tesis la conceptualiza como un *fenómeno emergente de intercambios discursivos*, sustentada en el marco de la Comunicación Constitutiva de las Organizaciones (CCO), que postula que los equipos existen porque se comunican, no a la inversa (Taylor & Van Every, 2000).

Su pertinencia se define en el campo de los estudios de comunicación, especialmente en un contexto global que ha redefinido las interacciones humanas y profesionales. La pandemia de COVID-19 generó un escenario de enseñanza remota de emergencia sin precedentes, provocando una migración forzada de todas las formas de interacción social y académica a plataformas digitales. Este momento

histórico ofrece una ventana única para analizar las transformaciones profundas en los procesos de comunicación y colaboración, particularmente en disciplinas donde la interacción multimodal y la proximidad física han sido tradicionalmente consideradas esenciales. Documentar y comprender cómo se reconfiguraron las dinámicas comunicativas ante la supresión repentina de la presencialidad es un imperativo para el avance de la teoría y práctica de la comunicación.

La relevancia de este estudio radica, en primer lugar, en su **aporte al campo de la comunicación mediada por computadora (CMC)** y al estudio del **discurso colaborativo**. Al centrarse en la "*co-construcción discursiva*" de proyectos de diseño gráfico, la tesis va más allá de la mera descripción del uso de herramientas tecnológicas. Profundiza en cómo el lenguaje –verbal y no verbal digital– se convierte en el principal andamiaje para la creación conjunta de significado y la materialización de ideas complejas en un entorno visual. Esto permite analizar críticamente cómo las limitaciones de plataformas sincrónicas (*Zoom*) y asincrónicas (*WhatsApp*) impactan la riqueza del medio, la presencia social, la coordinación de la acción y la negociación intersubjetiva en tareas creativas. Los hallazgos aportarán evidencia empírica sobre cómo se adaptan las estrategias comunicativas para superar las barreras de la virtualidad.

En segundo lugar, la investigación contribuye a la **comprensión de la comunicación en equipos pequeños y el liderazgo emergente** en contextos de alta incertidumbre. Al examinar cómo los roles se negocian, los conflictos se gestionan y la cohesión grupal se mantiene a través de la interacción discursiva en un entorno de aislamiento y estrés colectivo, el estudio ofrece nuevas perspectivas sobre la resiliencia comunicacional de los grupos. Demuestra cómo las dinámicas conversacionales sirven no solo a la tarea productiva, sino también como un soporte

socioemocional crucial, lo cual es fundamental para la teoría de la comunicación organizacional y de grupos.

Finalmente, la **utilidad práctica** de este trabajo trasciende la coyuntura de la pandemia. Los modelos de trabajo híbrido y remoto se han consolidado como una constante en el ámbito profesional y académico. Comprender en profundidad las dinámicas de co-construcción discursiva en entornos virtuales proporciona insumos valiosos para el diseño de estrategias de comunicación más efectivas en equipos remotos, el desarrollo de herramientas tecnológicas orientadas a la colaboración creativa, y la optimización de prácticas pedagógicas en la educación a distancia para diversas disciplinas, no solo el diseño. Así, esta tesis enriquece la base de conocimiento para la gestión de la comunicación en la era digital y post-pandemia.

Su aporte disciplinar es doble: primero, propone un *modelo analítico de comunicación grupal* aplicable tanto a contextos educativos como corporativos, validando que la *colaboración* es un *producto comunicacional* (no una premisa). Segundo, revela cómo los diseñadores gráficos –más allá de usar la comunicación– son *productores activos de significados colectivos* mediante prácticas discursivas durante el trabajo colaborativo, transformando así su comprensión de la práctica profesional. Este enfoque documenta cómo se enactúan dinámicas de poder, identidad y creación colectiva en espacios de diseño (Cooren, 2010).

La factibilidad está garantizada al tomar los cursos *Comunicación Corporativa 1 y 2* (Facultad de Arte y Diseño PUCP) como laboratorios naturales. En ellos, los proyectos comunitarios funcionan como *campos de semiosis grupal*: estudiantes y actores sociales co-construyen significados visuales mediante negociación discursiva (Pearce & Cronen, 1980), mientras traducen valores abstractos en sistemas visuales a través de diálogos iterativos. Esta inmersión permite observar cómo la

comunicación no solo soluciona problemas, sino que *constituye la realidad profesional* (Cooren, 2010).

Finalmente, el interés personal surge de mi experiencia de 21 años como docente-diseñador en estos cursos. Observar cómo los equipos enactúan su identidad profesional durante la pandemia –especialmente en la co-creación de proyectos de impacto social– evidenció la urgencia de teorizar estos procesos desde la comunicación, no solo desde la pedagogía o la metodología de diseño.

El autor (docente-investigador) posee acceso privilegiado para:

- **Mapear** redes conversacionales (Gibson, 2005) en proyectos colaborativos
- **Analizar** rupturas interpretativas que generan innovación (ej. *¿Este símbolo representa inclusión?*)
- **Documentar** cómo la identidad profesional emerge de rituales dialógicos de validación grupal.

Esta posición única permite investigar lo que la literatura omite: cómo lo *colaborativo* se hace posible mediante micro-coordinaciones comunicativas que enactúan el diseño como práctica social.

El análisis revela cómo las estrategias comunicativas en entornos virtuales determinan la viabilidad de proyectos de diseño gráfico corporativo, ámbito esencial para la formación de comunicadores visuales. El estudio se focaliza en procesos comunicativos propios del diseño gráfico corporativo (construcción de marca, gestión de *stakeholders*, narrativas visuales), donde la comunicación es componente estructural y no instrumental.

La PUCP fomenta el trabajo colaborativo en sus estudiantes:

El aprendizaje colaborativo es una forma de trabajo donde un grupo de personas asume roles distintos e interdependientes para cumplir un objetivo común. En el ámbito educativo, otra característica es que cada uno de sus

integrantes genera su propia construcción de conocimiento únicamente a partir de los resultados de los demás.

Como esta actividad se centra en aprender de los otros y trabajar en paralelo, aunque no necesariamente en el mismo espacio y tiempo, es viable promover el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual brindando a los alumnos orientaciones, espacios de comunicación y retroinformación a partir de proyectos o productos colaborativos (presentaciones, redacciones, proyectos, problemas, etc.). (PUCP, s. f.)

Esta tesis justifica su relevancia en el campo comunicacional al demostrar que la colaboración en diseño gráfico es un fenómeno discursivamente constituido. Analizando cómo estudiantes de la PUCP enactúan profesionalidad mediante negociación semiótica con comunidades.

### **1.2.1. El Problema de la "Arquitectura Invisible": Desafíos de la Colaboración Remota**

La novedad de este escenario reside en la paradoja que plantea: nunca antes habíamos tenido tantas herramientas de conexión y, sin embargo, nunca había sido tan difícil sostener una colaboración genuina. La virtualidad forzada expuso una "brecha investigativa" crítica: la falta de protocolos estructurados para gestionar la interacción humana en entornos creativos digitales. Mientras que el software de diseño permite la ejecución técnica remota, la "arquitectura invisible" del trabajo grupal —esos micro-procesos de negociación, liderazgo rotativo y gestión de conflictos— quedó desatendida.

El problema central que esta situación devela es la insuficiencia de los modelos tradicionales para explicar y facilitar la co-construcción discursiva en línea. En la presencialidad, un silencio puede ser interpretado por el lenguaje corporal; en la

virtualidad, el silencio es un vacío ambiguo que genera ansiedad y desconexión. La gestión de estos "silencios digitales" y la fragmentación de la comunicación se convierten en obstáculos formidables para el desarrollo de proyectos de identidad corporativa, donde la coherencia y la unidad conceptual son imperativas.

Este fenómeno es digno de estudio porque desafía la noción misma de cómo se enseña el diseño. Si el trabajo colaborativo es una competencia profesional indispensable, ¿cómo garantizamos su desarrollo cuando los cuerpos están ausentes? La tesis aborda esta problemática no desde la nostalgia por el taller físico, sino desde la necesidad urgente de sistematizar nuevos parámetros comunicativos. Se hace evidente que la simple asignación de trabajos grupales en *Zoom* no garantiza la colaboración; por el contrario, a menudo deriva en una "confusión conceptual" entre trabajo grupal y colaborativo, limitando el potencial de las dinámicas sociocognitivas.

El desafío, por tanto, no es tecnológico, sino comunicacional y pedagógico. Radica en comprender cómo los equipos de diseño pueden transitar de la cacofonía de voces individuales a una síntesis visual coherente a través de pantallas, transformando la fricción de la distancia en una oportunidad para la innovación metodológica. Estudiar estas dinámicas en "*tiempo real*" durante la crisis sanitaria ofrece una ventana única para teorizar sobre el futuro de la educación híbrida y la práctica profesional del diseño en un mundo post-pandémico.

### **1.3. Estado del arte**

La revisión de la literatura académica permite situar la investigación en la intersección de tres ejes fundamentales: la Comunicación Mediada por Computadora (CMC), el *sensemaking* (construcción de sentido) en organizaciones y el impacto

psicosocial de la virtualidad durante la pandemia. A continuación, se presenta el análisis de los hallazgos más relevantes que fundamentan el estudio.

El presente estudio se enmarca en el ecosistema de emprendimiento gestionado por el Centro de Innovación y Desarrollo Emprendedor (CIDE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta unidad, consolidada como el principal organismo institucional dedicado a la promoción de la cultura emprendedora y la incubación de empresas, actuó como puente estratégico entre la formación académica y el sector productivo real. Para efectos de este diseño metodológico, el CIDE PUCP no solo funcionó como una entidad externa, sino que operó como el articulador fundamental que facilitó la interacción directa entre los equipos de estudiantes y los clientes reales (emprendedores incubados), gestionando las agendas y los flujos de retroalimentación necesarios para la experiencia de aprendizaje. (Véase *anexos. Figuras 35 y 36*).

### **1.3.1. La Comunicación Mediada por Computadora (CMC) y la interacción social**

La base teórica de las interacciones digitales se sustenta en la comprensión de cómo la tecnología moldea el discurso humano. Thurlow, Lengel y Tomic (2004) establecen que la CMC no es un mero intercambio de información, sino un espacio de interacción social compleja donde la falta de señales no verbales tradicionales obliga a los participantes a adaptar sus recursos discursivos. En el contexto de la educación en diseño, estas interacciones son críticas, pues requieren no solo la transmisión de datos, sino la negociación de significados visuales.

### **1.3.2. Construcción de sentido (Sensemaking) y comunidades de práctica**

Para comprender cómo los equipos de estudiantes de diseño se organizan ante la incertidumbre, es imperativo recurrir a la teoría del *sensemaking*. Weick (1995; 2001) sostiene que la construcción de sentido es un proceso social y retrospectivo mediante el cual los individuos dan orden a experiencias ambiguas. En el contexto de la tesis, los grupos de estudiantes operan como micro-organizaciones que deben "dar sentido" a las consignas creativas en un entorno virtual.

Esta dinámica se vincula con el concepto de comunidades de práctica de Wenger (1998), donde el aprendizaje es intrínsecamente social. La identidad del "diseñador en formación" se construye a través de la participación negociada con sus pares, un proceso que, según la literatura, se vio forzado a migrar a plataformas como *Paideia* y *Zoom* sin una etapa de transición.

### **1.3.3. El impacto de la pandemia: La "Fatiga de Zoom" y la nueva normalidad**

La literatura más reciente, surgida a raíz de la crisis sanitaria de la COVID-19, introduce variables psicosociales inéditas en el proceso educativo. Wiederhold (2020) identifica y describe el fenómeno de la "*fatiga de Zoom*" (*Zoom fatigue*), destacando cómo la asincronía sutil en el audio y la mirada fija en las videoconferencias incrementan la carga cognitiva de los usuarios.

Este hallazgo es crucial para la presente investigación, pues sugiere que la co-construcción discursiva de los estudiantes no solo estuvo mediada por la tecnología, sino obstaculizada por el agotamiento digital. A esto se suman las directrices de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2020) sobre la comunicación de riesgo, que

configuraron el macro-contexto de ansiedad e incertidumbre en el que estos procesos educativos tuvieron lugar.

#### **1.3.4. Vacío de investigación**

Si bien existe literatura abundante sobre CMC (Thurlow et al., 2004) y gestión de identidad de marca (Wheeler, 2017), se identifica una carencia de estudios que conecten el *sensemaking* (Weick, 1995) con la "*fatiga digital*" (Wiederhold, 2020) específicamente no hay investigaciones sobre la co-construcción discursiva en estudiantes de diseño peruanos durante la pandemia. Esta tesis busca cubrir dicho vacío, analizando cómo se reconfiguró el discurso grupal bajo estas condiciones excepcionales. (Véase *Matriz de Consistencia. Anexo A. Tabla 9. Sistematización de antecedentes y referentes teóricos clave*).

#### **1.3.5. Antecedentes de la facultad de Arte y Diseño PUCP**

La Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la Pontificia Universidad Católica del Perú posee una trayectoria que se remonta a 1939, con la fundación de la Academia de Arte Católico por el maestro Adolfo Winternitz. Su integración formal a la estructura universitaria inició en 1947 como Escuela de Artes Plásticas, consolidándose como Facultad en 1981.

Para los fines de esta investigación, el hito institucional más relevante ocurre en 1984 con la creación de la especialidad de Diseño Gráfico, momento en que la formación artística se expande hacia la disciplina proyectual. Esta evolución culminó en 2015 con el cambio de denominación oficial a Facultad de Arte y Diseño,

reconociendo explícitamente al diseño no solo como una técnica, sino como un eje fundamental en la formación humanista e interdisciplinaria de la universidad.

La Facultad de Arte y Diseño de la PUCP (PUCP, s. fa.), de acuerdo con lo publicado en su sitio, indica:

El Departamento Académico de Arte y Diseño (DAAD) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) es una unidad de trabajo académico que agrupa a profesores de los campos del arte, del diseño y áreas afines. Se fundó en 1979 y actualmente lo conforman siete secciones, las cuales son: Formación General en Arte y Diseño; Arte, Moda y Diseño Textil; Diseño Gráfico; Diseño Industrial; Escultura; Grabado y Pintura. (s. p.)

La especialidad de Diseño Gráfico (PUCP, s. fb.) señala, igualmente, en su sitio web respecto a su misión que

... consiste en formar diseñadores innovadores e investigadores con una visión humanista y social, capaces de crear proyectos de diseño que cubran necesidades y expectativas de la sociedad con la finalidad de lograr un desarrollo cultural e innovar en su campo. (s. p.)

Se añade los rasgos más importantes que identifican al egresado de la especialidad de Diseño Gráfico PUCP: *(Véase Anexo D2 Rasgos importantes que identifican al egresado de Diseño Gráfico)*

- **Investigación en diseño**
- **Innovación en diseño gráfico**
- **Gestión de proyectos de diseño gráfico**
- **Comunicación gráfica y eficaz**

- **Aprendizaje autónomo**
- **Ética y ciudadanía**

Es preciso indicar que, debido a la naturaleza de ingreso a la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP hasta el momento de esta investigación se solían programar cursos distintos para cada semestre, en tal sentido, Comunicación Corporativa 1 (CC1) se dictaba únicamente en el primer semestre lectivo y Comunicación Corporativa 2 (CC2) en el segundo.

### **1.3.6. La sumilla y objetivos del curso**

La asignatura **Comunicación Corporativa 1** representa una evolución académica dentro de la especialidad. Originalmente integrada en los talleres de Diseño Gráfico 3 y 4, el curso adquirió su autonomía y denominación actual a partir del semestre 2013-1, respondiendo a la necesidad de profundizar en la gestión estratégica de la marca más allá de la ejecución gráfica.

Según su sumilla oficial, la asignatura está diseñada para sumergir al estudiante en una dinámica de agencia profesional. Su propósito central es desarrollar la capacidad para interpretar requerimientos estratégicos (*briefs*) y traducirlos en sistemas de identidad visual coherentes (logotipos y manuales normativos) aplicables en condiciones reales de mercado.

Sin embargo, para los fines de esta investigación, el rasgo distintivo del curso radica en su metodología colaborativa. A diferencia de los talleres tradicionales enfocados en la autoría individual, Comunicación Corporativa 1 exige la conformación de equipos de trabajo que deben operar bajo presión, gestionar disensos y validar propuestas con clientes reales usándose un calendario para organizarse en su

interacción con ellos. (Véase *imagen 16*). Esta configuración convierte al aula en un ecosistema de "interdependencia compleja", idóneo para analizar cómo la comunicación grupal construye (o destruye) el consenso creativo, especialmente cuando dicha interacción se ve forzada a migrar a entornos puramente virtuales. (Véase la *sumilla del curso: Anexo D1*).

El alumno aprenderá a interpretar la información adquirida en el *brief* de una empresa, a desarrollar aplicaciones gráficas en función de la identidad de la empresa en condiciones reales de mercado, a realizar la identificación gráfica de la marca y a crear un logotipo para al final realizar un manual de uso del logotipo. (Extraído del *sílabo del curso 2020-1*).

La estructura pedagógica del curso se sostiene en un acompañamiento docente continuo y especializado. Para el periodo analizado, el equipo de cátedra estuvo conformado por dos docentes principales y dos jefes de práctica, complementado por la intervención de especialistas invitados en áreas clave como verbalización de marca y gestión presupuestal.

Bajo esta supervisión, la actividad proyectual se organiza mediante la simulación de agencias de diseño. Los estudiantes, agrupados en equipos de tres a cinco integrantes, asumen la responsabilidad de desarrollar un sistema de identidad visual corporativa para una institución real. Dicho proceso se articula a través de ciclos iterativos semanales, donde la presentación de avances y la retroalimentación (*feedback*) constante constituyen el eje central de la validación académica y profesional. Veamos los objetivos planteados en el curso:

El objetivo del curso es guiar al alumno en el desarrollo de un proceso de investigación de un Proyecto Gráfico. Con este trabajo, el alumno deberá demostrar los conocimientos adquiridos durante los estudios realizados en el semestre. El Proyecto gráfico debe contener las etapas de la investigación:

- 1 Planteamiento del estudio
- 2 Marco teórico-gráfico
- 3 La metodología de la investigación
- 4 Creatividad y propuesta
- 5 Aplicaciones Gráficas.

La elaboración del proyecto debe estar basado en el análisis, observación, procesos y organización del mismo, considerando la estética y la originalidad expresiva. También, debe estar orientado hacia objetivos de comunicación y mercado que aseguren su intervención sociocultural. Se documentará el proceso en una carpeta de investigación en donde el alumno compilará todo el proceso y lo formalizará en una estructura escrita y visual. *(Extraído del sílabo del curso 2020-1)*

### **1.3.7. Sobre la Facultad de Arte y Diseño (FAD)**

La FAD se constituye como una unidad académica interdisciplinaria orientada no solo a la formación y creación, sino fundamentalmente a la investigación en artes y diseño. Su estructura institucional se sostiene sobre una comunidad activa

conformada por docentes, estudiantes y egresados, quienes, desde una perspectiva humanista, impulsan el desarrollo cultural del país. Este ecosistema colaborativo es el que debió trasladarse a la virtualidad, manteniendo la cohesión institucional a pesar de la distancia física.

### **1.3.8. Sobre la Especialidad de Diseño Gráfico**

Dentro de este marco institucional, la Especialidad de Diseño Gráfico forma profesionales enfocados en la identificación y solución estratégica de problemas de comunicación visual. El perfil del egresado se distingue por integrar una visión ética y crítica con el dominio de tecnologías y la gestión de proyectos. Estas dos últimas competencias —la mediación tecnológica y la capacidad de gestión— resultaron críticas durante la pandemia, convirtiendo a estos estudiantes en sujetos idóneos para el análisis de nuevas dinámicas de interacción y co-construcción discursiva.

## **1.4. Planteamiento del Problema de Investigación.**

### **1.4.1. De la coexistencia digital a la co-construcción discursiva**

Si bien la contextualización inicial nos sitúa en un escenario de emergencia sanitaria global donde la tecnología permitió la continuidad operativa de la educación superior, es necesario afinar la lente hacia las dinámicas internas que sustentan la disciplina del diseño gráfico. La migración masiva a plataformas virtuales resolvió el problema de la **conectividad**, pero dejó al descubierto una fractura crítica en la **interactividad**. En el taller de diseño tradicional, la construcción de conocimiento es un fenómeno situado y corporal; el aprendizaje ocurre tanto en la instrucción formal

como en la fricción informal de ideas, la observación periférica del trabajo ajeno y la negociación inmediata de significados.

Al trasladar estas dinámicas a entornos como *Zoom* o *Miro*, se evidenció que la "*presencia digital*" no equivale a la "*presencia cognitiva o social*". Los estudiantes de los cursos de Comunicación Corporativa de la PUCP se encontraron operando en un entorno que favorecía la distribución de tareas (trabajo cooperativo) pero que obstaculizaba la verdadera integración de saberes (trabajo colaborativo). (Véase *Tabla 17. Diferencia paradigmática validada entre trabajo grupal cooperativo y trabajo colaborativo*). La literatura existente sobre aprendizaje en línea, aunque vasta, a menudo asume que la colaboración es una consecuencia natural de la conexión tecnológica. Sin embargo, la realidad observada sugiere lo contrario: la mediación tecnológica, sin una "*arquitectura invisible*" de procesos comunicativos específicos, tiende a atomizar el proceso creativo. Esto deriva en lo que autores como Wiederhold (2020) identifican como fatiga digital, exacerbada no solo por la exposición a pantallas, sino por el esfuerzo cognitivo adicional que requiere decodificar señales comunicativas (silencios, gestos, tonos) que en la presencialidad son intuitivos. (Véase *Anexo C. Tabla 10. Matriz de análisis de categorías apriorísticas y emergentes*).

#### **1.4.2. El Vacío Epistémico: La ausencia de parámetros para la creatividad remota**

Existe una brecha significativa en el conocimiento actual respecto a cómo se reconfiguran los procesos de co-construcción discursiva específicamente en equipos de diseño gráfico bajo condiciones de aislamiento. Si bien autores como Guitert y Jiménez (1997) han explorado el trabajo cooperativo en entornos virtuales, la mayoría

de estas investigaciones se centran en disciplinas teóricas o administrativas. Se sabe muy poco sobre cómo operan estos mecanismos en carreras proyectuales y creativas como el Arte y el Diseño, donde el resultado no es una respuesta estandarizada, sino una síntesis visual que requiere altos niveles de consenso subjetivo y validación estética.

La literatura académica en diseño gráfico en el Perú presenta una escasez notable de investigaciones que aborden la comunicación interna de los equipos como objeto de estudio. Como se desprende de la revisión del estado del arte, la producción intelectual en la especialidad tiende a centrarse en el producto gráfico final o en la metodología proyectual individual, dejando en la penumbra los **procesos comunicativos intersubjetivos** que hacen posible dicho resultado. No existen, por tanto, parámetros validados ni modelos teóricos adaptados que guíen a docentes y estudiantes sobre cómo transitar de un "*punto de vista unipersonal*" —subjetivo y sesgado— a una "*visión grupal*" validada y objetiva en un entorno 100% virtual. Esta carencia es crítica, pues la factibilidad de un proyecto de identidad corporativa depende intrínsecamente del contraste de opiniones y la intersección de expertises, procesos que la virtualidad tiende a diluir si no se gestionan explícitamente.

#### **1.4.3. Declaración del problema**

El problema central de esta investigación se define como la **insuficiencia de estrategias comunicacionales y pedagógicas estructuradas para sostener la co-construcción discursiva en equipos de diseño gráfico en entornos virtuales.**

Esta problemática se manifiesta en la disociación conceptual y práctica entre el **trabajo grupal** (mera agregación de partes) y el **trabajo colaborativo** (sinergia e interdependencia positiva). En ausencia de una dinámica colaborativa diseñada para

la virtualidad, los estudiantes enfrentan una fragmentación de la experiencia de aprendizaje, donde la falta de hábitos de interacción con actores externos (clientes reales) y pares fuera de su entorno cercano limita el desarrollo de habilidades sociales y argumentativas esenciales para el perfil profesional. La carencia de estos parámetros específicos no solo afecta la calidad del producto de diseño —arriesgando propuestas subjetivas y no validadas—, sino que impacta la dimensión emocional del estudiante, quien debe gestionar la incertidumbre del proyecto sumada al estrés del confinamiento, sin el soporte de contención que naturalmente ofrece la comunidad de práctica presencial. (Véase Anexos. *Tabla 11. Diferencias entre trabajo colaborativo y cooperativo*).

### **1.5. Preguntas de Investigación:**

A partir de la contextualización del escenario de enseñanza remota de emergencia y los desafíos inherentes al trabajo colaborativo en diseño gráfico sin presencialidad física, surge la necesidad de comprender cómo los estudiantes lograron articular sus procesos creativos y productivos a través de canales digitales restringidos. La investigación se centra en desentrañar las dinámicas comunicativas que permitieron pasar de la incertidumbre inicial a la materialización de un proyecto de diseño complejo.

En este sentido, el presente estudio se articula en torno a la siguiente pregunta general:

***¿Cómo se desarrolló la co-construcción discursiva en los equipos de estudiantes universitarios de diseño gráfico para llevar a cabo proyectos colaborativos en el contexto de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de COVID-19?***

Para responder a esta interrogante principal y profundizar en las distintas dimensiones del fenómeno observado, se plantean las siguientes preguntas específicas:

1. *¿Qué mecanismos discursivos y estrategias de negociación emplearon los equipos para organizar el trabajo, distribuir roles y definir una comprensión compartida del encargo en las etapas iniciales del proyecto virtual?*
2. *¿De qué manera se manifestó la co-construcción de ideas creativas y la toma de decisiones estéticas y funcionales a través de la interacción verbal mediada por plataformas digitales durante las fases de conceptualización y desarrollo?*
3. *¿Cómo incidieron las características técnicas y las ventajas que ofrecen las herramientas de comunicación utilizadas (sincrónicas como Zoom y asincrónicas como WhatsApp) en la naturaleza de la interacción grupal y en la gestión del proceso de diseño?*
4. *¿Cómo se gestionaron discursivamente las tensiones, los conflictos y el clima socioemocional del grupo en un contexto de trabajo marcado por el aislamiento y la incertidumbre de la crisis sanitaria?*

## **1.6. Objetivos de la Investigación**

A partir de la problemática planteada y las interrogantes formuladas, el presente estudio se propone alcanzar los siguientes objetivos:

### **1.6.1. Objetivo general**

Analizar las dinámicas de interacción comunicativa que configuraron la co-construcción discursiva de proyectos en equipos de Diseño Gráfico PUCP durante la enseñanza remota en pandemia.

## 1.6.2. Objetivos específicos

- **OE1: Determinar** los patrones de interacción comunicativa y negociación de sentido empleados por los equipos en la co-construcción de sus proyectos.
- **OE2: Analizar** el rol mediador de las plataformas digitales en la estructuración y los tiempos del intercambio discursivo grupal.
- **OE3: Interpretar** los sentidos que los estudiantes atribuyen a la experiencia comunicativa y la colaboración discursiva en el entorno remoto

## 1.7. Hipótesis

### 1.7.1. Hipótesis general (HG)

La mediación asincrónica de las plataformas digitales y la ausencia de interacción presencial reconfiguraron las dinámicas de interacción comunicativa en los equipos de Diseño Gráfico PUCP, induciendo patrones discursivos específicos que impactaron en la eficiencia y el clima socioemocional de la co-construcción de proyectos remotos durante la pandemia.

### 1.7.2. Hipótesis específicas (HE)

- **HE1:** La organización del trabajo y la distribución de roles emergentes en los equipos remotos de Diseño Gráfico PUCP fueron mediadas por estrategias de negociación discursiva predominantes, influenciadas por la naturaleza asincrónica de la comunicación digital.
- **HE2:** Las características técnicas de las herramientas de comunicación digital (sincrónicas y asincrónicas) condicionaron la fluidez y la espontaneidad del

intercambio discursivo, incidiendo directamente en los procesos de co-construcción de ideas creativas y toma de decisiones estéticas.

- **HE3:** Los estudiantes de Diseño Gráfico PUCP percibieron un aumento de tensiones y desafíos comunicacionales en el trabajo grupal remoto, desarrollando mecanismos discursivos para la gestión del clima socioemocional y la incertidumbre inherente a la modalidad.

### **1.8. Estructura de la Tesis**

La presente investigación se organiza en cinco capítulos que abordan desde la problematización teórica hasta el análisis empírico de las interacciones discursivas.

**El Capítulo I:** Marco de la investigación, establece las bases del estudio, presentando la contextualización del problema en el escenario de la pandemia COVID-19, la justificación disciplinar, el estado del arte y los objetivos que guían la indagación.

**El Capítulo II:** Marco Teórico, desarrolla las categorías conceptuales fundamentales. Se aborda la perspectiva de la Comunicación Constitutiva de las Organizaciones (CCO), el concepto de sensemaking (Weick) en situaciones de crisis, las dinámicas de los equipos virtuales (virtual teams) y los principios de gestión de identidad y diseño gráfico que enmarcan la práctica de los estudiantes.

**El Capítulo III:** Metodología, detalla la ruta investigativa bajo un enfoque cualitativo. Se describe el diseño de estudio de caso único, la selección de la muestra (estudiantes del curso Comunicación Corporativa 1) y las técnicas de recolección de datos empleadas, como las entrevistas en profundidad y los grupos focales, así como la matriz de categorización utilizada para el análisis.

**El Capítulo IV:** Análisis de Resultados, constituye el núcleo empírico de la tesis y se estructura cronológicamente según las fases del proceso de diseño. Se inicia caracterizando la mediación tecnológica (4.1 y 4.2) y el discurso en la fase de investigación (4.3). Posteriormente, se profundiza en la fase de ideación y conceptualización (4.4), donde se examina la verbalización de lo visual; seguido por la fase de desarrollo y ejecución (4.5), centrada en la estandarización técnica y la comunicación asincrónica. Finalmente, se analiza la dimensión humana en la gestión del conflicto y las dinámicas socioemocionales (4.6), evidenciando el impacto de la fatiga digital y las estrategias de cohesión grupal.

**El Capítulo V:** Conclusiones y Recomendaciones, sintetiza los hallazgos principales respondiendo a los objetivos planteados, discutiendo las implicancias de la comunicación como proceso constitutivo del diseño y ofreciendo recomendaciones pedagógicas para la enseñanza del diseño en entornos virtuales o híbridos.

Finalmente, se presentan las Referencias Bibliográficas y los Anexos, que incluyen las matrices de consistencia, instrumentos de recolección de datos y evidencias visuales del trabajo de campo.

## Capítulo II

### Marco Teórico

El presente capítulo tiene como propósito establecer la base conceptual y teórica sobre la cual se erige esta investigación, demostrando un análisis profundo de la literatura relevante en el campo de las comunicaciones. Para ello, se revisan y articulan diversas perspectivas teóricas que, cual cimientos de un edificio, soportan el análisis empírico. Se parte de las teorías de la **Comunicación Mediada por Computadora (CMC)** para comprender las particularidades de la interacción en entornos virtuales (ej., *presencia social*, *riqueza del medio* y *sincronía/asincronía*). Posteriormente, se profundiza en el **análisis del discurso y la interacción social en grupos pequeños**, abordando cómo el lenguaje funge como un instrumento esencial para la **co-construcción de significado** y el desarrollo de tareas complejas. Este entramado teórico se complementa con estudios sobre **liderazgo emergente y roles de grupo** en contextos colaborativos, así como una contextualización de los impactos de la **pandemia de COVID-19 en la educación superior remota**, proporcionando una lente robusta y multifacética a través de la cual se interpretarán los hallazgos sobre la co-construcción discursiva en equipos de diseño gráfico.

#### 2.1. Introducción al Marco Teórico

Este capítulo se dedica a cimentar las bases teóricas de la presente investigación, estableciendo un diálogo entre diversas disciplinas para construir una comprensión profunda de la co-construcción discursiva en equipos de diseño gráfico que operaron en entornos virtuales durante la pandemia. Para ello, se abordarán tres constructos teóricos principales y sus interconexiones: en primer lugar, se analizará

la **Comunicación Mediada por Computadora (CMC)**, explorando cómo las propiedades inherentes a las plataformas digitales moldean la interacción. En segundo lugar, se examinará la **co-construcción discursiva en grupos pequeños**, entendiendo el lenguaje como el mecanismo central a través del cual se negocian significados y se desarrolla el proceso creativo. Finalmente, se integrarán conceptos de **liderazgo emergente y roles grupales**, así como la **contextualización del impacto de la pandemia** en los procesos educativos y colaborativos. La articulación de estos marcos permitirá no solo describir lo que sucedió en las sesiones de trabajo, sino interpretar por qué y cómo los equipos lograron diseñar de manera colaborativa en un escenario de virtualidad forzada.

La crisis sanitaria global desafió las estructuras tradicionales de la educación superior, revelando que las organizaciones no son entidades estáticas, sino procesos dinámicos sostenidos por la interacción comunicativa. Bajo el enfoque de la **Comunicación Constitutiva de las Organizaciones (CCO)**, se entiende que los grupos de trabajo y las aulas no *tienen* comunicación, sino que *se constituyen* en ella; existen únicamente en la medida en que sus miembros interactúan recurrentemente para coordinar acciones y significados.

En contextos de alta ambigüedad como el confinamiento por COVID-19, la función primordial de la comunicación deja de ser la transmisión de información para convertirse en *Sensemaking* o construcción de sentido. Siguiendo a Karl Weick (1995), cuando el flujo habitual de la experiencia se interrumpe (un "episodio cosmológico"), los actores deben reconstruir intersubjetivamente la realidad para poder actuar. En el caso de los equipos de diseño, este proceso implicó renegociar no solo *cómo* trabajar, sino *quiénes* eran como colectivo profesional en un entorno virtual. La comunicación se tornó en el mecanismo para reducir la "equivocidad" del

entorno, transformando el caos de la pandemia en estructuras de trabajo plausibles y operativas mediante la creación de nuevos rituales y acuerdos tácitos.

## 2.2. Diseño gráfico como proceso comunicativo y colaborativo

Tradicionalmente, la disciplina del diseño gráfico ha sido percibida, en ocasiones, como una actividad meramente estética o técnica, centrada en la producción individual de artefactos visuales. Sin embargo, una mirada más profunda y contemporánea, especialmente desde las ciencias de la comunicación, revela que el diseño es, en su esencia, un **proceso intrínsecamente comunicativo y colaborativo**. No se trata únicamente de embellecer, sino de resolver problemas de comunicación visual, transmitir mensajes específicos a audiencias determinadas y, en la mayoría de los casos, hacerlo a través de la interacción con clientes, usuarios y, fundamentalmente, con otros diseñadores. *(Véase Anexos. Tabla 14. Tabla comparativa de trabajo individual vs. trabajo colaborativo).*

La complejidad del diseño moderno, que abarca desde identidades visuales hasta experiencias de usuario en plataformas digitales, rara vez permite que un solo individuo concentre todo el conocimiento y las habilidades necesarias (Hanington & Martin, 2012). De hecho, como señalan Cross (2011) y Nelson y Stolterman (2012), el diseño es fundamentalmente una práctica de resolución de problemas complejos y mal definidos. Estos problemas exigen la concurrencia de múltiples perspectivas, conocimientos especializados y enfoques diversos que solo pueden surgir de la interacción y la negociación grupal. La idea de un diseñador aislado creando una obra maestra en soledad ha sido ampliamente superada por la realidad de los estudios de diseño y los equipos multidisciplinares, donde el éxito depende de la capacidad de sus miembros para comunicarse eficazmente y co-construir soluciones.

Desde la perspectiva comunicacional, el diseño gráfico es un acto de mediación. El diseñador actúa como un mediador entre un mensaje, un emisor y una audiencia, utilizando un lenguaje visual para codificar y decodificar significados. Sin embargo, cuando este proceso se vuelve colaborativo, la mediación se complejiza. No solo se media entre el cliente y el público, sino también entre las diferentes visiones, interpretaciones y habilidades de los miembros del equipo. En este sentido, el diseño se convierte en un **proceso discursivo** donde las ideas se formulan, se critican, se defienden, se adaptan y se transforman a través de la comunicación verbal y no verbal. Como argumentan Schön (1983) y Schön y Wiggins (1992), el "*diálogo reflexivo*" que ocurre entre diseñadores –y entre el diseñador y su material o boceto– es crucial para el proceso de diseño, y este diálogo se expande exponencialmente en entornos colaborativos. Las conversaciones, los debates y las interacciones verbales no son meros acompañamientos del diseño, sino que son la forma en que el diseño emerge y toma forma.

Esta naturaleza comunicativa y colaborativa se acentúa en el contexto educativo. Los proyectos de diseño en la academia buscan no solo que los estudiantes adquieran habilidades técnicas, sino que desarrollen competencias blandas esenciales, como el trabajo en equipo, la negociación, la crítica constructiva y la capacidad de articular y defender sus propuestas. El aula, y por extensión el entorno virtual que la reemplazó durante la pandemia, se convierte en un laboratorio donde estas habilidades comunicativas son puestas a prueba y desarrolladas. La co-construcción no es solo una metodología, sino un objetivo pedagógico en sí mismo (Dalsgaard, 2004; Kolb, 1984, como citado en Gaviria, 2011). Los estudiantes aprenden a diseñar juntos, lo que implica aprender a comunicarse *para diseñar*.

La colaboración en diseño no implica una simple división de tareas, sino una **interdependencia positiva** donde el resultado final es superior a la suma de las contribuciones individuales (Johnson & Johnson, 2005). Esto requiere que los miembros del equipo no solo compartan información, sino que realmente construyan conocimiento y significado de forma conjunta. Para ello, la comunicación debe ser constante, multidireccional y, a menudo, implicar un **lenguaje especializado** que combina términos técnicos de diseño (tipografía, *kerning*, colorimetría) con descripciones más abstractas de sensaciones o conceptos ("*quiero que transmita cercanía*", "*que se sienta moderno*"). La capacidad de traducir estas abstracciones a decisiones visuales concretas y, viceversa, de justificar decisiones visuales con argumentos conceptuales, es un acto comunicativo clave.

Asimismo, la **retroalimentación** es un componente esencial del proceso de diseño colaborativo. El acto de dar y recibir crítica es inherentemente comunicativo y requiere habilidades específicas para ser constructivo. Henderson (1999) destaca que la comunicación visual en el diseño es un proceso complejo que involucra tanto la producción como la recepción de imágenes y símbolos. En un contexto colaborativo, esta complejidad se multiplica, ya que los compañeros de equipo se convierten en los primeros receptores críticos, cuyas interpretaciones y aportes modelan continuamente el trabajo. La forma en que se solicitan, se ofrecen y se incorporan las críticas se convierte en un mecanismo central de la co-construcción, donde el discurso permite ajustar, refinar y alinear las visiones individuales hacia un objetivo compartido.

En síntesis, el diseño gráfico trasciende la producción de imágenes para erigirse como una disciplina profundamente enraizada en la comunicación y la colaboración. Los diseñadores, y en el contexto de este estudio, los estudiantes de diseño, no son meros ejecutores técnicos, sino hábiles comunicadores que negocian

significados, co-construyen ideas y articulan visiones a través de complejas redes de interacción discursiva. Esta comprensión del diseño como un fenómeno comunicativo y colaborativo sienta las bases para analizar cómo estas dinámicas se transformaron y adaptaron cuando la presencialidad fue reemplazada por los entornos virtuales durante la pandemia.

Este proceso de reconstrucción de sentido operó sobre la base de la cultura organizacional existente. Según Schein (2017), la cultura se manifiesta en los "*supuestos básicos compartidos*" que un grupo ha aprendido para resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna. La virtualización forzada puso a prueba estos supuestos (e.g., "*el diseño requiere supervisión física*", "*la creatividad surge del contacto espontáneo*"). La resiliencia de los equipos dependió de su capacidad para explicitar y reconfigurar estos supuestos a través del discurso. Aquellos grupos que lograron transitar de una cultura de control presencial a una basada en la confianza y la autonomía (gestión por resultados) lograron sostener la colaboración, mientras que la rigidez cultural derivó en disfunciones comunicativas y fragmentación.

La migración del taller físico al "*espacio de flujos*" digital no fue una mera sustitución de canales, sino una reconfiguración ontológica de la práctica del diseño. La tecnología dejó de ser una herramienta instrumental para convertirse en un entorno habitado que condicionó las posibilidades de acción creativa y la naturaleza de la colaboración.

### **2.2.1. La riqueza de los medios y la ambigüedad de la tarea**

La eficacia de esta transición puede analizarse a través de la *Teoría de la Riqueza de los Medios* (Media Richness Theory - MRT) de Daft y Lengel (1986). Esta

teoría postula que las tareas ambiguas (como la definición de un concepto gráfico o la negociación de una identidad de marca) requieren medios "*ricos*" capaces de transmitir múltiples señales simultáneas (lenguaje corporal, tono, retroalimentación inmediata). El entorno virtual inicial (correo, foros) presentó un déficit de riqueza que fracturó los procesos de co-creación, generando malentendidos en la interpretación de *briefs* y críticas de diseño. La "*arquitectura invisible*" del trabajo grupal tuvo que compensar esta pobreza mediática mediante la **hipercodificación explícita**: el uso intensivo de emojis para matizar el tono, la verbalización detallada de decisiones estéticas que antes se resolvían con un gesto, y la combinación estratégica de medios sincrónicos (*Zoom*) para la negociación y asincrónicos (*Miro, Drive*) para la ejecución.

### **2.2.2. La configuración del espacio de aprendizaje**

Este fenómeno se inscribe en lo que Castells (2000) define como el surgimiento de la *Sociedad Red*, donde las funciones y procesos se organizan en redes digitales que trascienden las fronteras físicas. En la educación del diseño, esto implicó el paso de un aprendizaje situado en el "*lugar*" (el taller, la mesa de trabajo) a uno distribuido en el "*espacio de flujos*". Si bien autores como Rice (1993) destacan propiedades digitales como la asincronía y la memoria de archivo como ventajas para la colaboración, la pérdida de la co-presencia física planteó desafíos críticos para la "*sintonía creativa*". La mediación tecnológica impuso una racionalización del proceso creativo: la espontaneidad del boceto en servilleta fue reemplazada por la formalidad del archivo compartido, exigiendo a los estudiantes desarrollar nuevas competencias para gestionar la "*presencia social*" y la confianza a través de la pantalla.

### 2.2.3. Trabajo colaborativo en diseño: Nuevas dinámicas en la red

La disrupción pandémica transformó radicalmente la ontología del trabajo colaborativo en diseño gráfico, transfigurando los procesos creativos desde modelos centralizados en espacios físicos hacia *ecologías distribuidas en la nube*. Esta migración, lejos de ser una sustitución única de herramientas, implicó una *reingeniería de las dinámicas co-creativas* basada en las posibilidades de acción, tecnológicas de persistencia, simultaneidad y accesibilidad global (Rice et al., 2017).

**Figura 3.**

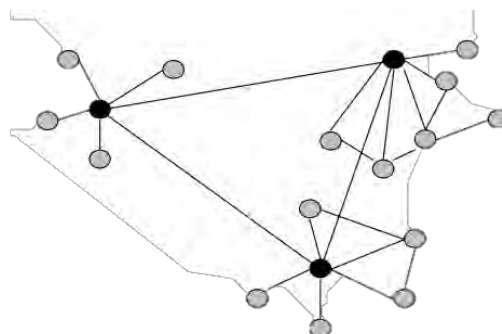
*Tipología en la articulación de las redes*



Nota. Dini, 2010, p. 17.

**Figura 4.**

*La articulación de varias redes suele realizarse a través de los líderes de las redes locales o egos*



Nota. Dini, 2010, p. 19.

#### **2.2.4. Co-construcción discursiva y aprendizaje colaborativo**

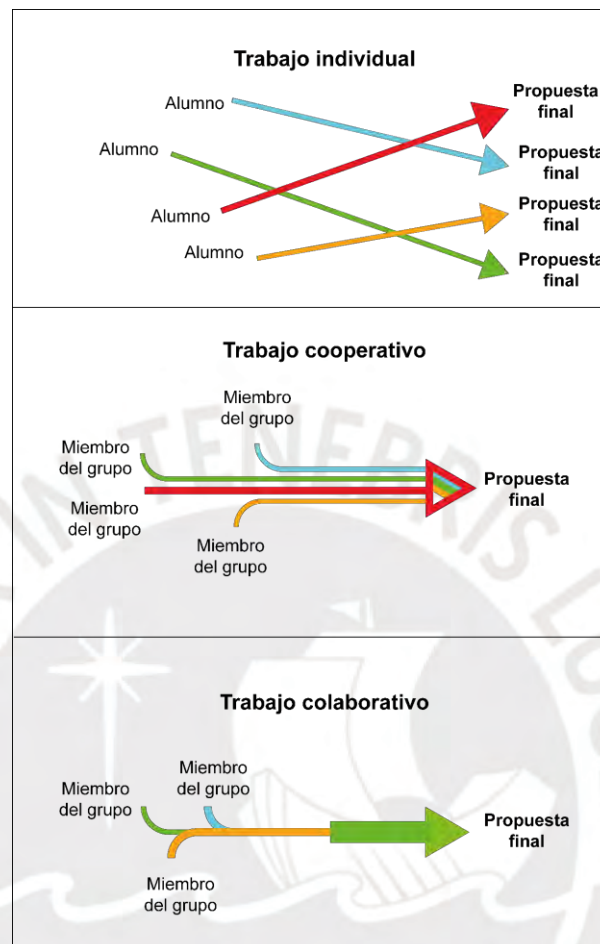
La transición de modelos educativos transmisivos hacia enfoques constructivistas sitúa a la comunicación no como un mero vehículo de información, sino como el mecanismo constitutivo del aprendizaje. Bajo esta perspectiva, la educación se redefine como un proceso dialéctico donde el conocimiento emerge del intercambio crítico de significados entre pares, desplazando la centralidad del docente hacia una ecología comunicativa multidireccional.

El fundamento de esta dinámica reside en la teoría sociocultural de **Vygotsky**, específicamente en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). En el contexto del taller de diseño, la ZDP deja de ser una relación vertical (experto-novato) para manifestarse horizontalmente: la interacción entre pares con habilidades complementarias expande el "nivel de desarrollo potencial" del grupo más allá de la suma de sus capacidades individuales. Este andamiaje social permite que funciones psicológicas superiores, como el pensamiento conceptual y la crítica de diseño, se originen primero como relaciones interpersonales antes de ser internalizadas individualmente.

Es necesario acotar que la simple agrupación de individuos no garantiza la colaboración. Es imperativo distinguir, siguiendo a Revelo-Sánchez et al. (2018) y Guitert y Jiménez (2000), entre trabajo cooperativo y colaborativo. Mientras el primero implica una división segmentada de tareas bajo una dirección centralizada (una lógica de ensamblaje), el trabajo colaborativo exige una interdependencia positiva y una construcción conjunta del conocimiento, donde la responsabilidad es compartida y el resultado final es una síntesis sinérgica, no aditiva.

**Figura 5.**

*Diferencia entre trabajo individual, cooperativo y colaborativo*



*Nota.* Elaboración propia. Basado en la interactividad y dinámicas de clase.

### 2.2.5. La dimensión discursiva de la colaboración

La colaboración efectiva se enactúa a través del discurso. Según el Análisis de Redes Conversacionales de Gibson (2005), la cognición grupal se co-construye mediante flujos de participación discursiva; es decir, el liderazgo y la toma de decisiones no son atributos estáticos, sino efectos emergentes de la negociación de significados en la conversación.

En entornos virtuales, esta negociación enfrenta el desafío de la "presencia social" mediada. La ausencia de señales no verbales obliga a una explicitación

metacognitiva: los estudiantes deben verbalizar procesos que en la presencialidad eran tácitos. Por tanto, el aprendizaje colaborativo en red no depende solo de la conectividad técnica, sino de la capacidad del grupo para establecer un "*espacio discursivo común*" donde se gestionen conflictos, se argumenten decisiones estéticas y se construya una identidad grupal operativa.

En el ámbito del diseño gráfico profesional, la colaboración trasciende la dinámica del aula para convertirse en un proceso estratégico de *branding*. La creación de una marca no es un acto de decoración visual, sino una operación compleja de ingeniería semiótica orientada a la gestión de activos intangibles y la construcción de reputación.

La gestión de la marca se fundamenta en la premisa de Watzlawick de que "*es imposible no comunicar*". Toda manifestación de una organización —desde su logotipo hasta su comportamiento en redes— emite signos que son decodificados por la audiencia. En este sentido, la identidad corporativa se define como la articulación coherente entre lo que la organización es (*cultura*), lo que dice ser (*identidad proyectada*) y cómo es percibida (*imagen*). El diseño gráfico actúa aquí como una herramienta estratégica de traducción. Su función es codificar los valores abstractos y la filosofía institucional en sistemas visuales (logotipos, paletas, tipografías) que aseguren la diferenciación y la consistencia en un mercado saturado.

#### **2.2.6. La marca como construcción semiótica y narrativa**

El proceso de diseño es, en esencia, una negociación de significados. Basándose en la semiótica de Barthes y la gramática visual de Kress y van Leeuwen, los equipos de diseño deben gestionar la tensión entre la denotación (funcionalidad, legibilidad) y la connotación (valores simbólicos). Esta construcción simbólica se

apoya frecuentemente en arquetipos universales (e.g., el Héroe, el Sabio, el Creador) que permiten a las marcas conectar con narrativas culturales profundas y experiencias previas del consumidor. El *branding*, por tanto, no se limita a la creación de un identificador visual, sino que abarca la gestión omnicanal de una narrativa que debe mantener su coherencia a través de múltiples puntos de contacto, físicos y digitales.

En el contexto de la formación universitaria, este enfoque exige que el estudiante abandone la subjetividad del "*gusto personal*" para adoptar una postura de "diplomacia semiótica": la capacidad de argumentar decisiones gráficas basándose en la eficacia comunicativa y la alineación estratégica con los objetivos del cliente. (Véase Anexos. Tabla 13. *Proceso iterativo de construcción semiótica*).

### **2.3. Teorías de la Comunicación Mediada por Computadora (CMC)**

La emergencia y rápida evolución de las tecnologías digitales en las últimas décadas han transformado radicalmente las formas en que los individuos interactúan, colaboran y construyen significado. Este fenómeno ha dado lugar a un campo de estudio dinámico conocido como Comunicación Mediada por Computadora (CMC), que se dedica a examinar cómo los procesos comunicativos son influenciados por el uso de computadoras y redes (Thurlow et al., 2004). En el contexto de la presente investigación, la CMC se convierte en un marco teórico esencial para comprender las particularidades de la co-construcción discursiva en equipos de diseño gráfico que operaron exclusivamente a través de plataformas virtuales durante la pandemia de COVID-19.

El estudio de la CMC ha transitado desde una visión inicial que enfatizaba las "*deficiencias*" de la comunicación digital en comparación con la interacción cara a

cara, hasta enfoques más matizados que reconocen su capacidad para ofrecer nuevas oportunidades y reconfigurar la interacción (Walther, 1996; Herring, 2001). Las teorías clásicas y contemporáneas de la CMC ofrecen lentes valiosas para analizar cómo la ausencia de señales no verbales, la asincronía o la virtualidad de la interfaz impactan la dinámica grupal y la producción colaborativa.

### 2.3.1. Riqueza de los Medios y Presencia Social

Dos de las primeras y más influyentes teorías en CMC son la **Teoría de la Riqueza de los Medios (*Media Richness Theory - MRT*)** (Daft & Lengel, 1986) y la **Teoría de la Presencia Social (*Social Presence Theory - SPT*)** (Short, Williams, & Christie, 1976). La **MRT** postula que los medios de comunicación varían en su capacidad para transmitir información de forma efectiva y reducir la ambigüedad. Un medio "*rico*" se caracteriza por su capacidad para:

- Proporcionar retroalimentación inmediata,
- Transmitir múltiples señales (verbales, vocales, visuales),
- Usar lenguaje natural, y
- Permitir la expresión de emociones.

En este sentido, la comunicación cara a cara se considera el medio más rico, mientras que el texto es el menos rico. Desde esta perspectiva, la videoconferencia (*Zoom, Google Meet*) se ubicaría en un nivel intermedio de riqueza, al permitir audio y video, pero con limitaciones en la percepción de señales no verbales sutiles o la interacción táctil. *WhatsApp*, al basarse predominantemente en texto, se consideraría un medio de menor riqueza, aunque eso ha ido cambiando en sus últimas actualizaciones.

Relacionada con la **MRT**, la **SPT** se enfoca en la capacidad de un medio para transmitir la "*presencia social*", definida como la sensación de que los demás interactuantes son reales y están "*presentes*" en la interacción (Short et al., 1976). Medios con mayor capacidad para transmitir señales no verbales y facilitar la retroalimentación inmediata tienden a generar una mayor presencia social. En el contexto del trabajo colaborativo en diseño gráfico, una mayor presencia social podría fomentar la confianza, la empatía y la facilitación del proceso creativo al reducir la percepción de distancia y anonimato entre los miembros del equipo. Las plataformas de videoconferencia, al integrar video y audio, tienen un mayor potencial para generar presencia social que los sistemas de mensajería instantánea basados en texto. Sin embargo, la investigación contemporánea ha demostrado que los usuarios de **CMC** pueden compensar la falta de señales en medios de menor riqueza a través de adaptaciones discursivas, como el uso de *emojis*, la elaboración textual o la intensificación de las expresiones verbales (Walther, 1992).

Las teorías de la **Riqueza de los Medios** (*Media Richness Theory - MRT*) (Daft & Lengel, 1986) y la **Presencia Social** (*Social Presence Theory - SPT*) (Short, Williams, & Christie, 1976) constituyen pilares fundamentales para comprender cómo las características intrínsecas de las plataformas de comunicación influyen en la eficacia y la calidad de la interacción. La **MRT** postula que los medios varían en su capacidad para transmitir información compleja y reducir la ambigüedad, basándose en la inmediatez de la retroalimentación, la multiplicidad de señales transmitidas (verbales, vocales, visuales), el uso de lenguaje natural y la capacidad de expresar emociones. Por su parte, la **SPT** se centra en la capacidad de un medio para generar la sensación de "*presencia*" de los interlocutores, es decir, la percepción de que los demás son reales y están efectivamente participando en la interacción.

Aplicando estas teorías al contexto de las plataformas virtuales utilizadas por los estudiantes de diseño gráfico, se pueden observar ajustes y desajustes significativos respecto a sus predicciones iniciales:

**Zoom (o plataformas de videoconferencia similares):**

**Ajuste a las predicciones de MRT y SPT:** *Zoom* se ajusta a las predicciones como un medio de alta riqueza y presencia social en comparación con el texto puro. Permite la comunicación sincrónica con retroalimentación inmediata, la transmisión de múltiples señales (audio y video en tiempo real) y el uso de lenguaje natural. Esto facilita la expresión de emociones a través del tono de voz y las expresiones faciales, lo cual es crucial para procesos creativos como la lluvia de ideas, la negociación estética y la resolución de desacuerdos. La posibilidad de compartir pantalla, por ejemplo, crea una "mirada conjunta" sobre el objeto de diseño, que simula de cerca la observación compartida de un boceto en una mesa de trabajo (Blythin, 1999, como citado en un estudio sobre diseño colaborativo). Esta función enriquece enormemente la comunicación, permitiendo el lenguaje deíctico ("*mueve esto aquí*", "*cambia ese color*") que es de alta precisión para tareas visuales.

**Desajuste o matización:** A pesar de su riqueza, *Zoom* presenta limitaciones frente a la interacción cara a cara. La latencia de la red, la compresión de video y audio, y la dificultad para percibir el lenguaje corporal completo (solo se ve una parte del torso) pueden reducir sutilmente la riqueza percibida. Las interrupciones, si bien presentes en la comunicación cara a cara, pueden sentirse más abruptas o descoordinadas en *Zoom* debido a la gestión del turno

de palabra. Además, la "fatiga de Zoom" o *Zoom fatigue* (Bailenson, 2021) sugiere que la sobrecarga cognitiva de mantener la atención en las pantallas y procesar señales visuales limitadas puede afectar la calidad de la interacción a largo plazo. Considérese también que muchos de los usuarios de la plataforma, especialmente los participantes pasivos de una conferencia, clase o exposición, suelen no encender la cámara o micrófono debido a motivos justificados como deficiencia tecnológica u otros, relacionados al entorno de trabajo que potencialmente podría convertirse en un distractor o interruptor de una comunicación fluida.

#### **WhatsApp (o plataformas de mensajería instantánea similares):**

**Ajuste a las predicciones de MRT y SPT:** Tradicionalmente, *WhatsApp*, al ser predominantemente un medio basado en texto, se clasificaría como de baja riqueza y menor presencia social. La comunicación textual carece de la inmediatez vocal, las expresiones faciales y el lenguaje corporal, lo que dificulta la transmisión de emociones y la reducción de la ambigüedad en mensajes complejos. En su formato original, esto lo hacía ideal para coordinaciones rápidas o el intercambio de información directa, pero menos apto para la ideación o la negociación creativa profunda.

**Desajuste y adaptaciones innovadoras (ejemplos actuales):** Las observaciones actuales revelan cómo los usuarios han adaptado y extendido las capacidades de *WhatsApp*, generando desajustes interesantes en las predicciones originales de la **MRT** y **SPT**:

- **Mensajes de audio:** La preferencia de las generaciones más jóvenes por enviar mensajes de audio en lugar de texto modifica la riqueza del medio. El audio reintroduce la entonación, el ritmo y el timbre de voz, elementos que son cruciales para transmitir emociones y matices que el texto no capta, aumentando la presencia social percibida. Sin embargo, su asincronía y el posible inconveniente de su reproducción en ciertos entornos, propició la función de transcripción de audio a texto, que permite a los usuarios acceder a la información oral sin necesidad de escuchar, flexibilizando su uso en entornos desfavorables para la escritura o la escucha directa.
- **Edición de mensajes:** La función de editar mensajes enviados, si bien limitada en tiempo, altera la noción de inmediatez y "*frescura*" del texto. Permite a los usuarios optimizar su mensaje, reducir ambigüedades o corregir errores, lo que puede elevar la claridad del contenido (riqueza de la información) pero potencialmente reducir la espontaneidad y la percepción de autenticidad en la interacción.
- **Simpatía y cercanía:** Las normas sociales de uso difieren drásticamente según la relación. Entre allegados, se observa una preferencia por comunicaciones inmediatas y multimodales (texto, audio, video) que maximizan la riqueza y la presencia social. Con personas desconocidas o en contextos formales, se tiende a un mayor cuidado en la redacción, el uso del texto (para discreción o registro) y una menor espontaneidad, lo que sugiere una regulación estratégica de la riqueza y presencia social según el contexto relacional. Por ejemplo, la "*grosería*" percibida en llamadas inesperadas de

adultos mayores de 30 años (en contraposición a la preferencia por la discreción textual o el audio asincrónico en contextos menos íntimos) demuestra cómo las expectativas sociales sobre la riqueza del medio y la intromisión en el espacio comunicativo han evolucionado.

- **Estrategias compensatorias:** El uso extensivo de *emojis*, *stickers* y *GIFs* en *WhatsApp* son estrategias compensatorias para inyectar emociones, humor y personalidad en un medio de baja riqueza textual, elevando la presencia social y la capacidad de expresar matices emocionales que de otro modo se perderían (Lo, 2021). Estos elementos se convierten en recursos discursivos esenciales para la co-construcción socioemocional del grupo.

En conclusión, si bien las teorías de la **Riqueza de los Medios y la Presencia Social** proporcionan un punto de partida sólido para clasificar las plataformas como *Zoom* y *WhatsApp*, la práctica comunicativa contemporánea –especialmente en entornos creativos y colaborativos– revela una dinámica más compleja. Los usuarios no son meros receptores pasivos, sino agentes activos que adaptan sus estrategias discursivas y explotan las *affordances* emergentes de los medios, modificando la riqueza y la presencia social percibidas en función de sus necesidades, el contexto social y las normas de uso en constante evolución.

### 2.3.2. Teoría de la Identidad Social y Desindividuación (*SIDE Model*)

Más allá de las características intrínsecas de los medios, la **Teoría de la Identidad Social de los Efectos de Desindividuación (*SIDE Model*)** (Reicher, Spears, & Postmes, 1995; Postmes, Spears, & Lea, 1998) ofrece una perspectiva

crucial para entender cómo la comunicación virtual afecta las dinámicas de grupo y la autopercepción. Este modelo sugiere que la reducción de las señales interpersonales en la CMC (lo que se conocía como "*desindividuación*") no siempre lleva a comportamientos antisociales o irresponsables, sino que puede, bajo ciertas condiciones, fortalecer la identificación con el grupo. Si la identidad grupal es saliente, la menor visibilidad de las características individuales puede promover la conformidad con las normas y objetivos del grupo, reduciendo la ansiedad por la evaluación personal (Véase *Figura 28 Formulario de coevaluación*, *Figura 29 Calificaciones individuales...*, *Figura 30 Ejemplo de promedios finales...* y *Figura 31 Promedio de calificación...*) y fomentando un mayor enfoque en la tarea colectiva. (Véase *Figura 25 Ejemplo de rúbrica...*, *Figura 26 Ejemplo de tabla de promedios de evaluación...* y *Figura 27 Promedio de calificación de las unidades de trabajo...*)

En equipos de diseño gráfico virtual, donde la identidad como "*equipo de proyecto*" es fundamental, la menor capacidad para transmitir señales individuales en la CMC podría paradójicamente reforzar el sentido de pertenencia al grupo y la alineación con los objetivos de diseño compartidos. Esto es particularmente relevante para comprender cómo se negocian las ideas y se gestionan los conflictos sin el respaldo de la comunicación no verbal completa.

### **2.3.3. Teoría de la Formación de Impresiones e Hiperpersonal (SIP Model)**

Joseph Walther (1992, 1996) propuso el **Modelo de Procesamiento de la Información Social (*Social Information Processing - SIP*)**, que desafió la visión determinista de la MRT y la SPT. El SIP postula que, si bien la CMC puede ser más lenta o carecer de algunas señales, los usuarios eventualmente pueden lograr el mismo nivel de desarrollo relacional y formación de impresiones que en la

comunicación cara a cara, siempre que dispongan de tiempo y utilicen el medio de forma adaptativa. A través del intercambio de mensajes, los usuarios "codifican" información relacional y social en el contenido textual o vocal, utilizando estrategias como la autorrevelación, las expresiones emocionales (ej., *emojis*), o el uso de humor para compensar las limitaciones del medio.

El SIP se extiende al **Modelo de Comunicación Hiperpersonal (*Hyperpersonal Communication Model*)** (Walther, 1996), que argumenta que, en ciertas condiciones, la CMC puede incluso generar interacciones más íntimas, deseables o extremas que las interacciones cara a cara. Esto ocurre porque el emisor puede optimizar la presentación de su yo, el receptor puede idealizar al emisor basándose en la información limitada, y las propiedades del canal (ej., la asincronía) permiten una mayor edición y reflexión de los mensajes. En el contexto de un equipo de diseño virtual, esto podría traducirse en una comunicación más deliberada, mensajes mejor formulados y una posible idealización de la contribución de los compañeros, lo que podría facilitar la colaboración creativa al reducir fricciones interpersonales no relacionadas con la tarea.

#### **2.3.4. Sincronía y Asincronía en la Colaboración Virtual**

Un aspecto fundamental de la CMC, particularmente en el trabajo colaborativo, es la distinción entre comunicación **sincrónica** y **asincrónica** (Herring, 2001). La comunicación sincrónica, como las videoconferencias en *Zoom* o las llamadas en tiempo real, ocurre en el mismo momento para todos los participantes. Permite una retroalimentación inmediata, el solapamiento de turnos de habla y una dinámica conversacional fluida, esencial para la lluvia de ideas, la negociación en tiempo real y la resolución de problemas urgentes. Sin embargo, puede ser exigente

cognitivamente y requiere que todos los participantes estén disponibles simultáneamente.

Por otro lado, la comunicación asincrónica, como los mensajes de texto en *WhatsApp*, correos electrónicos o foros de discusión, permite a los participantes enviar y recibir mensajes en diferentes momentos. Esta modalidad ofrece flexibilidad, tiempo para reflexionar y formular respuestas más elaboradas, y la posibilidad de documentar las interacciones de forma persistente. Sin embargo, carece de la inmediatez y el flujo conversacional, pudiendo prolongar los procesos de toma de decisiones y dificultar la gestión de la ambigüedad.

En equipos de diseño gráfico virtual, la elección y el uso estratégico de plataformas sincrónicas (para ideación, crítica conjunta en pantalla compartida) y asincrónicas (para coordinación, envío de avances, validaciones rápidas) son cruciales para la co-construcción discursiva. El estudio analizará cómo los estudiantes navegan entre estas modalidades, adaptando su discurso a las *affordances* y limitaciones de cada herramienta.

### **2.3.5. *Affordances* Tecnológicas y Teoría de la Agencia Distribuida**

Más allá de las teorías centradas en los medios, los enfoques más recientes en CMC consideran las ***affordances* tecnológicas** (Gibson, 1979; Norman, 1988), que se refieren a las posibilidades de acción que un objeto o entorno ofrece a un usuario. Las interfaces de *Zoom* y *WhatsApp* no son neutrales; sus botones, funciones de compartir pantalla, *chats*, reacciones o envío de archivos "*ofrecen*" ciertas formas de interactuar y "*limitan*" otras. La co-construcción discursiva en diseño se verá directamente afectada por cómo los usuarios perciben y utilizan estas *affordances* para comunicar ideas visuales, coordinar acciones o gestionar la retroalimentación.

Finalmente, la **Teoría de la Agencia Distribuida** (Hutchins, 1995) subraya cómo la cognición y la acción no residen únicamente en los individuos, sino que se distribuyen entre personas, herramientas y el entorno. En un equipo de diseño virtual, la "mente" del equipo se extiende a las pantallas compartidas, los bocetos digitales, el *chat* de *WhatsApp* y los comandos del *software*. La co-construcción discursiva no solo ocurre entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes y las herramientas que usan. El discurso, en este sentido, se convierte en el mecanismo que articula y coordina esta agencia distribuida, permitiendo que el conocimiento y las acciones fluyan a través de los diversos componentes del sistema colaborativo. (Ver anexos. Tabla 12. Diferencias entre el uso de chats, correo electrónico y documentos compartidos en el aula).

En resumen, las teorías de la CMC ofrecen un andamiaje conceptual robusto para analizar la compleja interacción discursiva de los equipos de diseño gráfico en entornos virtuales. Desde la riqueza y presencia social de los medios, pasando por la adaptación de la comunicación interpersonal, hasta la interacción entre sincronía y asincronía y las *affordances* específicas de las plataformas, este marco permitirá desentrañar las particularidades de la co-construcción discursiva en un contexto de virtualidad forzada. Veamos una tabla comparativa entre *Zoom* y *Whatsapp*:

**Tabla 1.**

*Comparación de Zoom y Whatsapp desde la perspectiva de la Comunicación Mediada por Computadora (CMC) basados en las affordances tecnológicas (Gibson, 1979; Norman, 1988),*

Característica de la CMC	<b>Zoom</b> (Videoconferencia)	<b>Whatsapp</b> (Mensajería Instantánea)	Implicación para la Construcción Discursiva en Diseño
--------------------------	-----------------------------------	--	---

<b>Sincronía</b>	<b>Alta</b> (Tiempo real)	<b>Baja/Mixta</b> (predominantemente asincrónica, con posibilidad de llamadas sincrónicas)	<b>Ventaja para:</b> Ideación rápida, debates complejos, resolución inmediata de ambigüedades, retroalimentación instantánea sobre prototipos compartidos.
			<b>Desventaja para:</b> Requiere disponibilidad simultánea, fatiga por exposición constante.
<b>Riqueza del Medio</b> (Daft & Lengel, 1986)	<b>Alta</b> (Video, audio, lenguaje natural, retroalimentación inmediata, señales visuales/vocales)	<b>Baja a Media</b> (Texto, <i>emojis</i> , archivos, audios vocales, con retroalimentación asincrónica/mixta)	<b>Ventaja para:</b> Transmisión de emociones, comprensión de intenciones, percepción de reacciones inmediatas, explicación de ideas complejas con soportes visuales (compartir pantalla).
			<b>Desventaja para:</b> Requiere ancho de banda estable, sobrecarga sensorial.
<b>Mecanismos discursivos frecuentes</b>	Turnos de habla rápidos, solapamientos, lenguaje deíctico (con pantalla compartida), interrupciones colaborativas/conflictivas, entonación.	Mensajes concisos, audios extensos, uso de <i>emojis</i> /stickers, transcripciones de audio, edición de mensajes, envío de archivos multimedia.	<b>Ventaja para:</b> Diálogo reflexivo en tiempo real, <i>brainstorming</i> visual y verbal, negociación de cambios "sobre la marcha".
			<b>Desventaja para:</b> Dificultad para registrar decisiones detalladas, fatiga de decisión grupal.
<b>Contexto de uso preferente en diseño</b>	Reuniones de ideación, sesiones de crítica y revisión de prototipos en tiempo real, enseñanza y tutorías, solución de problemas técnicos complejos con visualización compartida.	Coordinación logística, envío de avances y referencias, toma de decisiones rápidas ("¿vamos con esta opción?"), comunicación socioemocional informal, recordatorios, comunicación discreta.	Esta distinción es clave para entender cómo los equipos optimizan el uso de cada plataforma según la fase y el tipo de interacción requerida para la co-construcción de diseño.

*Nota.* La matriz sistematiza la coherencia lógica entre el problema de investigación, los objetivos, la hipótesis y las variables e indicadores definidos para el estudio.

Elaboración propia.

## 2.4. La co-construcción discursiva en grupos pequeños

La comunicación en grupos pequeños es un campo de estudio vasto y multifacético dentro de las ciencias de la comunicación. Lejos de ser una mera

agregación de individuos, un grupo pequeño constituye un sistema social donde los miembros interactúan de manera interdependiente, comparten un propósito común y desarrollan patrones de comunicación únicos (Keyton, 2017). Dentro de este ámbito, el concepto de **co-construcción discursiva** emerge como una lente poderosa para comprender cómo el lenguaje no es solo un medio para transmitir información, sino un mecanismo activo a través del cual los participantes generan conjuntamente significado, conocimiento, identidad y, en el caso de esta investigación, productos de diseño.

La co-construcción discursiva se asienta sobre la premisa de que la realidad social, las ideas y los conocimientos no son entidades estáticas que se transmiten de un individuo a otro, sino que se forjan y se transforman activamente en la interacción. Como argumenta Gergen (1999), el construccionismo social postula que el significado se crea y negocia a través de la comunicación humana. En un grupo, este proceso se intensifica, ya que múltiples voces convergen y divergen para edificar una comprensión compartida o para llegar a un consenso sobre una acción o un producto. El discurso, en este sentido, no es solo un reflejo de lo que el grupo piensa, sino la materia prima de ese pensamiento colectivo y su manifestación.

En síntesis, la co-construcción discursiva en grupos pequeños es un proceso dinámico, complejo y fundamentalmente comunicativo. A través del intercambio verbal, los individuos negocian significados, co-crean conocimiento y artefactos, asumen roles fluidos y gestionan tanto la armonía como la divergencia. En el contexto específico del **diseño gráfico**, estos mecanismos discursivos adquieren una relevancia crucial. La naturaleza inherentemente ambigua y a menudo subjetiva de los problemas de diseño –donde no existe una única "respuesta correcta" sino un espectro de soluciones creativas– hace que la **negociación de significado** no sea

una fase incidental, sino el corazón del proceso. Las ideas visuales, por su carácter no verbal inicial, requieren ser verbalizadas, justificadas y conceptualizadas a través del discurso para ser comprendidas, evaluadas y transformadas por el colectivo.

Así, la "*creación*" de un logotipo, una interfaz o una campaña, lejos de ser un acto solitario, se convierte en una **puesta en común discursiva de referentes visuales, conceptuales y funcionales**. Las interacciones verbales permiten a los diseñadores "*ver*" a través de los ojos de los otros, a construir consensos sobre lo que es "*estético*", "*funcional*" o "*adecuado*" para un público determinado. Comprender estos mecanismos discursivos es, por tanto, esencial para analizar cómo los equipos de diseño gráfico lograron operar de manera colaborativa en las condiciones atípicas impuestas por la virtualidad pandémica, transformando el lenguaje en la herramienta primordial para la construcción conjunta de propuestas visuales.

#### **2.4.1. Fundamentos Teóricos de la Interacción y la Negociación de Significado**

Los orígenes de esta perspectiva se encuentran en diversas tradiciones, incluyendo la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), el análisis conversacional (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) y la teoría de la comunicación (Craig, 1999). Estas aproximaciones destacan que la interacción humana es fundamentalmente organizada y que los participantes emplean un repertorio de recursos discursivos para gestionar sus intercambios. **La negociación de significado** es un proceso omnipresente en la interacción grupal, especialmente cuando los miembros provienen de diferentes trasfondos, tienen distintas perspectivas o están abordando problemas complejos. En un equipo de diseño, la negociación no solo se da sobre decisiones estéticas o funcionales, sino sobre la

propia interpretación del encargo, la comprensión de términos técnicos o la priorización de objetivos.

Pennebaker et al. (2014), en sus estudios sobre el lenguaje y la cognición social, muestran cómo los patrones de habla y el uso de ciertas categorías léxicas reflejan la alineación cognitiva y la co-construcción. Cuando los individuos utilizan un lenguaje similar, no solo están comunicándose de manera efectiva, sino que están creando un espacio mental compartido. Esta **sincronía lingüística** es un indicador de la conexión interpersonal y puede ser un facilitador de la colaboración, pues sugiere que los participantes están "*en la misma página*" a nivel cognitivo y emocional.

En el dominio del **diseño gráfico**, la relevancia de la negociación de significado se intensifica notablemente. Dada la naturaleza intrínsecamente visual y a menudo subjetiva de esta disciplina, las ideas no son siempre transparentes por sí mismas; un "*buen diseño*" o una "*solución efectiva*" pueden ser interpretados de múltiples maneras por los miembros del equipo. Por lo tanto, el discurso se convierte en el vehículo primordial para traducir conceptos visuales abstractos en términos comprensibles, para armonizar distintas visiones estéticas y para alcanzar un consenso sobre la funcionalidad y el mensaje que el artefacto visual debe transmitir. Los términos técnicos específicos del diseño (como "*jerarquía visual*", "*balance*", "*espacio negativo*" o "*legibilidad*") requieren una **co-construcción interpretativa** para asegurar que todos los integrantes del equipo compartan una misma comprensión operacional. Del mismo modo, la **sincronía lingüística** no solo facilita la cohesión interpersonal, sino que es un indicador clave de que el equipo está logrando una convergencia cognitiva sobre el proyecto visual, lo cual es indispensable para un proceso de diseño colaborativo eficiente y coherente.

#### 2.4.2. La co-creación de conocimiento y productos en la interacción grupal

En el contexto de grupos de trabajo, y particularmente en tareas creativas como el diseño, la co-construcción discursiva se manifiesta como un proceso de **co-creación**. Los miembros no solo intercambian información, sino que generan nuevas ideas, soluciones y artefactos que no existirían sin su interacción conjunta (Sawyer, 2012). Esto implica que el "*conocimiento*" o el "*diseño*" reside, al menos parcialmente, en el espacio intersubjetivo que se crea a través del discurso. Las ideas de un miembro son tomadas, elaboradas, modificadas o refutadas por otros, en una espiral dialéctica que refina y desarrolla el producto final.

**Los actos de habla** (Searle, 1969; Austin, 1962), como proponer, aceptar, rechazar, pedir aclaraciones, justificar o mediar, se convierten en las unidades fundamentales de esta co-construcción. Por ejemplo, una propuesta de diseño de un miembro no es una declaración final, sino un "movimiento" discursivo que invita a una respuesta de los demás, ya sea una aceptación, una contrapropuesta o una crítica. La secuencia de estos actos de habla conforma el proceso colaborativo. En el diseño gráfico, esto se traduce en una constante negociación verbal sobre elementos visuales (colores, tipografías, layouts), donde la validez de una propuesta se establece a través de argumentos y el consenso discursivo.

Dentro de la disciplina del **diseño gráfico**, la co-creación discursiva es fundamentalmente el proceso a través del cual los conceptos abstractos y las visiones individuales se materializan en soluciones visuales tangibles. Las "*ideas*" de diseño rara vez nacen completamente formadas; en su lugar, emergen y se desarrollan mediante un **diálogo iterativo y verbal**. Por ejemplo, una simple sugerencia sobre una paleta de colores ("*¿Y si usamos tonos más cálidos?*") o la disposición de elementos ("*Propongo que el logo vaya arriba a la izquierda*") no son declaraciones

definitivas, sino puntos de partida para una serie de actos de habla subsiguientes: preguntas sobre la justificación, explicaciones de su impacto en el mensaje, contrapropuestas o adaptaciones. El **consenso discursivo** no solo legitima una decisión, sino que es el mecanismo por el cual el equipo construye colectivamente una "verdad" sobre la efectividad o estética de un elemento de diseño. De este modo, el producto gráfico final es menos la suma de las contribuciones individuales y más el resultado de la constante negociación y reelaboración de significados y formas que tiene lugar en la interacción verbal.

#### **2.4.3. Roles discursivos y dinámicas de interacción**

Dentro de la co-construcción discursiva, los participantes no solo emiten actos de habla, sino que asumen **roles discursivos** (Fisher, 1978). Estos roles no siempre son fijos o formales, sino que pueden emerger y cambiar a lo largo de la interacción, dependiendo de la fase de la tarea, la pericia individual o la dinámica socioemocional del grupo. Se pueden identificar roles como:

- **Iniciador/Proponente:** Quien introduce nuevas ideas o sugiere cursos de acción.
- **Elaborador/Clarificador:** Quien expande sobre una idea, la explica o la traduce a términos más concretos.
- **Crítico/Desafiador:** Quien cuestiona una propuesta, señala fallas o sugiere mejoras.
- **Validador/Apoyador:** Quien expresa acuerdo, brinda aliento o legitima una contribución.
- **Mediador/Consensuador:** Quien busca puntos en común, resuelve desacuerdos o facilita la toma de decisiones.

Estos roles son fundamentales para el funcionamiento del grupo y se manifiestan directamente en los patrones del discurso. El análisis de quién dice qué, cómo y en qué momento, permite mapear la arquitectura de la co-construcción. Por ejemplo, la presencia de "*interrupciones colaborativas*" (donde un miembro termina la frase del otro de forma complementaria) puede ser un indicador de alta alineación y co-construcción, en contraste con interrupciones conflictivas (Tannen, 1984).

La co-construcción también implica la gestión de la **divergencia y el conflicto**. No toda interacción grupal es armónica. El desacuerdo es una parte inherente de los procesos creativos y de resolución de problemas (De Bono, 1985). La forma en que el grupo gestiona estas divergencias discursivamente –si se permiten los puntos de vista contrarios, si se buscan soluciones integradoras o si se reprimen los conflictos– es crucial para la calidad del producto final y la cohesión grupal. Las estrategias discursivas para mitigar el conflicto o para transformarlo en una fuente de creatividad son de particular interés en este estudio.

En el proceso de **diseño gráfico colaborativo**, la manifestación de estos roles discursivos es de vital importancia.

- Un **Iniciador/Proponente** podría sugerir un concepto visual audaz o una solución tipográfica innovadora, lo que inmediatamente invita a la participación del elaborador/clarificador.
- El **Elaborador/Clarificador** podría detallar cómo esa propuesta se alinea con el *brief* o las necesidades del usuario.
- El **Crítico/Desafiador** jugaría un papel esencial al señalar posibles problemas de legibilidad, usabilidad o coherencia estética, forzando al equipo a reflexionar y mejorar la propuesta.

- A su vez, el **Validador/Apoyador** podría reafirmar la dirección creativa o reconocer una buena solución, fortaleciendo la moral del equipo.
- La figura del **Mediador/Consensuador** se vuelve especialmente crítica en diseño, donde las soluciones son a menudo subjetivas y las opiniones pueden polarizarse. Su intervención discursiva es clave para encontrar puntos en común entre estéticas divergentes o funcionalidades contrapuestas.

Asimismo, la gestión discursiva de la **divergencia y el conflicto** en el diseño no es solo una necesidad, sino una fuente de innovación. Un "*conflicto productivo*" bien gestionado a través de estrategias comunicativas puede llevar a soluciones más robustas y creativas al obligar al equipo a explorar un abanico más amplio de posibilidades. La forma en que se utilizan las interrupciones, el *feedback* y la persuasión verbal para negociar y resolver estas tensiones es fundamental para el éxito del proyecto gráfico y el mantenimiento de la cohesión grupal.

#### **2.4.4. La Reflexividad Discursiva**

Finalmente, la co-construcción en grupos pequeños a menudo implica un grado de **reflexividad discursiva**. Esto se refiere a la capacidad de los miembros de un grupo para hablar no solo sobre la tarea, sino sobre su propia interacción, sus procesos y sus reglas comunicativas (Bateson, 1972). Preguntas como "*¿Estamos entendiendo bien esto?*", "*¿Cómo deberíamos proceder?*", o comentarios como "*Hemos estado divagando un poco*" son ejemplos de cómo el grupo utiliza el discurso para monitorear y ajustar su propia co-construcción. Esta meta-comunicación es vital

para mantener el grupo en el camino y para adaptarse a los desafíos, especialmente en entornos complejos como el virtual.

En la **enseñanza universitaria del diseño gráfico**, esta reflexividad discursiva adquiere una doble importancia. Por un lado, permite a los estudiantes no solo *hacer* diseño, sino *pensar* y *hablar* sobre su proceso de diseño, desarrollando una conciencia metacognitiva sobre sus propias estrategias de colaboración y comunicación (Schön, 1983). Por otro lado, desde la perspectiva pedagógica, los docentes pueden identificar los patrones discursivos que facilitan u obstaculizan el aprendizaje colaborativo, ofreciendo intervenciones más precisas. La capacidad de los futuros profesionales del diseño para articular sus procesos y autoevaluar su interacción comunicativa es una habilidad crítica que se cultiva a través de este tipo de co-construcción. *(Véase Anexos. Tabla 18. Variables de las herramientas de mediación docente y Tabla 19. Sustento teórico-operativo de los conceptos clave aplicados a instrumentos de mediación docente).*

En síntesis, la co-construcción discursiva en grupos pequeños es un proceso dinámico, complejo y fundamentalmente comunicativo. A través del intercambio verbal, los individuos negocian significados, co-crean conocimiento y artefactos, asumen roles fluidos y gestionan tanto la armonía como la divergencia. La comprensión de estos mecanismos no solo enriquece la teoría de la comunicación interpersonal, sino que es indispensable para analizar cómo los equipos de estudiantes de diseño gráfico, operando en el atípico contexto de la educación remota de emergencia, lograron transformar sus interacciones verbales en la espina dorsal de su práctica colaborativa y creativa, sentando las bases de su desarrollo profesional en un mundo cada vez más mediado por la tecnología.

#### 2.4.5. Liderazgo emergente y roles de grupo en entornos colaborativos

En el estudio de la comunicación en grupos pequeños, el liderazgo y la asignación de roles son componentes esenciales que estructuran la interacción y determinan la eficacia del equipo (Forsyth, 2018). Sin embargo, en contraste con los modelos jerárquicos y formales de liderazgo, muchos grupos de trabajo y equipos de proyecto, especialmente en contextos educativos y creativos como el diseño gráfico, operan bajo dinámicas donde el **liderazgo es emergente y los roles de grupo son fluidos y adaptativos**. Comprender cómo estos roles y liderazgos se manifiestan discursivamente es fundamental para analizar la co-construcción en entornos colaborativos, y más aún cuando la mediación tecnológica redefine las formas de interacción.

El liderazgo emergente se refiere al proceso mediante el cual un individuo, o varios, llega a ser percibido como el líder de un grupo a través de la interacción, sin haber sido formalmente designado (Myers & Sadaghiani, 2010). Este fenómeno es inherentemente comunicativo: los líderes emergen a través de sus contribuciones discursivas, su capacidad para influir en las decisiones del grupo, su habilidad para facilitar el diálogo y su demostración de competencia en la tarea o en la gestión de las relaciones interpersonales (Keyton, 2017). En grupos orientados a proyectos creativos, como los de diseño, el liderazgo puede emerger de diversas formas, incluyendo:

- **Liderazgo basado en la tarea:** Quien consistentemente propone soluciones, estructura la agenda, asigna tareas o impulsa el progreso del proyecto (ej. *"Creo que deberíamos empezar definiendo la paleta de colores"*).
- **Liderazgo socioemocional:** Quien se enfoca en mantener la cohesión del grupo, manejar los conflictos, aliviar las tensiones, motivar a los miembros o

asegurar que todos se sientan incluidos (ej. "*Entiendo que estamos un poco estresados, pero vamos bien, ¿alguien necesita una pausa?*").

- **Liderazgo de experiencia o conocimiento:** Quien demuestra una pericia particular en un área específica del diseño o del *software*, y cuyas opiniones son valoradas y seguidas por el resto del equipo (ej. "*Yo tengo experiencia con esta herramienta, puedo encargarme de esta parte si quieren*").

En entornos colaborativos, es común que el liderazgo no recaiga en una única persona de forma exclusiva, sino que sea un **liderazgo compartido o distribuido**, donde diferentes miembros asumen roles de liderazgo en distintos momentos o para diferentes aspectos del proyecto (Carson et al., 2007). Esta flexibilidad es particularmente ventajosa en tareas complejas y multifacéticas como el diseño, donde la necesidad de liderar puede cambiar según la fase del proyecto (ideación, conceptualización, ejecución técnica). El análisis discursivo permite identificar estos momentos de liderazgo emergente a través de los actos de habla que demuestran influencia, dirección o soporte.

#### **2.4.6. Roles de grupo y su manifestación discursiva**

Más allá del liderazgo, cada miembro de un grupo colaborativo tiende a asumir ciertos **roles funcionales**, que son los patrones de comportamiento esperados y consistentes que contribuyen a la consecución de los objetivos del grupo (Benne & Sheats, 1948, como citado en Forsyth, 2018). Estos roles pueden clasificarse generalmente en roles relacionados con la tarea, roles de mantenimiento del grupo (socioemocionales) y roles individuales disfuncionales. Para la co-construcción discursiva en diseño, los primeros dos son de mayor interés:

a) **Roles Orientados a la Tarea:** Estos roles se centran directamente en la consecución de los objetivos del proyecto. En un equipo de diseño, pueden manifestarse discursivamente como:

- **Iniciador-contribuyente:** Propone ideas o nuevos enfoques (ej. "*¿Qué tal si aplicamos una estética minimalista para este proyecto?*").
- **Buscador de información:** Pide aclaraciones o hechos (ej. "*¿Cuál era el plazo de entrega final del cliente?*").
- **Buscador de opinión:** Solicita valores, ideas o sentimientos (ej. "*¿Qué les parece esta paleta de colores, transmite lo que buscamos?*").
- **Dador de información:** Ofrece hechos o generalizaciones relevantes (ej. "*Según el brief, el público objetivo es joven y dinámico*").
- **Dador de opinión:** Expresa creencias o valores (ej. "*Personalmente, creo que esta tipografía es más apropiada para el tono*").
- **Elaborador:** Aclara, expande o ejemplifica ideas (ej. "*Podríamos desarrollar esa idea de los iconos geométricos en la interfaz*").
- **Coordinador:** Muestra las relaciones entre ideas o sugerencias (ej. "*Entonces, si hacemos esto, podemos integrar aquello sin problemas*").
- **Evaluador-crítico:** Somete las ideas a estándares de calidad (ej. "*La usabilidad de esta propuesta no parece muy intuitiva*").
- **Orientador:** Resume y señala las desviaciones de la meta (ej. "*Nos estamos desviando un poco del objetivo principal del cliente*").

b) **Roles de Mantenimiento del Grupo (Socioemocionales):** Estos roles se enfocan en la dinámica interna del grupo y en el bienestar de sus

miembros, crucial para la productividad a largo plazo. Se manifiestan discursivamente como:

- **Animador/Estimulador:** Ofrece elogios, ánimo y calidez (ej. "*¡Esa es una gran idea, Juan!*").
- **Armonizador:** Mediatiza diferencias y reduce tensiones (ej. "*Entiendo ambos puntos de vista, quizás podemos fusionar estas dos ideas*").
- **Comprometedor:** Ofrece transigir y busca soluciones intermedias (ej. "*Para avanzar, ¿qué tal si cedemos un poco aquí y otro poco allá?*").
- **Portero/Controlador:** Mantiene abiertos los canales de comunicación, anima a los silenciosos (ej. "*María, ¿tú qué opinas al respecto?*").
- **Observador/Comentarista:** Registra y comenta el proceso del grupo (ej. "*Creo que nos estamos concentrando mucho en los detalles y nos falta una visión general*").

Es necesario señalar que el curso Comunicación Corporativa 1. 2020-1 preveía un formato de Roles para el trabajo colaborativo que buscaba emular, de cierta manera, los roles típicos de una agencia creativa. (Véase Anexo D5).

#### **2.4.7. El Impacto del entorno colaborativo virtual**

La manifestación y la percepción del liderazgo emergente y los roles de grupo adquieren características particulares en entornos colaborativos virtuales, como los que operaron durante la pandemia. La ausencia de señales no verbales completas, la mediación de la tecnología y la combinación de comunicación sincrónica y asincrónica pueden alterar la forma en que los líderes se comunican y cómo los roles se desempeñan (Lipnack & Stamps, 2000). Por ejemplo:

- **Visibilidad del liderazgo:** En *Zoom*, un participante puede emerger como líder de tarea al compartir pantalla y guiar el debate visualmente, o al resumir y dirigir la conversación verbalmente. Sin embargo, el liderazgo socioemocional puede ser más difícil de percibir y ejercer sin la lectura completa del lenguaje corporal.
- **Roles asincrónicos:** En *WhatsApp*, los roles de "dador de información" o "elaborador" pueden manifestarse a través de mensajes de texto bien estructurados o el envío de enlaces y archivos. El "*armonizador*" podría usar emojis o mensajes de apoyo explícitos para gestionar el clima, mientras que el "evaluador-crítico" podría enviar mensajes más deliberados y reflexivos.
- **Dependencia del discurso explícito:** En la virtualidad, la ambigüedad en la interpretación de roles o intenciones se incrementa, haciendo que el discurso explícito sea aún más crucial. Los líderes emergentes deben ser más directos en sus sugerencias, los armonizadores más claros en sus intentos de mediación, y los buscadores de información más específicos en sus preguntas para compensar la falta de contexto no verbal (Walther, 1996).

En el contexto del diseño gráfico, el liderazgo puede emerger de la habilidad de un estudiante para traducir las abstracciones del *brief* en conceptos visuales coherentes, o de su capacidad para articular una crítica constructiva que impulse al equipo hacia una mejor solución. Los roles se adaptan a la necesidad de comunicar y negociar visualmente a través de la pantalla, haciendo que el análisis discursivo sea la vía principal para desentrañar estas complejas dinámicas de poder e influencia en el grupo.

En conclusión, el liderazgo emergente y los roles de grupo no son fenómenos estáticos, sino construcciones dinámicas que se manifiestan y se negocian a través

de la interacción comunicativa. En entornos colaborativos virtuales, estas dinámicas se reconfiguran, haciendo que el análisis discursivo de cómo se asumen, se ejercen y se perciben estos roles sea esencial para comprender la eficacia y la cohesión de los equipos de diseño gráfico en el contexto de la educación remota de emergencia.

El análisis de estos roles y liderazgos discursivos permitirá responder a las preguntas específicas de investigación sobre cómo los equipos de diseño co-construyeron en la virtualidad.

## **2.5. La pandemia COVID-19 y la educación superior remota**

La pandemia de COVID-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020, desencadenó una crisis global sin precedentes que permeó todos los estratos de la sociedad (WHO, 2020). Entre los sectores más afectados y transformados se encontró la educación superior, la cual experimentó una migración masiva y abrupta de los modelos presenciales a la **educación remota de emergencia (ERE)** (Hodges et al., 2020). Este cambio radical no fue una transición planificada hacia la educación a distancia, sino una respuesta contingente a una crisis sanitaria, caracterizada por la rapidez, la improvisación y la necesidad imperiosa de mantener la continuidad académica bajo circunstancias excepcionales.

La **ERE** se distinguió de la educación a distancia tradicional por varios factores clave (Hodges et al., 2020; Aristovnik et al., 2020). En primer lugar, no hubo tiempo para el diseño instruccional meticuloso ni para la capacitación exhaustiva de docentes y estudiantes en el uso de plataformas virtuales. La implementación fue, en gran medida, una adaptación sobre la marcha. En segundo lugar, se produjo en un contexto de alto estrés y ansiedad, tanto para el personal académico como para los estudiantes, quienes enfrentaron la incertidumbre sanitaria, económica y social,

además de los desafíos tecnológicos y pedagógicos. En tercer lugar, la **ERE** implicó el uso de tecnologías disponibles de forma inmediata, muchas veces sin una evaluación previa de su idoneidad pedagógica para todas las disciplinas.

### **2.5.1. Implicaciones de la virtualidad forzada en el aprendizaje colaborativo**

La virtualidad forzada tuvo profundas implicaciones para el aprendizaje colaborativo en la educación superior. La interacción síncrona en las aulas físicas, rica en señales no verbales, contacto visual y diálogo espontáneo, fue reemplazada por la mediación de plataformas como *Zoom* o *Google Meet*, o por interacciones asincrónicas en herramientas como *WhatsApp* o los sistemas de gestión del aprendizaje (**LMS**). Esta transformación introdujo una serie de desafíos comunicacionales y socioemocionales (Rapanta et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020):

- **Fragmentación de la interacción:** La alternancia entre herramientas sincrónicas y asincrónicas, y la posible desconexión fuera de los horarios de clase, fragmentó la continuidad de la interacción grupal. Esto dificultó la fluidez de la co-construcción discursiva y la gestión del conocimiento compartido.
- **Reducción de señales no verbales:** La limitación de las señales no verbales en las videoconferencias o su completa ausencia en la comunicación textual afectó la percepción de la presencia social (Short et al., 1976), la formación de impresiones y la capacidad de leer el clima socioemocional del grupo. Esto obligó a los estudiantes a desarrollar nuevas estrategias discursivas para compensar estas carencias.
- **Sobrecarga de información y fatiga digital:** La prolongada exposición a pantallas, la necesidad de procesar información verbal y visual a través de

interfaces digitales y la gestión de múltiples notificaciones contribuyeron a la "fatiga de Zoom" o fatiga digital, impactando la concentración y el bienestar de los participantes (Bailenson, 2021).

- **Gestión de la incertidumbre y el aislamiento:** El aislamiento físico y la incertidumbre general generada por la pandemia afectaron la motivación de los estudiantes y la dinámica socioemocional de los equipos. La comunicación no solo debía servir a la tarea académica, sino también a la necesidad de soporte social y contención emocional (Aristovnik et al., 2020).
- **Brecha digital y desigualdad:** La falta de acceso equitativo a dispositivos, conectividad a internet de calidad y entornos de estudio adecuados exacerbaron las desigualdades preexistentes, impactando la capacidad de algunos estudiantes para participar plenamente en las actividades colaborativas virtuales (Alemán & Alemán, 2020). El acceso al Internet y los artefactos que faciliten su conexión así como el entorno socio cultural fueron consultados a la entidad nacional de estadística INEI. (Véase Anexo. Figuras 43-49).

### 2.5.2. Particularidades en la educación superior de diseño gráfico

Para una disciplina como el diseño gráfico, las implicaciones de la **ERE** fueron particularmente agudas. Tradicionalmente, la enseñanza del diseño se ha basado en la interacción directa en el taller, donde la co-creación ocurre a través de:

- **Interacción multimodal y sensorial:** Tocar materiales, manipular objetos, dibujar en una pizarra compartida, observar directamente las expresiones faciales y el lenguaje corporal al dar o recibir crítica.

- **Espontaneidad y serendipia:** Las conversaciones informales, los "pasillos", la observación del trabajo de otros y la crítica improvisada sobre un boceto a medio hacer son cruciales para la ideación y la retroalimentación.
- **Cultura de taller:** Un sentido de comunidad y pertenencia forjado en el espacio físico, que facilita la formación de equipos y el apoyo mutuo.

La virtualidad forzada eliminó o limitó severamente estas dimensiones, obligando a los estudiantes de diseño a trasladar toda su práctica colaborativa a un entorno mediado por pantallas. Esto puso a prueba su capacidad para **verbalizar ideas visuales, negociar estéticas y funcionalidades a distancia, y gestionar la interdependencia del proyecto** sin la riqueza del contacto presencial. La co-construcción discursiva se convirtió así en el principal andamiaje para la conceptualización, el desarrollo y la crítica de los proyectos de diseño.

La drástica migración hacia la Educación Remota de Emergencia (ERE) no solo impuso un cambio en la modalidad de enseñanza, sino que reconfiguró fundamentalmente los entornos de interacción, con profundas implicaciones para la comunicación y la colaboración. Para ilustrar y comprender las disrupciones específicas que esta transición generó en la co-construcción discursiva de los equipos de diseño gráfico, a continuación, se presenta la Tabla 2: Comparación del Entorno Presencial y el Entorno Virtual de Emergencia en el Proceso Colaborativo del Diseño Gráfico durante la Pandemia.

**Tabla 2.**

*Comparación del entorno presencial y el entorno virtual de emergencia en el proceso colaborativo del diseño gráfico durante la Pandemia*

Característica / Dimensión	Entorno presencial tradicional (Pre-pandemia)	Entorno virtual de emergencia (COVID-19)	Implicación para la co-construcción discursiva
<b>Modalidad de interacción</b>	Multimodal: verbal, no verbal (gestos, contacto visual), táctil, espacial.	Mediada por tecnología ( <i>Zoom</i> , <i>WhatsApp</i> ): predominantemente verbal y visual digital, con audio limitado.	Mayor dependencia de la <b>verbalización explícita</b> para comunicar ideas visuales y coordinar acciones. Reducción de la riqueza de señales no verbales.
<b>Naturaleza de la comunicación</b>	Completa, espontánea, con retroalimentación inmediata y fluida. Lenguaje corporal y entonación como metacomunicación.	Fragmentada (entre sincrónica y asincrónica), menos espontánea, con latencia y edición.	Necesidad de estrategias discursivas para <b>compensar la falta de inmediatez y contexto no verbal</b> . Uso de <i>emojis</i> , audios o texto elaborado.
<b>Co-creación y visualización</b>	Trabajo directo sobre bocetos, materiales, modelos. Observación compartida de un objeto físico. Intervención manual conjunta.	Compartir pantalla, uso de herramientas de diseño colaborativo online. Observación de pantallas individuales.	Dificultad para la <b>manipulación física conjunta</b> . El discurso debe describir y dirigir la acción visual en la pantalla, supliendo la intervención directa.
<b>Cultura de taller / comunidad</b>	Sentido de comunidad forjado en el espacio físico compartido (aulas, estudios), interacción informal y serendipia.	Sentido de comunidad mediado por las plataformas. Interacciones más estructuradas. Aislamiento físico de los participantes.	Desafío en el <b>mantenimiento de la cohesión grupal y el soporte socioemocional</b> a través de la distancia. El discurso se convierte en el principal vehículo para construir lazos.
<b>Manejo de la incertidumbre y estrés</b>	Incertidumbre académica y de proyecto. Estrés social del grupo.	Incertidumbre académica, de proyecto y sanitaria/existencial. Aislamiento social y estrés individual elevado.	El discurso debe servir no solo a la tarea, sino también a la <b>gestión socioemocional</b> , aliviando tensiones, brindando apoyo y manteniendo la motivación del equipo.
<b>Barreras y desafíos</b>	Menor barrera tecnológica. Acceso equitativo al espacio y recursos de taller.	Mayores barreras tecnológicas ( <i>conectividad, dispositivos</i> ). Fatiga digital. Brecha digital y desigualdad en el acceso.	Mayor exigencia en la <b>claridad y redundancia discursiva</b> para superar problemas técnicos y de comunicación, y para asegurar la inclusión de todos los miembros.

*Nota.* La matriz contrasta las dinámicas de interacción comunicativa antes y durante la crisis sanitaria. Elaboración propia basada en los conceptos de fatiga digital de Wiederhold (2020) y reconfiguración de prácticas de Wenger (1998).

Esta tabla tiene como propósito sintetizar las principales diferencias estructurales y comunicacionales entre ambos contextos, basándose en los postulados de la **Comunicación Mediada por Computadora (CMC)** (Thurlow et al., 2004). Al contrastar dimensiones como la modalidad de interacción, la riqueza del medio (Daft & Lengel, 1986) y la presencia social (Short et al., 1976), así como las particularidades de la co-creación y el manejo del estrés, se busca establecer un marco analítico para los hallazgos empíricos de esta investigación. De este modo, se evidenciará cómo la ausencia de señales no verbales completas, la fragmentación de la interacción y la sobrecarga digital no solo representaron desafíos técnicos, sino que exigieron a los estudiantes adaptar sus estrategias discursivas para verbalizar ideas visuales, negociar significados y mantener la cohesión grupal. La comprensión de estas disrupciones es clave para interpretar cómo los equipos de diseño lograron, a pesar de las limitaciones, construir conocimiento y productos en un escenario de virtualidad impuesta, tema central de los capítulos de resultados y análisis.

## **2.6. Síntesis del Marco Teórico**

En retrospectiva, este capítulo ha delineado el andamiaje teórico que servirá como la "lente" a través de la cual se analizará la compleja dinámica de la co-construcción discursiva en equipos de diseño gráfico. Desde la comprensión del **diseño como un proceso inherentemente comunicativo y colaborativo** (Cross, 2011; Nelson & Stolterman, 2012), pasando por las teorías de la **Comunicación**

**Mediada por Computadora (CMC)** que explican cómo la virtualidad altera la riqueza del medio, la presencia social y la interacción (Daft & Lengel, 1986; Short et al., 1976; Walther, 1996), hasta la conceptualización de la **co-construcción discursiva** como el mecanismo central para negociar significados y generar conocimiento en grupos pequeños (Gergen, 1999; Sawyer, 2012). Adicionalmente, se ha integrado la **perspectiva del liderazgo emergente y los roles de grupo** (Keyton, 2017) como elementos que estructuran la interacción, todo ello contextualizado por los desafíos únicos de la **educación superior remota forzada por la pandemia de COVID-19** (Hodges et al., 2020). La interconexión de estos hilos teóricos proporciona un marco holístico que permitirá no solo describir qué sucedió en las interacciones de los estudiantes, sino cómo y por qué el lenguaje se convirtió en la principal herramienta para la creación colaborativa en un entorno mediado. Así, los conceptos aquí desarrollados son la base para la construcción de categorías de análisis y la interpretación profunda de los datos empíricos, cuya recolección y abordaje se detallan en el siguiente capítulo de Metodología.

## Capítulo III

### Metodología

#### 3.1. Introducción

El presente capítulo fundamenta la ruta metodológica diseñada para responder al objetivo general de la investigación: analizar las dinámicas de interacción comunicativa y la co-construcción discursiva en equipos de estudiantes de Diseño Gráfico de la PUCP durante el contexto de enseñanza remota en pandemia. Dada la naturaleza procesual y situada del objeto de estudio, se adoptó un **enfoque cualitativo de corte interpretativo**, idóneo para explorar los significados, las mediaciones tecnológicas y las prácticas discursivas emergentes en el trabajo grupal virtual. A continuación, se detallan el diseño de investigación, la caracterización de los participantes y el corpus, así como las técnicas de recolección y los procedimientos de análisis de datos empleados.

#### 3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un **diseño no experimental**, dado que no se manipularon deliberadamente las variables; por el contrario, se observaron los fenómenos tal como ocurrieron en su contexto natural para su posterior análisis (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Desde una perspectiva procedimental, el estudio adoptó el diseño de **Estudio de Caso (Case Study)** con un enfoque cualitativo. Según Yin (2018), el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Esta elección

metodológica resulta pertinente para analizar la comunicación grupal durante la pandemia, donde el entorno virtual y la crisis sanitaria (contexto) son inseparables de las dinámicas de co-construcción discursiva (fenómeno).

El diseño presenta las siguientes características fundamentales:

- **Enfoque Cualitativo e Interpretativo:** Siguiendo a Creswell y Poth (2018), el diseño fue flexible y emergente, permitiendo explorar la complejidad de las interacciones y los significados que los estudiantes de Diseño Gráfico atribuyeron a su experiencia de trabajo grupal remoto. Se priorizó la profundidad de los datos y la comprensión del *sensemaking* sobre la generalización estadística.
- **Estudio de Caso Único (Holístico):** La unidad de análisis fue el curso "Comunicación Corporativa 1" de la PUCP. Se abordó el caso como un sistema integral donde convergieron dinámicas docentes, estudiantiles y tecnológicas, en lugar de analizar subunidades aisladas.
- **Alcance Descriptivo-Interpretativo:** En una primera instancia, el diseño tuvo un alcance descriptivo para detallar las características de la interacción en *Zoom* (frecuencia, uso de herramientas). Posteriormente, adquirió un alcance interpretativo para explicar cómo estas interacciones facilitaron la identidad grupal frente a la incertidumbre.
- **Corte Transversal:** La recolección de datos se realizó en un momento único en el tiempo (el ciclo académico durante la pandemia), lo que corresponde a un diseño transeccional o transversal, enfocado en describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En síntesis, este diseño permitió examinar la "*caja negra*" de la interacción virtual, trascendiendo los resultados del aprendizaje para enfocarse en los procesos comunicativos subyacentes.

### **3.3. Participantes y contexto del estudio**

La investigación se centró en los estudiantes de la especialidad de Diseño Gráfico de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), matriculados en el curso Comunicación Corporativa 1. La selección de los participantes respondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando su rol activo en dinámicas de trabajo colaborativo.

El estudio se situó en el contexto de la Educación Remota de Emergencia (ERE) provocada por la pandemia de la COVID-19. Este escenario obligó a la migración de las interacciones académicas a entornos virtuales, específicamente mediante el uso de plataformas de videoconferencia (*Zoom*) y gestión del aprendizaje (*Paideia*). Dicha coyuntura digital condicionó los procesos de co-construcción discursiva y las dinámicas grupales, convirtiendo la comunicación mediada por computadora (CMC) en el eje central de la experiencia educativa analizada. (Véase *imagen 18*).

#### **3.3.1. Actores del ecosistema de aprendizaje**

El estudio se centró en los estudiantes del curso Comunicación Corporativa 1, asignatura del séptimo ciclo de la Facultad de Arte y Diseño con una duración lectiva de cuatro meses (un semestre académico). La muestra se organizó en secciones de entre 15 y 21 alumnos, quienes conformaron equipos de trabajo de cuatro a cinco

integrantes bajo un criterio de heterogeneidad estratégica. (Véase Anexos. Figura D3 Sumilla del Curso y D6 Figura 22 Guía de actividades).

En la modalidad presencial, la selección de estos grupos se sustentaba en la observación directa de dinámicas de diagnóstico situacional —como la actividad 'Armar la torre'—, las cuales permitían reconocer in situ las habilidades diferenciadas y roles de liderazgo de cada estudiante. (Véase imágenes 37-39).

Sin embargo, la migración a la virtualidad impuso nuevas restricciones para este reconocimiento. En este contexto, la metodología de agrupación debió adaptarse a la lectura de indicadores de desempeño digital: el nivel de participación en las sesiones sincrónicas y la calidad de los entregables iniciales funcionaron como las 'pistas' observables para inferir las competencias individuales.

Para comprender la complejidad de las interacciones analizadas, es necesario caracterizar a los dos grupos de actores que convergen en el aula virtual: los estudiantes (diseñadores en formación) y los socios externos (clientes reales). La fricción y negociación entre estos dos mundos constituye la unidad de análisis central de esta tesis.

### **A. El cuerpo estudiantil: Heterogeneidad y brecha digital**

La población estudiantil de la especialidad de Diseño Gráfico se caracteriza por una marcada diversidad socioeconómica y cultural, un rasgo que se agudizó durante el confinamiento. Si bien se les suele categorizar como "*nativos digitales*", la investigación reveló que esta competencia técnica no garantizó una adaptación automática a la virtualidad.

Factores estructurales como la calidad de la conexión a *Internet*, la disponibilidad de espacios privados en el hogar y la obsolescencia de equipos generaron

condiciones desiguales de participación. Esta "*brecha digital doméstica*" no solo afectó la operatividad técnica, sino que introdujo variables de estrés y ansiedad que condicionaron la disposición comunicativa de los alumnos, obligándolos a renegociar sus roles dentro de los equipos de trabajo.

## **B. Los socios estratégicos: CIDE PUCP y Proyectos Arqueológicos**

A diferencia de los ejercicios académicos tradicionales, el curso incorpora actores externos para simular la presión real del mercado. Durante el periodo de estudio, se establecieron alianzas con dos tipos de organizaciones, cada una con lógicas discursivas propias:

- **Emprendimientos del CIDE PUCP:** A través del Centro de Innovación y Desarrollo Emprendedor, se integraron empresas incubadas de diversos sectores. Estos actores aportaron la urgencia comercial y la necesidad de diferenciar sus marcas en mercados competitivos, exigiendo a los estudiantes una capacidad de respuesta ágil y estratégica.
- **Proyectos de Patrimonio Cultural:** En colaboración con la especialidad de Arqueología, se trabajó con proyectos como Santa Apolonia (Cajamarca). Estos "clientes" presentaron desafíos distintos, centrados en la valoración patrimonial y la sensibilidad cultural, obligando a los estudiantes a adoptar un registro comunicativo más interpretativo y menos comercial.

La interacción con estos actores no fue unidireccional; funcionó como un catalizador que forzó a los estudiantes a salir de su "*zona de confort académica*" y enfrentar la complejidad de gestionar expectativas, interpretar silencios y validar

propuestas a través de pantallas, validando así el modelo de interdependencia que propone esta investigación.

### 3.4. Instrumentos de recolección de datos

Dada la naturaleza del fenómeno estudiado y las restricciones sanitarias, se seleccionó un conjunto de instrumentos que permitieran capturar tanto la interacción sincrónica como los procesos asincrónicos de co-construcción. La triangulación de estas herramientas buscó mitigar la pérdida de información no verbal inherente a la virtualidad.

#### A. Observación participante en entornos virtuales (Etnografía digital)

La observación directa se trasladó del taller físico a las plataformas digitales. Este instrumento se operacionalizó a través de dos canales:

1. **Registro sincrónico (Zoom):** Se observaron y grabaron las sesiones de crítica y debate grupal. A diferencia de la observación presencial, esto permitió un registro audiovisual detallado de las interacciones verbales, los turnos de habla y la gestión de silencios durante la presentación de avances.
2. **Rastreo asincrónico (Paideia):** Se utilizó la plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) como un "*diario de campo digital*". El monitoreo de los foros de discusión y el historial de subida de archivos permitió inferir los ritmos de trabajo grupal y la participación individual fuera del horario de clase. (Véase *imagen 17 sobre el perfil del comportamiento de los alumnos en PAIDEIA*). En ese sentido, muchos estudiantes respondieron en las encuestas al menos haber visualizado las tareas encomendadas. (*Figura 32 Participación total...*). PAIDEIA asimismo arrojó un análisis final sobre el perfil del comportamiento de los estudiantes (*Figuras 33 - 38*).

## **B. Entrevistas semiestructuradas en profundidad**

Para acceder a la dimensión subjetiva de la colaboración, aquella que no queda registrada en las grabaciones, se diseñaron guías de entrevista dirigidas tanto a estudiantes como a docentes.

1. **A estudiantes:** Focalizadas en reconstruir su experiencia de negociación interna, la gestión de conflictos técnicos y la percepción de la carga laboral compartida.
2. **A docentes:** Orientadas a contrastar la evaluación pedagógica del desempeño grupal con las dinámicas observadas, permitiendo validar las inferencias sobre el liderazgo y la cohesión de los equipos.

## **C. Análisis documental de artefactos digitales**

Se recopilaron y sistematizaron los productos gráficos resultantes del proceso (bocetos, manuales de identidad y presentaciones finales). Este análisis no se limitó a la calidad estética, sino que trató a estos documentos como evidencia material del consenso, rastreando cómo las ideas iniciales se transformaron (o descartaron) a través de la negociación grupal.

### **3.4.1. Procedimiento de análisis de datos**

El tratamiento de la información recolectada se realizó bajo un enfoque hermenéutico-interpretativo, diseñado para identificar los patrones de significación

que emergieron en el entorno virtual. El procedimiento se estructuró en tres fases secuenciales:

1. **Sistematización y filtrado del corpus digital.** Dado el volumen de registros audiovisuales generados por la plataforma *Zoom*, se procedió a una selección estratégica de las interacciones. No se transcribió la totalidad del semestre, sino que se aislaron los "*momentos críticos*" del proyecto: la recepción del encargo (*brief*), las sesiones de conflicto o bloqueo creativo y las sustentaciones finales. Esta selección se complementó con la descarga organizada de los hilos de discusión en *Paideia* y los entregables gráficos, construyendo un archivo digital ordenado cronológicamente por equipo de trabajo.
2. **Codificación temática.** La información textual (transcripciones de entrevistas y foros) y audiovisual se sometió a un proceso de codificación cualitativa. Se establecieron categorías de análisis vinculadas a los ejes teóricos de la investigación:
  - **Gestión del disenso:** Cómo se expresan y resuelven los desacuerdos a través de la pantalla.
  - **Roles emergentes:** Identificación de liderazgos informales y roles pasivos.
  - **Mediación tecnológica:** Momentos donde la herramienta (fallos de conexión, uso de cámara apagada) incidió directamente en el flujo comunicativo.
  - **Triangulación de fuentes.** Para garantizar la validez de los hallazgos, se contrastó lo "*dicho*" con lo "*hecho*". Se cruzaron las percepciones expresadas por los estudiantes en las entrevistas individuales con su

comportamiento observado en las grabaciones grupales y la evidencia material de sus bocetos. Este cruce permitió revelar las discrepancias entre la autopercepción del estudiante y la realidad de su desempeño colaborativo en condiciones de aislamiento.

### 3.4.2. Consideraciones éticas

El desarrollo de la investigación se rigió por principios éticos fundamentales orientados a salvaguardar la integridad y privacidad de los participantes. Dado que el estudio involucró la grabación de interacciones estudiantiles y el acceso a material académico, se establecieron los siguientes protocolos:

- **Consentimiento informado** y transparencia. Previo al inicio de la recolección de datos, se informó a los estudiantes sobre la naturaleza y los objetivos del estudio. Se obtuvo el consentimiento explícito para la grabación de las sesiones sincrónicas (*Zoom*) y el uso de sus entregables con fines estrictamente académicos. Se garantizó que la participación o no participación en la investigación no tendría incidencia alguna en sus calificaciones finales.
- **Confidencialidad y anonimato.** Para proteger la identidad de los alumnos, se procedió a la anonimización de los datos en la fase de transcripción y análisis. Los nombres reales fueron sustituidos por códigos alfanuméricos (ej. Estudiante E1-G4) o seudónimos en los reportes de resultados, asegurando que ninguna opinión crítica o conflicto grupal pudiera ser vinculado a una persona específica, asimismo se hicieron la

protección digital de imágenes o capturas de pantalla donde aparecen datos y rostros de los participantes del estudio.

- **Seguridad y almacenamiento de datos.** El corpus digital (grabaciones de video y registros de *chat*) fue almacenado en repositorios seguros con acceso restringido exclusivamente al investigador. Se estableció el compromiso de eliminar o archivar permanentemente el material audiovisual una vez culminada la sustentación de la tesis, evitando cualquier uso posterior no autorizado.

### **3.5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Para el levantamiento de información se utilizó una estrategia multimétodo adaptada al entorno virtual, priorizando el registro audiovisual y la observación digital focalizada. Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

#### **3.5.1. Registro documental audiovisual (Plataforma Zoom)**

Constituyó la fuente primaria de datos. Se utilizaron las grabaciones generadas automáticamente en el banco de grabaciones institucional de la PUCP, cuyo acceso administrativo es exclusivo del equipo docente.

- **Protocolo de captura:** Siguiendo los lineamientos éticos, se notificó a los estudiantes al inicio de cada sesión sobre la activación de la grabación.
- **Procedimiento de acceso:** Posteriormente, los enlaces fueron alojados en la plataforma LMS PAIDEIA, permitiendo la consulta asincrónica tanto para

los asistentes como para aquellos estudiantes imposibilitados de conectarse en tiempo real.

- **Unidades de análisis:** El registro abarcó la totalidad de la secuencia pedagógica:

1. Explicación teórica e instrucciones del taller.
2. Entrega de consignas y distribución de tareas.
3. Sesiones de revisión de avances (*feedback*).
4. Presentación parcial o final y sustentación de los proyectos.

### **3.5.2. Observación digital complementaria (*WhatsApp*)**

Se realizó un monitoreo selectivo de las interacciones en grupos de mensajería instantánea. A diferencia del registro total en *Zoom*, este instrumento se activó específicamente ante indicadores de conflicto o discordancia.

**Foco de observación:** La recolección de datos en este medio se centró exclusivamente en episodios donde los equipos manifestaron desacuerdos sobre la distribución de cargas de trabajo, rupturas de acuerdos previos o desajustes en la calendarización de entregas. Esto permitió contrastar el discurso público (en clase) con la negociación interna (en el *chat*).

### **3.5.3. Entrevistas semiestructuradas**

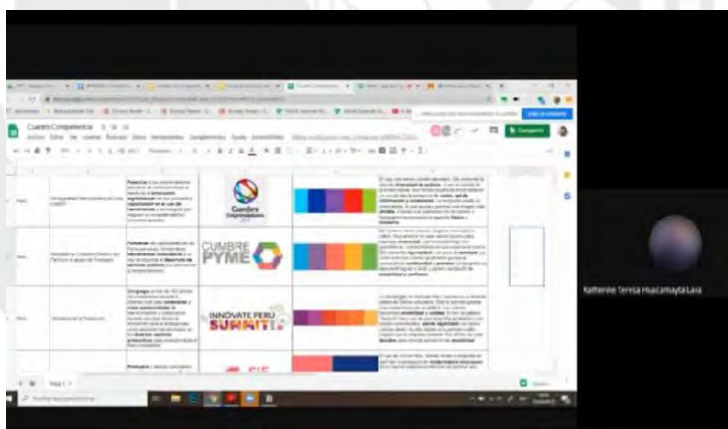
Como técnica de profundización, se aplicaron entrevistas individuales a una muestra seleccionada de participantes. Este instrumento permitió indagar en las

subjetividades y percepciones que no quedaron registradas en video. (Véase *Guía de entrevista y relación de participantes en Anexos B2* ) .

**Nota sobre registro fotográfico:** Cabe señalar que, debido a los protocolos de seguridad de la información y la vulnerabilidad de los datos personales en entornos domésticos, se editó deliberadamente las capturas fotográficas para porteger la identidad de los participantes, privilegiando el análisis del discurso y la interacción en video.

### Imagen 1

*Presentación de hallazgos presentados por un alumno, miembro de un grupo de trabajo del curso CC1. Clase virtual via Zoom durante 2020-1*

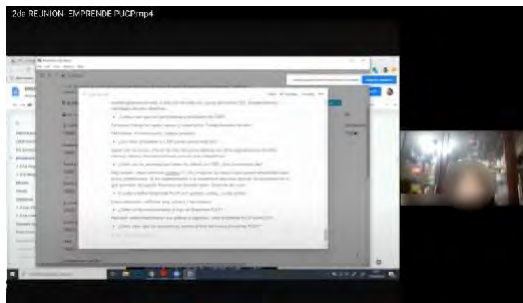


*Nota.* Captura de pantalla de Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 2.

*Hallazgos presentados por el representante de un grupo de trabajo del curso CC1.*

*Clase virtual via Zoom durante 2020-1*



*Nota.* Captura de pantalla de Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **3.6. Procedimiento de recolección y tratamiento de datos**

El despliegue de la investigación se ejecutó siguiendo una secuencia metodológica rigurosa, alineada con los parámetros éticos de la Escuela de Posgrado de la PUCP, especialmente en lo referente a la protección de datos personales y el consentimiento informado. El procedimiento se organizó en cuatro fases:

#### **1. Aplicación de encuestas y anonimización inicial**

En una primera etapa, se aplicaron cuestionarios digitales mediante la herramienta *Google Forms*. Esta fase se configuró para garantizar el anonimato absoluto desde la fuente, permitiendo la recolección de datos cuantitativos sobre la percepción del curso sin vincular las respuestas a

identidades específicas. La data resultante fue procesada automáticamente para la generación de gráficos estadísticos descriptivos.

## **2. Registro documental y tratamiento visual (*Zoom* y *Paideia*)**

Se procedió a la captura de evidencias de la interacción en dos entornos:

- **Entorno Sincrónico (*Zoom*):** Se realizaron capturas de las dinámicas de calificación y debate.
- **Entorno Asincrónico (*Paideia*):** Se registró la actividad en foros y entregas. (*Véase imagen 15*).
- **Registro comparativo:** Se incluyó material fotográfico de talleres presenciales previos a la pandemia para establecer un marco comparativo.

**Protocolo de protección de identidad:** Dado el carácter sensible de la imagen personal, todas las capturas (tanto de video como fotografías presenciales) fueron sometidas a un proceso de edición digital. Se aplicaron **filtros de desenfoco y obstrucción visual** sobre los rostros de los participantes, asegurando que ninguna imagen expuesta en esta tesis permita la identificación directa de los estudiantes.

## **3. Entrevistas retrospectivas y transcripción asistida**

La fase cualitativa se llevó a cabo **meses después de la finalización del ciclo académico**. Esta decisión temporal fue estratégica: al entrevistar a los participantes (docentes y alumnos) una vez cerrada la relación académica

evaluativa, se obtuvo una opinión retrospectiva, más sincera, analítica y libre de sesgos de deseabilidad social.

- **Ejecución:** Las entrevistas, con una duración promedio de 10 a 15 minutos, se agendaron según la disponibilidad de los participantes.
- **Instrumentación técnica:** Se utilizó el *software* nativo "*Notas de Voz*" (*Apple*), aprovechando su funcionalidad de transcripción automática a texto.
- **Procesamiento:** Las transcripciones brutas fueron exportadas a Microsoft Word, donde pasaron por un proceso de limpieza y ajuste sintáctico para garantizar su legibilidad, sustituyendo cualquier nombre propio por códigos genéricos (ej. Alumno A, Docente 1).

#### **4. Almacenamiento y custodia de datos**

La totalidad del corpus digital (audios originales, transcripciones limpias, base de datos de encuestas y capturas editadas) se encuentra alojada en un repositorio privado en la nube a través de *Google Drive*, con acceso restringido exclusivamente al investigador para fines de auditoría académica.

#### **3.7. Procedimiento de análisis de datos**

El procesamiento de la información recolectada se realizó bajo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), adoptando un enfoque inductivo que permitió la emergencia de categorías conceptuales directamente desde los datos empíricos.

Al no utilizar *software* automatizado de análisis cualitativo, se diseñó un sistema de matrices de **sistematización** utilizando herramientas ofimáticas (hojas de

cálculo y procesadores de texto), lo que permitió un control artesanal y minucioso de cada unidad de sentido. El procedimiento analítico se estructuró en tres fases secuenciales:

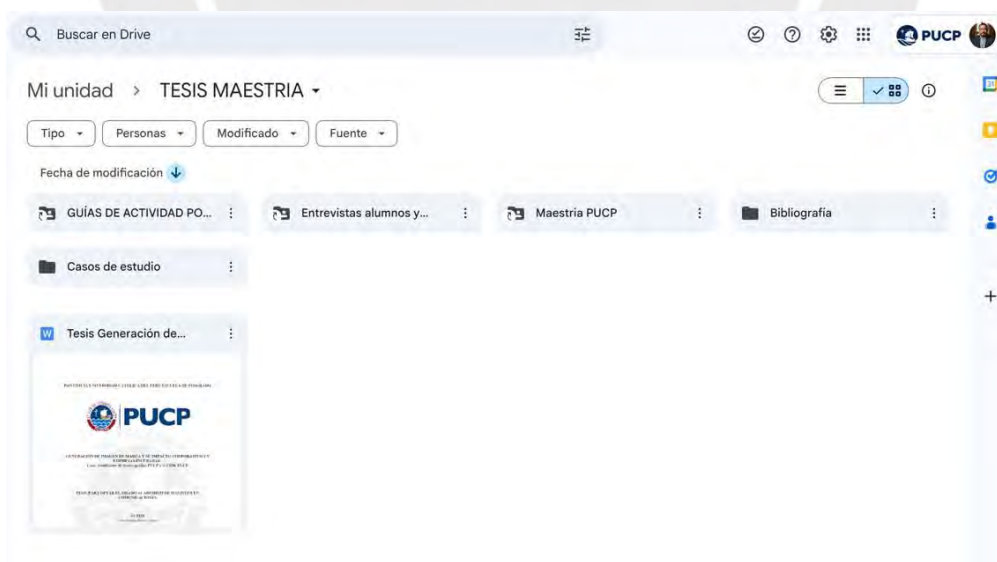
### 3.7.1. Sistematización y organización del corpus

Una vez transcritas las entrevistas y las notas de campo de los videos, se procedió a la limpieza y homogeneización de los textos en formato digital.

- **Organización:** Se creó una estructura de carpetas en el repositorio digital (*Google Drive*), clasificando los documentos por "*caso de estudio*" (Equipo 1, Equipo 2, etc.) y por tipo de fuente (Entrevista vs. Observación), facilitando la trazabilidad de la información.

#### Imagen 3.

*Captura de pantalla. Drive. Organización de archivos en Google Drive*



*Nota.* Elaboración propia. Drive personal.

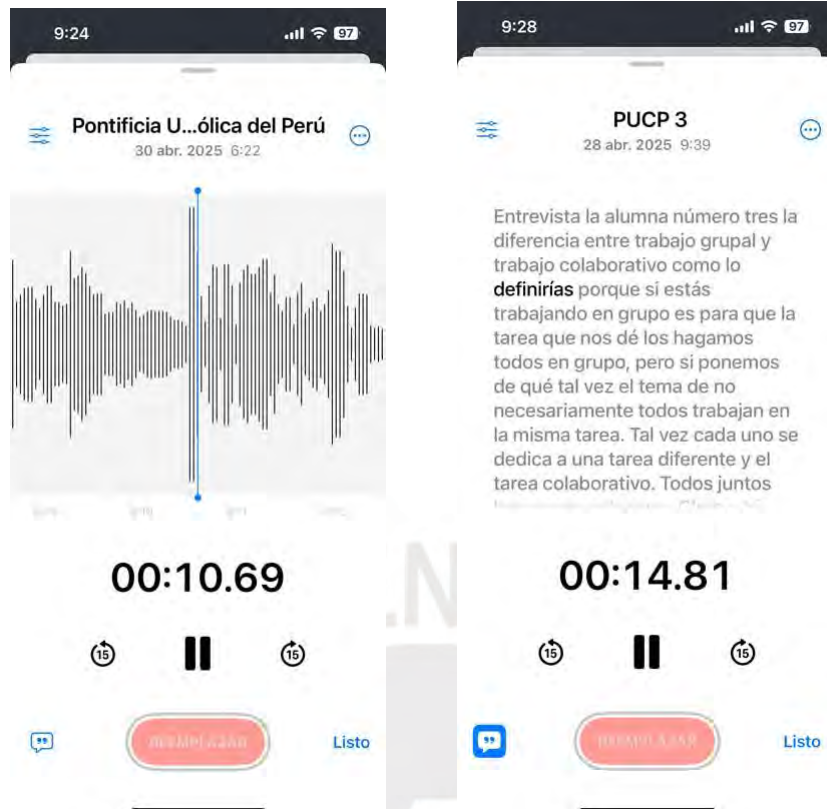
### 3.7.2. Codificación manual en tres niveles

El análisis interpretativo se ejecutó mediante una lectura intensiva y repetida del material, aplicando el siguiente flujo de codificación:

- **Codificación Abierta** (*Open Coding*): Se realizó una microanálisis línea por línea de las transcripciones. Utilizando la función de "comentarios" y resaltado cromático en el procesador de texto, se etiquetaron fragmentos significativos con códigos descriptivos (ej. Fallo Técnico, Silencio, Liderazgo).
- **Codificación Axial** (*Axial Coding*): Los códigos iniciales fueron trasladados a una matriz de categorización (hoja de cálculo). En esta etapa, se agruparon los códigos dispersos en "familias" o categorías más amplias, buscando relaciones de causa-efecto entre ellos (ej. Agrupando "*Internet lento*" y "*cámara apagada*" bajo la categoría "*Barreras Tecnológicas*").
- **Codificación Selectiva**: A partir de la revisión de las matrices, se integraron las categorías principales para identificar el núcleo narrativo central que explica cómo los estudiantes lograron (o no) la co-construcción discursiva.

#### Imagen 4.

*Captura de pantalla Software Nota de voz. Captura de audio y transcripción automática. Luego fue corregida en Microsoft Word para facilitar la comprensión, sin editar el sentido.*



Nota. Elaboración propia. Drive personal.

### 3.7.3. Triangulación y modelado visual

Para validar las interpretaciones, se realizó un cruce de información manual:

- **Matriz de Triangulación:** Se contrastó lo "*declarado*" en las entrevistas con lo "*observado*" en las grabaciones de Zoom, registrando las convergencias y divergencias en una tabla comparativa.
- **Diagramación de hallazgos:** Finalmente, las relaciones detectadas entre las categorías se plasmaron en mapas conceptuales diseñados *ad hoc*, los cuales visualizan la dinámica de interacción propuesta en los resultados.

### 3.8. Criterios de rigor científico

Para garantizar la solidez y la calidad científica de los hallazgos, la investigación se adhirió a los criterios de rigor cualitativo propuestos por Guba y Lincoln (1985), asegurando que los resultados no sean producto de sesgos arbitrarios, sino de un procedimiento metodológico auditable y transparente.

#### 3.8.1. Credibilidad (*Validez interna*)

Este criterio busca asegurar que los resultados reflejen fielmente la realidad percibida por los participantes. Se abordó mediante dos estrategias:

- **Neutralidad en el instrumento:** Las guías de entrevista y encuestas fueron diseñadas con un fraseo neutral y abierto, evitando preguntas inducidas o sugestivas. El objetivo fue minimizar la influencia del investigador, permitiendo que las opiniones subjetivas y valoraciones personales de los estudiantes surgieran de manera espontánea (*emic perspective*) y no como respuesta a una hipótesis predeterminada.
- **Triangulación de métodos:** La convergencia de datos provenientes de tres fuentes distintas (observación de video, encuestas anónimas y entrevistas en profundidad) permitió contrastar y validar la consistencia de los hallazgos.

#### 3.8.2. Dependencia o Consistencia (*Confiabilidad*)

Referida a la estabilidad de los datos en el tiempo. Para cumplir con este criterio, el levantamiento de información cualitativa (entrevistas) se realizó *ex post facto*, es decir, una vez finalizado el ciclo académico y cerrada la relación evaluativa docente-alumno. Esta distancia temporal garantizó que las respuestas de los

participantes no estuvieran condicionadas por la presión de la nota o el deseo de agradar al profesor (sesgo de deseabilidad social), obteniendo así testimonios más estables, honestos y reflexivos sobre la experiencia vivida.

### **3.8.3. Confirmabilidad (*Objetividad*)**

Este criterio asegura que los hallazgos se deriven exclusivamente de los datos y no de la imaginación o sesgo del investigador. Para ello, se aplicó un proceso de auditoría externa por pares académicos. El diseño metodológico, los instrumentos de recolección y la matriz de categorización fueron sometidos a la revisión y crítica de docentes especialistas de la Maestría en Comunicaciones de la PUCP. Este "*juicio de expertos*" permitió validar la coherencia lógica entre las preguntas formuladas y los objetivos de la investigación, reduciendo la arbitrariedad en el análisis.

### **3.8.4. Transferibilidad (*Validez externa*)**

Si bien la investigación cualitativa no busca la generalización estadística, sí aspira a que sus hallazgos puedan iluminar otros contextos similares. Para ello, se ha proporcionado una "descripción densa" (*thick description*) del contexto del estudio (enseñanza de diseño en pandemia, herramientas *Zoom/Paideia* y perfil del estudiante), permitiendo que otros investigadores evalúen la aplicabilidad de estos resultados a otros entornos de educación virtual o trabajo creativo remoto.

## **3.9. Consideraciones Éticas**

El desarrollo de la presente investigación se rigió estrictamente por los lineamientos del Código de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, priorizando la dignidad, la protección y el bienestar de los participantes. Dado que el

estudio involucró la interacción directa con estudiantes en un entorno académico, se implementaron los siguientes protocolos de salvaguarda:

1. **Consentimiento informado y transparencia.** Se comunicó explícitamente a todos los estudiantes y especialistas invitados los objetivos de la investigación. Se obtuvo su autorización para el registro audiovisual de las sesiones sincrónicas (*Zoom*) y el uso de sus entregables gráficos con fines estrictamente académicos. Se garantizó que la decisión de participar (o no) era totalmente voluntaria.

2. **Garantía de no perjuicio académico.** Considerando la relación jerárquica docente-alumno, se estableció un protocolo de independencia evaluativa. Se aseguró a los participantes que su colaboración en las entrevistas y encuestas no tendría incidencia alguna —ni positiva ni negativa— en sus calificaciones finales. Para reforzar este punto, las entrevistas de profundización se realizaron de manera retrospectiva, una vez concluido el ciclo académico y cerradas las actas de notas.

3. **Protección de la identidad y datos sensibles.** Se aplicaron mecanismos rigurosos de anonimización en dos niveles:

- **Nivel textual:** En las transcripciones y el análisis de discurso, los nombres reales fueron sustituidos por códigos alfanuméricos (ej. Estudiante E1, Grupo 3), eliminando cualquier rastro de identificación directa.
- **Nivel visual:** Respetando la privacidad del entorno doméstico captado por las cámaras, todas las imágenes, capturas de pantalla y registros de video incluidos en este documento fueron tratados digitalmente mediante filtros de desenfoque y obstrucción visual, impidiendo el reconocimiento facial de los sujetos.

4. **Custodia y seguridad de la información.** El corpus de datos (grabaciones originales de *Zoom*, audios de entrevistas y bases de datos de encuestas) se encuentra almacenado en un repositorio digital seguro (*Google Drive*) con acceso restringido exclusivamente al investigador. Se ha establecido el compromiso de utilizar esta información únicamente para los fines de esta tesis y de proceder a su archivo definitivo o eliminación segura tras la sustentación del grado.



## Capítulo IV

### Presentación de los resultados

#### 4.1. La co-construcción discursiva en el diseño virtual

En el presente capítulo se exponen los hallazgos obtenidos tras el procesamiento y análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo. A partir de la triangulación entre la observación de las sesiones sincrónicas (*Zoom*), el rastreo de la actividad asincrónica (*Paideia*) y los testimonios retrospectivos de los participantes, se ha reconstruido la dinámica comunicativa que caracterizó al curso de Comunicación Corporativa 1 durante la pandemia.

El análisis de los datos revela que la virtualidad no fue meramente un canal de transmisión, sino un entorno condicionante que reconfiguró la manera en que los estudiantes gestionaron el disenso y construyeron acuerdos creativos. Para facilitar la comprensión de este fenómeno complejo, la presentación de los resultados se ha organizado en tres ejes temáticos interrelacionados que emergieron del proceso de codificación:

1. **El escenario mediado por la tecnología:** Describe cómo las plataformas digitales (*Zoom*, *WhatsApp*, *Paideia*) y las condiciones materiales del hogar (ruido, conexión) estructuraron las posibilidades de interacción, pasando de la comunicación presencial fluida a una "*interacción fragmentada*".
2. **La gestión del disenso y la negociación:** Analiza el núcleo del proceso co-constructivo. Se detalla cómo los equipos enfrentaron la incertidumbre del encargo y cómo transformaron los conflictos y silencios en estrategias

argumentativas para validar sus propuestas de diseño. (Véase figura 24 Organización de los equipos...)

3. **El consenso y la identidad grupal:** Examina el resultado de dicha negociación, evidenciando cómo los grupos lograron (o no) consolidar una visión compartida y un sentido de pertenencia ("*nosotros*") a pesar de la distancia física.

A continuación, se detalla cada una de estas categorías, sustentadas con evidencias empíricas y fragmentos discursivos de los actores involucrados.

**Tabla 3.**

*Mapa de categorías emergentes sobre la co-construcción discursiva.*

Eje Temático	Categoría Principal	Subcategorías / Códigos Emergentes	Descripción del Hallazgo
Eje 1: Mediación Tecnológica	Tecnología y Entorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sincrónico (Zoom):</b> Fatiga digital, mirada fija, apagón de cámaras.</li> <li>• <b>Asincrónico (Paideia):</b> Repositorio de evidencia, "memoria del grupo".</li> <li>• <b>Informal (Whatsapp):</b> Canal de resolución de conflictos urgentes.</li> </ul>	La tecnología no fue neutral; actuó como un tercer agente que fragmentó la presencialidad pero estructuró la evidencia del trabajo.
Eje 2: Gestión del Disenso	Negociación de Significados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El Disenso:</b> Desacuerdo como motor creativo vs. bloqueo.</li> <li>• <b>Argumentación:</b> Validación verbal y visual de propuestas.</li> <li>• <b>Roles:</b> Liderazgos flotantes o pasividad ante la pantalla.</li> </ul>	El conflicto no fue destructivo, sino una etapa necesaria para validar ideas ante la falta de feedback presencial inmediato.
Eje 3: Consenso e Identidad	Resultados del Proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El Consenso:</b> Acuerdo validado grupalmente.</li> <li>• <b>Identidad Grupal:</b> Construcción del</li> </ul>	El éxito del proyecto dependió de transformar la suma de individuos aislados en una identidad colectiva coherente.

		sentido de "Nosotros". • <b>Producto:</b> Identidad Corporativa final coherente.	
--	--	--	--

*Nota.* El mapa sistematiza los códigos inductivos hallados en el trabajo de campo, organizados bajo la lógica de construcción de sentido (*sensemaking*) propuesta por Weick (1995). Elaboración propia.

## 4.2. El discurso en la fase de coordinación y planificación

La fase inicial de los proyectos se caracterizó por una necesidad urgente de "reducción de incertidumbre" (Weick, 1995). A diferencia de la presencialidad, donde la coordinación puede darse en los intermedios de la clase (pasillos, cafetería), la virtualidad obligó a los estudiantes a formalizar explícitamente sus acuerdos desde el primer minuto de conexión. El análisis del discurso en esta etapa revela tres dinámicas constitutivas: la interpretación colectiva del encargo, la negociación de roles y la definición de canales operativos. (Véase *Figura 23 Planificación de actividades a realizar...*)

### 4.2.1. La apropiación del Brief: Del silencio a la validación

El primer acto comunicativo de los equipos fue la decodificación del documento de encargo (*brief*). Se observó que, tras la explicación docente en la sala principal de Zoom, los estudiantes ingresaban a las "Salas de Grupos Pequeños" (*Breakout Rooms*) con altos niveles de ansiedad operativa.

El discurso en estos primeros momentos solía iniciar con silencios prolongados o preguntas de validación técnica ("¿Entendieron lo que pidió?", "¿El entregable es para hoy?"). Ante la ausencia de señales no verbales del docente, los grupos recurrieron

a la lectura compartida del documento en pantalla. Esta acción de proyectar el *brief* y leerlo en voz alta funcionó como un ritual de alineamiento: no bastaba con tener el archivo, había que "*leerlo juntos*" para asegurar que todos compartían la misma interpretación del problema antes de empezar a diseñar.

#### **4.2.2. Emergencia de liderazgos y asignación de roles**

En la etapa de planificación, la asignación de tareas no siguió siempre un criterio de competencia técnica (quién diseña mejor), sino de competencia tecnológica y comunicativa.

Se identificó un patrón de "*liderazgo instrumental emergente*": aquel estudiante que tomaba la iniciativa de compartir pantalla o crear el grupo de *WhatsApp* asumía, tácitamente, el rol de coordinador. Frases como "*Yo creo el Drive y les paso el link*" o "*Yo comparto pantalla para anotar*" actuaron como actos de habla performativos que conferían autoridad.

Sin embargo, esta distribución de roles también generó tensiones tempranas. En las entrevistas, algunos participantes manifestaron que la falta de conocimiento personal previo (debido al aislamiento) dificultó la delegación de confianza, optando por una división del trabajo fragmentada ("*tú haces el logo, yo el manual*") en lugar de una colaboración integradora, para minimizar riesgos.

#### **4.2.3. La gestión de tiempos y la "doble agenda"**

La planificación temporal reveló una discrepancia entre el discurso pedagógico y la realidad doméstica. Mientras que en *Zoom* los estudiantes acordaban cronogramas ideales frente al docente, en los canales informales (*WhatsApp*) renegociaban esos

plazos en función de sus limitaciones reales (conexión inestable, compartir computadora con familiares).

El discurso en esta fase se tornó eminentemente pragmático. Los equipos priorizaron la eficiencia operativa para evitar "*reuniones eternas*" en Zoom, estableciendo acuerdos de desconexión rápida para trabajar de manera asincrónica. La planificación, por tanto, no solo organizó el trabajo de diseño, sino que funcionó como una estrategia de supervivencia ante la fatiga digital. Veamos cómo funcionan las dinámicas de organización previas:

**Tabla 4.**

*Contrastes en la fase de planificación*

<b>Dimensión</b>	<b>Dinámica Presencial (Tradicional)</b>	Dinámica Virtual (Observada)
<b>Inicio</b>	Espontáneo, charla informal.	Programado, requiere enlace de Zoom.
<b>Liderazgo</b>	Basado en carisma o habilidad gráfica.	Basado en control de la herramienta ( <i>Screen share</i> ).
<b>Acuerdos</b>	Orales, se confía en la memoria.	Escritos, se exige evidencia ( <i>screenshot/chat</i> ).

*Nota.* La matriz compara las dinámicas de organización previas a la tarea, evidenciando el tránsito de una planificación lineal a una basada en el *sensemaking* retrospectivo. Elaboración propia basada en Weick (1995).

#### **4.3. La fase de ejecución: Gestión del disenso y negociación creativa**

Superada la planificación, los equipos ingresaron a la etapa de ejecución, donde la "*mesa de trabajo*" fue sustituida por la pantalla compartida. En esta fase, la

co-construcción no fue lineal, sino que se articuló a través de la gestión del disenso y la validación constante de propuestas visuales.

Si el entorno tecnológico (*Zoom/Paideia*) constituyó el "escenario", la gestión del disenso representó el "*guión*" principal de la interacción grupal. El análisis de las sesiones revela que la co-construcción discursiva no fue un proceso lineal ni armónico; por el contrario, avanzó a través de ciclos de fricción, argumentación y negociación de significados.

A diferencia de otras disciplinas donde el resultado es una respuesta única (cierta o falsa), en el diseño gráfico la solución es subjetiva y estratégica. Esto provocó que los equipos se enfrentaran constantemente a la necesidad de validar sus decisiones estéticas y conceptuales ante sus pares. En este contexto, el disenso no operó como un obstáculo, sino como el mecanismo indispensable para depurar las propuestas creativas.

#### 4.3.1. La pantalla compartida como "Objeto de Frontera"<sup>1</sup>

En el taller presencial, los bocetos se despliegan sobre una mesa, permitiendo que varios integrantes señalen, dibujen encima o reorganicen las hojas simultáneamente. En la virtualidad, esta multiplicidad se redujo a la unidireccionalidad de la función "*Compartir Pantalla*".

Se observó que el archivo digital proyectado (generalmente un PDF o una mesa de trabajo en Illustrator) actuó como un **objeto de frontera** (*boundary object*) que anclaba la discusión. Sin embargo, esto generó un "cuello de botella

---

<sup>1</sup> El concepto de *Objeto de Frontera* (*Boundary Object*) fue acuñado originalmente por los sociólogos Susan Leigh Star y James Griesemer. Un "*objeto de frontera*" es un artefacto (físico o digital), documento o concepto que es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades locales de diferentes comunidades, pero lo suficientemente robusto para mantener una identidad común a través de ellas. Sirve como un puente para la cooperación entre grupos que tienen visiones distintas.

participativo": solo quien tenía el control del mouse podía ejecutar cambios en tiempo real. Los demás integrantes pasaron a un rol de "copilotos pasivos", cuyas intervenciones dependían de su capacidad para verbalizar instrucciones precisas ("*mueve eso un poco a la derecha*", "*no, ese azul no, el otro*"), ralentizando el proceso iterativo.

#### **4.3.2. La verbalización forzada (Écfrasis técnica)<sup>2</sup>**

Uno de los hallazgos más notables fue la exigencia de "traducir" intuiciones visuales a un lenguaje verbal articulado. Ante la imposibilidad de coger un lápiz y corregir el trazo de un compañero, los estudiantes tuvieron que desarrollar un léxico técnico más riguroso para comunicar sus críticas. (Véase Anexos. Tabla 15. *Ejes comunicacionales, parámetros, función y evidencia empírica*).

Frases comunes en la presencialidad como "*hazlo así*" (acompañadas de un gesto manual) fueron reemplazadas por instrucciones descriptivas complejas. Esta restricción, paradójicamente, fortaleció la competencia argumentativa: los estudiantes se vieron obligados a justificar racionalmente sus decisiones estéticas para convencer al grupo, ya que no podían imponerlas mediante la acción física directa.

#### **4.3.3. El conflicto como motor: Tipologías del desacuerdo**

Un fenómeno particular de la negociación en pandemia fue la resignificación del silencio. En un aula física, el silencio puede interpretarse mediante el lenguaje

---

<sup>2</sup> La "*écfrasis*" proviene originalmente de la teoría literaria y estética, definida clásicamente como "*la representación verbal de una representación visual*" (Heffernan, 1993). Tradicionalmente, se refiere a un poema que describe una pintura. Sin embargo, en el contexto de tu investigación, utilizamos el término "*Écfrasis técnica*" para describir la competencia comunicativa forzosa que surge en la virtualidad: la necesidad de traducir una intuición visual (un color, una forma, una composición) a un conjunto de instrucciones verbales precisas para que otro pueda ejecutarla en el *software*.

corporal (un estudiante pensativo, asintiendo o distraído). En *Zoom*, con cámaras apagadas o estáticas, el silencio se tornó ambiguo y generador de ansiedad.

Durante las negociaciones, los silencios prolongados tras una propuesta solían ser interpretados negativamente ("¿se cortó *Internet*?", "¿no les gusta mi idea?", "¿me están ignorando?"). Esto obligó a los grupos a desarrollar protocolos explícitos de validación verbal (ej. "*confirmen por el chat*", "*digan sí si están de acuerdo*"), transformando la aceptación tácita en un acto burocrático necesario para avanzar hacia el consenso. Veamos una tabla que compara las diferencias entre la presencialidad y la virtualidad:

**Tabla 5.**

Transformación de las dinámicas de ejecución proyectual

<b>Dimensión</b>	<b>Taller Presencial (Mesa física y computadoras)</b>	<b>Taller Virtual (Pantalla compartida)</b>
<b>Control del diseño</b>	<b>Distribuido:</b> Cualquiera puede agarrar un lápiz e intervenir el boceto, indicar sugerencias en la pantalla o en la impresión.	<b>Centralizado:</b> Solo interviene quien comparte pantalla (el " <i>dueño del archivo</i> ").
<b>Tipo de corrección</b>	<b>Gestual/Táctil:</b> Señalar con el dedo, dibujar encima del papel, hacer modificaciones directamente en la computadora del compañero.	<b>Verbal/Descriptiva:</b> Instrucciones orales o anotaciones digitales efímeras.
<b>Simultaneidad</b>	<b>Alta:</b> Varios hablan y bocetan a la vez.	<b>Baja:</b> Turnos de habla rígidos para evitar saturación de audio.
<b>Registro</b>	El papel queda rayado ( <i>memoria física</i> ).	El archivo digital suele quedar limpio ( <i>se guarda la versión final, no el proceso</i> ).

*Nota.* La matriz detalla el cambio desde una ejecución simultánea en el taller físico hacia una producción fragmentada y asincrónica mediada por archivos, alineándose

con el concepto de Comunidad de Práctica (CdP) de Wenger (1998). Elaboración propia.

#### **4.4. El discurso en la fase de ideación y conceptualización**

La fase de ideación y conceptualización representa el momento crítico en el que los equipos de diseño transitan de la investigación abstracta a la propuesta visual concreta. En el contexto de la educación remota de emergencia, este proceso, habitualmente caracterizado por el uso de pizarras físicas, bocetos en papel compartidos y un lenguaje corporal dinámico, se vio forzado a trasladarse a una co-construcción discursiva mediada exclusivamente por la pantalla y la voz.

El análisis de las interacciones grupales revela que el discurso en esta etapa no solo cumplió una función operativa (*decidir qué diseñar*), sino una función de *sensemaking* (Weick, 1995, 2001), donde los estudiantes tuvieron que verbalizar procesos intuitivos para otorgarles sentido colectivo ante la ausencia de la interacción física inmediata.

##### **4.4.1. La verbalización de lo visual: El reto del *Sensemaking* remoto**

A diferencia del trabajo presencial, donde un boceto puede "*hablar por sí mismo*", los hallazgos sugieren que, durante la pandemia, el discurso oral se convirtió en la herramienta principal para validar la creatividad. Los estudiantes se vieron obligados a describir con minuciosidad características visuales (*tipografía, cromatismo, composición*) antes de ejecutarlas digitalmente.

Este fenómeno se alinea con lo propuesto por Weick (1995), quien sostiene que el sentido se construye retrospectivamente a través de la interacción social. En los grupos observados, la ideación no fue un acto solitario de inspiración, sino una

negociación constante de significados. Frases recurrentes detectadas en las entrevistas como "*¿Me entiendes lo que quiero decir con este estilo?*" o "*Imagínate algo tipo...*" evidencian un esfuerzo cognitivo adicional para asegurar que la "*imagen mental*" fuera compartida por la comunidad de práctica (Wenger, 1998) antes de convertirse en un archivo gráfico.

#### **4.4.2. Negociación y conflicto en la identidad de marca**

Según Wheeler (2017), el diseño de identidad de marca requiere una alineación estratégica precisa. En el entorno virtual, se observó que el discurso durante la conceptualización se tornó más argumentativo. Los estudiantes utilizaron terminología técnica propia de la disciplina para legitimar sus ideas frente a sus compañeros, funcionando esto como un mecanismo de pertenencia al grupo profesional.

Sin embargo, la mediación tecnológica introdujo fricciones en esta negociación. La falta de señales no verbales claras (Watzlawick et al., 1967/2019) dificultó la interpretación de los silencios durante las lluvias de ideas (*brainstorming*). Mientras que en la presencialidad un silencio puede interpretarse como reflexión, en *Zoom* fue frecuentemente decodificado como desconexión técnica o desaprobación de la idea, lo que obligó a los líderes de grupo a intervenir con un discurso fático constante ("*¿Están ahí?*", "*¿Qué opinan?*") para mantener el flujo creativo.

#### **4.4.3. Fatiga digital y su impacto en el discurso creativo**

Un hallazgo emergente en esta fase fue la influencia de la fatiga digital en la calidad del discurso de ideación. Siguiendo a Wiederhold (2020), la "*fatiga de Zoom*"

no es solo un cansancio físico, sino una carga cognitiva que afecta la capacidad de conexión social.

En las sesiones de conceptualización largas (*superiores a 90 minutos*), se identificó un patrón de simplificación discursiva. Hacia el final de las reuniones, los debates sobre conceptos complejos de diseño se reducían, y el discurso se tornaba puramente operativo para cerrar la sesión rápidamente. Esto sugiere que la co-construcción creativa profunda requiere una energía comunicativa que el entorno virtual tiende a drenar más rápidamente que el entorno físico. Veamos cómo se contrastan la dinámica presencial con la virtual:

**Tabla 6.**

*Contrastes discursivos en la fase de ideación gráfica*

<b>Dimensión</b>	<b>Dinámica Presencial (Tradicional)</b>	<b>Dinámica Virtual (Pandemia)</b>
<b>Soporte de la idea</b>	Boceto físico inmediato y compartido.	Descripción verbal detallada ( <i>écfasis</i> ) y pantalla compartida.
<b>Gestión del silencio</b>	Espacio de reflexión productiva.	Generador de ansiedad e incertidumbre ( <i>¿se cortó la conexión?</i> ).
<b>Validación</b>	Lenguaje no verbal y gestual.	Confirmación verbal explícita o uso de reacciones ( <i>emojis</i> ).
<b>Toma de decisiones</b>	Simultánea y orgánica.	Secuencial y por turnos de micrófono.

*Nota.* La matriz evidencia la transformación del proceso creativo, donde la validación visual inmediata fue sustituida por una negociación verbal descriptiva (*écfasis*), requiriendo un mayor esfuerzo de *sensemaking* (Weick, 1995). Elaboración propia.

## Figura 6.

*Nube de palabras utilizadas en la interacción virtual de los estudiantes*

*Zoom, Drive, WhatsApp, archivo, boceto, compartir, envío, compartir pantalla, avances, presentación, full screen, presentación, pantalla, cámara, sonido, tipografía, Canva, gama cromática, márgenes, pixeleado, enlace, alineación, composición, contraste, peso visual, impresión, por así decirlo, jugando con..., referente, moodboard, coherente,*

*Nota.* Elaboración propia a partir de las exposiciones y sustentaciones de los estudiantes en las sesiones sincrónicas de *Zoom* y las entrevistas posteriores.

### 4.5. El discurso en la fase de ideación y conceptualización

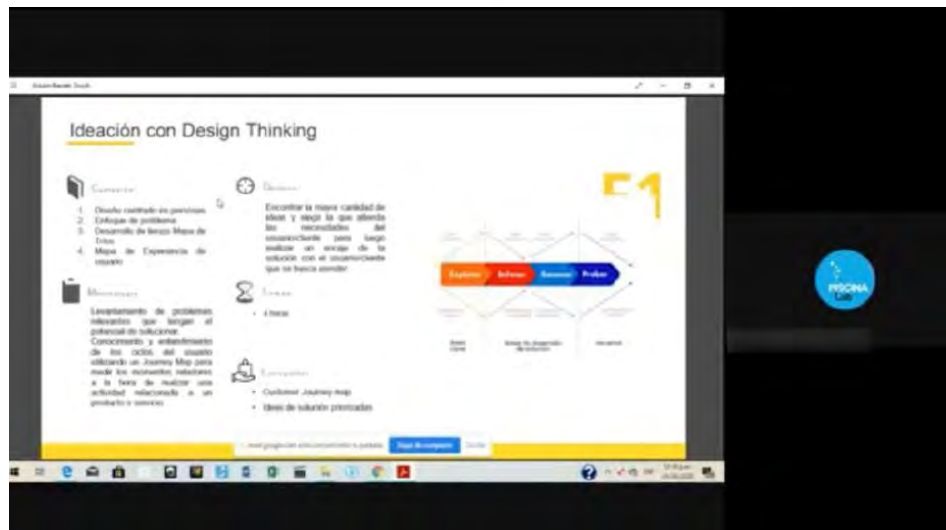
La fase de ideación constituye el momento de transición donde el equipo de diseño transita de la investigación abstracta a la propuesta tangible. En el contexto del taller virtual de Comunicación Corporativa 1, este proceso —tradicionalmente caracterizado por la inmediatez del boceto físico y la gestualidad sobre el papel— se vio obligado a reconfigurarse a través de la mediación tecnológica. El discurso, en esta etapa, dejó de ser un acompañamiento de la acción de dibujar para convertirse en la acción de diseño misma. (Véase figura 39).

El análisis de las interacciones grupales evidencia que la construcción de conceptos visuales requirió un esfuerzo de *sensemaking* (Weick, 1995, 2001) significativamente mayor que en la presencialidad. Al carecer de un entorno físico compartido donde las ideas pudieran "señalarse", los estudiantes tuvieron que verbalizar lo visual, generando una dinámica de co-construcción discursiva

caracterizada por la descripción minuciosa y la validación constante. (Véase imágenes 33-39, en el contexto de la presencialidad).

### Imagen 5.

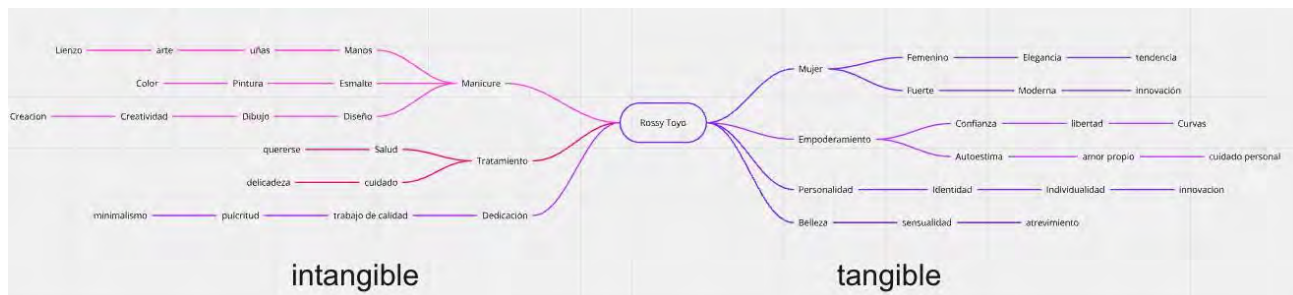
*Explicación del tema teórico Ideación con Design Thinking. Clase virtual via Zoom 2020-1*



*Nota. Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.*

### Figura 7.

*Capturas de interactividad de los estudiantes en la plataforma Miro en dinámicas de lluvia de ideas.*



*Nota.* Captura de interacción de alumnos en plataforma *Miro*, 2020-1. Tomado de *PAIDEIA* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### Imagen 6.

*Ejemplo de análisis de conceptos elaborados por los alumnos previos a los bocetos*

#### Conceptos tangibles



*Nota.* Captura de interacción de alumnos en plataforma *Miro*, 2020-1. Tomado de *PAIDEIA* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 8.**

*Ejercicio de matriz de metáforas*

	Envolventes	Sumergir	Emerger	Equipo	Herramientas
Evolución					
Innovación					
Flexibilidad					
Adaptabilidad					
Proceso					

*Nota.* Captura de interacción de alumnos en plataforma Miro, 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

#### **4.5.1. La verbalización de la imagen: Negociación de significados visuales**

Durante la conceptualización, se identificó un cambio en la estructura del discurso. A diferencia de la fase investigativa, donde predominaba el intercambio de datos, la ideación exigió lo que se podría denominar una "*traducción intersemiótica*": convertir imágenes mentales en palabras antes de que pudieran plasmarse en la pantalla.

Siguiendo la perspectiva de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica, la negociación de significados se tornó crítica. Los equipos no podían simplemente "*ver*" la idea de un compañero; debían construirla en el imaginario colectivo mediante la palabra. Expresiones recurrentes detectadas en las sesiones, tales como

"*imagínate que es como...*" o "*la vibra que busco es...*", denotan este esfuerzo por alinear la identidad visual de la marca (*branding*) antes de ejecutarla. (Véase imágenes 19-32).

Para Wheeler (2017), el diseño de identidad requiere claridad estratégica. En el entorno virtual, esta claridad se buscó a través de la saturación discursiva: explicar la idea múltiples veces y desde distintos ángulos para asegurar que todos los miembros del equipo visualizaran el mismo concepto, compensando así la falta de bocetos físicos inmediatos.

#### **4.5.2. Fatiga digital y fricción creativa**

Un factor determinante en la calidad del discurso durante la ideación fue el fenómeno de la *fatiga digital*. Según Wiederhold (2020), la dependencia exclusiva de plataformas de videoconferencia genera una carga cognitiva adicional ("*Zoom fatigue*") al intentar procesar señales no verbales a través de una interfaz que las limita.

En las observaciones realizadas, se notó que las sesiones de lluvia de ideas (*brainstorming*) que excedían los 60 minutos (*generalmente las sesiones eran de 3 horas o 180 minutos, es decir el doble de lo recomendado para sesiones virtuales*) tendían a sufrir una caída drástica en la riqueza argumentativa. Hacia el final de las reuniones, el discurso creativo —expansivo y exploratorio— era reemplazado por un discurso operativo y cerrador ("*ya, dejémoslo así*"), impulsado por el agotamiento de la conexión sincrónica. Esto sugiere que la tecnología, si bien posibilitó la continuidad del curso, impuso un "*peaje cognitivo*" que afectó la profundidad de la conceptualización en momentos de alta tensión académica.

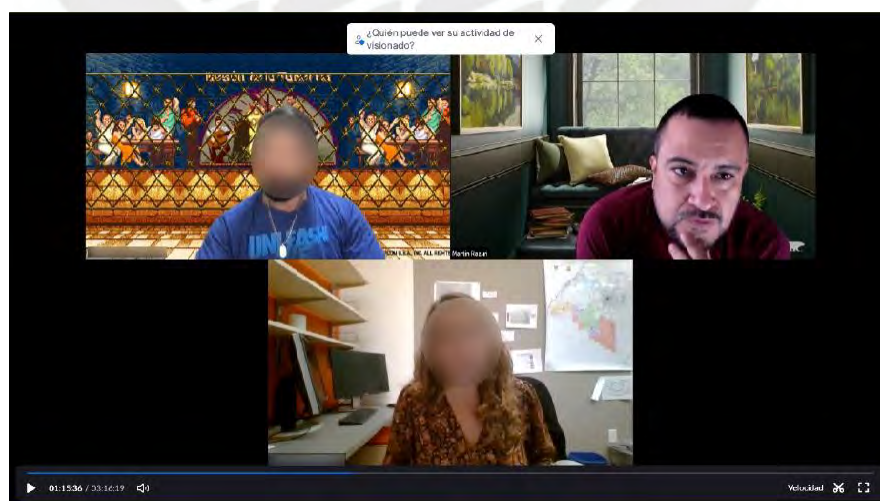
### 4.5.3. El rol de los silencios y la validación en pantalla

La dinámica de la ideación también se vio marcada por la interpretación del silencio. Mientras que en un taller presencial el silencio puede indicar reflexión productiva mientras se dibuja, en la virtualidad, siguiendo los axiomas de Watzlawick et al. (1967), la imposibilidad de no comunicar generó ambigüedad: *¿el silencio significaba desacuerdo, reflexión o una falla técnica?*

Para mitigar esta incertidumbre, los equipos desarrollaron protocolos discursivos de validación explícita. El uso de confirmaciones verbales constantes ("*¿me escuchan?*", "*¿están de acuerdo?*") interrumpió frecuentemente el flujo creativo ("*flow*"), fragmentando el discurso de ideación en bloques más cortos y pragmáticos, orientados a asegurar la conexión técnica y emocional del grupo antes de avanzar en el diseño.

#### Imagen 7.

*Reunión virtual con la cliente. Arqueóloga del Proyecto arqueológico Santa Apolonia en Cajamarca*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 8.**

*Exposición sobre el proyecto Santa Apolonia por parte de la arqueóloga responsable*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 9.**

*Participación de un estudiante en la sustentación de su proyecto, según el rol asignado. Clase virtual via Zoom. Mayo 2022*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Imagen 10.**

*La imagen muestra los hallazgos presentados por el representante de un grupo de trabajo del curso CC1*

**Palabras relacionadas**

- Respaldo
- Convicción
- Identidad peruana
- Solidez
- Responsabilidad civil profesional
- Presencia constante
- Vínculos
- Adaptación
- Atención personalizada
- Intermediario
- Libertad
- Versátil
- Protección

- Equipo capacitado
- Calidad
- Amiable
- Seguridad
- Asesoría
- Mayoría de seguros
- Seguridad
- Confianza
- Compromiso Cercanía
- Verdad de servicios
- Variedad de clientes
- Detallista
- Comunicación constante

The slide also features a mind map diagram with a central yellow circle and several surrounding nodes in various colors (green, blue, orange) connected by lines.

*Nota.* Captura de pantalla de *Zoom*. Tomado de *PAIDEIA* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

#### **4.6. El discurso en la fase de desarrollo y ejecutivo**

Si la fase de ideación se caracterizó por un discurso divergente y exploratorio, la fase de desarrollo y ejecución marcó un giro hacia la convergencia y la precisión técnica. En esta etapa, la co-construcción discursiva de los estudiantes abandonó la abstracción para centrarse en la materialización de los entregables finales del curso Comunicación Corporativa 1.

El análisis de los datos sugiere que la comunicación en este periodo funcionó como un mecanismo de control de calidad distribuido. Al no estar físicamente juntos para corregir "*sobre el hombro*" del compañero frente a un monitor, el lenguaje oral y escrito debió suplir la inmediatez visual, transformando la pantalla compartida de *Zoom* en una "*mesa de luz digital*" donde se auditaban los detalles finales del proyecto.

##### **4.6.1. De la negociación de sentidos a la estandarización técnica**

En la etapa ejecutiva, el discurso de los grupos se tornó altamente especializado. Siguiendo los postulados de Wheeler (2017), quien enfatiza que la consistencia es la clave en la implementación de la identidad de marca, los estudiantes utilizaron el discurso para vigilar el cumplimiento de los parámetros gráficos definidos previamente.

Se observó una transición del lenguaje coloquial a una terminología técnica rigurosa (e.g., "*sangrado*", "*retícula*", "*vectores*", "*exportación en alta*"). Este cambio

discursivo cumple una función de reificación en la comunidad de práctica (Wenger, 1998): el grupo ya no discute "*ideas*", sino "*artefactos*" concretos. Las discusiones se centraron en la viabilidad técnica y la coherencia sistemática, donde el conflicto ya no surgía por preferencias estéticas, sino por errores en la ejecución de los archivos compartidos en la nube. Esta transición entre la ideación y la ejecución puede analizarse a partir de los objetivos planteados y el rol de la tecnología:

**Tabla 7.**

*Evolución de la función discursiva: De la ideación a la ejecución.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Fase de Ideación (Cap. 4.4)</b>	<b>Fase Ejecutiva (Cap. 4.5)</b>
<b>Objetivo del Discurso</b>	Explorar y divergir ( <i>abrir posibilidades</i> ).	Estandarizar y converger ( <i>cerrar archivos</i> ).
<b>Rol de la Tecnología</b>	Medio para la inspiración ( <i>referentes</i> ).	Herramienta de producción y repositorio.
<b>Tipo de Conflicto</b>	Subjetivo ( <i>gustos, estilos, conceptos</i> ).	Objetivo ( <i>formatos, errores técnicos, plazos</i> ).
<b>Sincronía</b>	Alta ( <i>necesidad de estar juntos</i> ).	Baja ( <i>trabajo individual asincrónico + revisión</i> ).

*Nota.* La matriz sistematiza los hallazgos sobre la fase de ejecución, evidenciando el rol de la comunicación asincrónica como mecanismo de control técnico y reificación, en concordancia con la teoría de comunidades de práctica de Wenger (1998).

Elaboración propia.

#### **4.6.2. La gestión asincrónica y la "*confianza ciega*" digital**

A diferencia de la ideación, que requirió sincronía (estar todos conectados a la vez), la fase de desarrollo reveló una fuerte dependencia de la comunicación asincrónica. Los hallazgos muestran que los equipos fragmentaron el trabajo para ejecutarlo individualmente y luego integrarlo.

Aquí, el discurso asumió un rol de "*pegamento*" organizativo. Ante la imposibilidad de supervisión constante, los estudiantes desarrollaron lo que Weick (2001) denominaría un sistema de interrelación confiable. Frases como "*avísame cuando lo subas al Drive*" o "*revisa mi capa en el Illustrator*" evidencian que la plataforma de almacenamiento (*Google Drive*) dejó de ser un simple repositorio para convertirse en un espacio comunicacional activo. Sin embargo, esto generó nuevos desafíos: la ansiedad por la versión final. La imposibilidad de verificar en tiempo real si el compañero estaba ejecutando correctamente la tarea generó una sobrecarga de mensajes de confirmación (*WhatsApp*) que saturaron los canales informales.

#### **4.6.3. El agotamiento del cierre y la economía del lenguaje**

Hacia el final del ciclo, coincidiendo con la entrega de manuales y piezas finales, se hizo evidente el impacto de la fatiga tecnológica descrita por Wiederhold (2020). En esta fase, la riqueza argumentativa disminuyó notablemente en favor de una economía del lenguaje puramente instrumental.

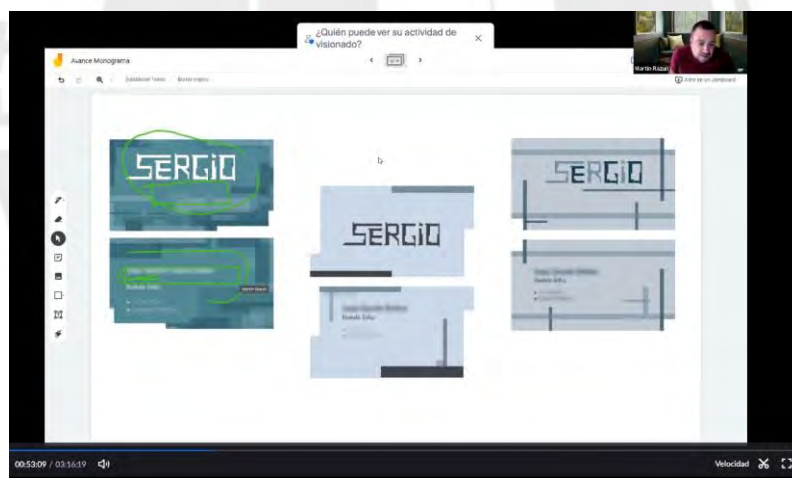
Las reuniones de *Zoom* se volvieron más cortas y focalizadas exclusivamente en la resolución de problemas (*troubleshooting*). La "*fatiga de Zoom*" provocó que, en la fase ejecutiva, los estudiantes evitaran encender las cámaras, confiando la interacción puramente a la voz y al cursor del mouse moviéndose sobre la pantalla compartida. El discurso perdió sus matices fáticos (sociales) para volverse estrictamente transaccional, priorizando la eficiencia de la entrega sobre la conexión grupal.

#### 4.7. Gestión del conflicto y dinámicas socioemocionales

El entorno virtual de emergencia no solo transformó los procesos operativos de diseño, sino que reconfiguró la ecología emocional de los equipos. El análisis de los discursos revela que la gestión del conflicto dejó de ser una actividad periférica para convertirse en un eje central de la co-construcción grupal. En ausencia de la proximidad física —que permite la resolución de tensiones mediante gestos, miradas o conversaciones informales de pasillo—, los estudiantes debieron verbalizar y negociar explícitamente sus estados emocionales a través de canales digitales.

#### Imagen 11.

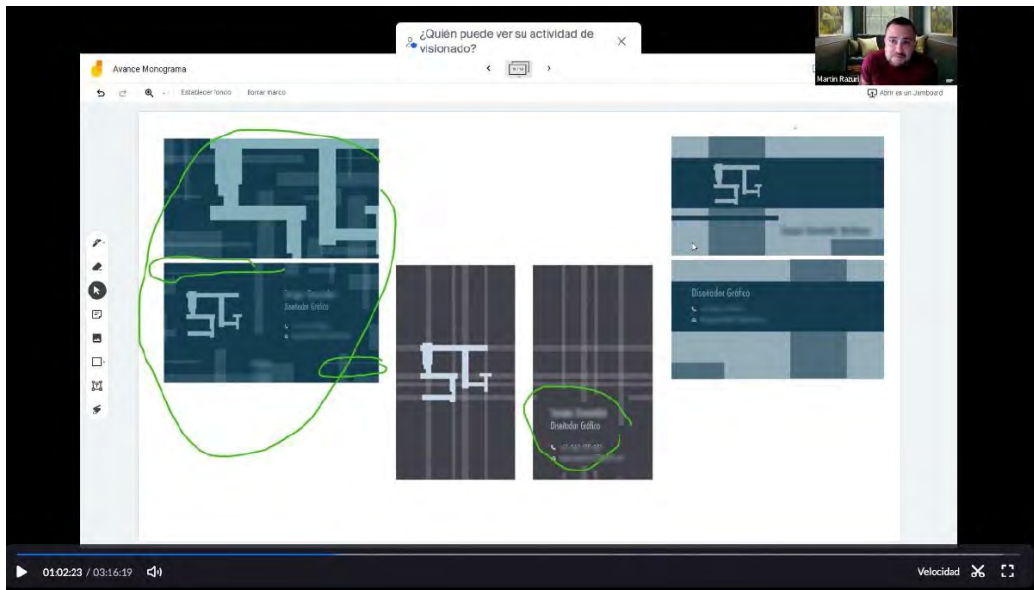
*Revisión sincrónica en clase virtual donde se señalan los cambios que debe hacer el estudiante*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 12.

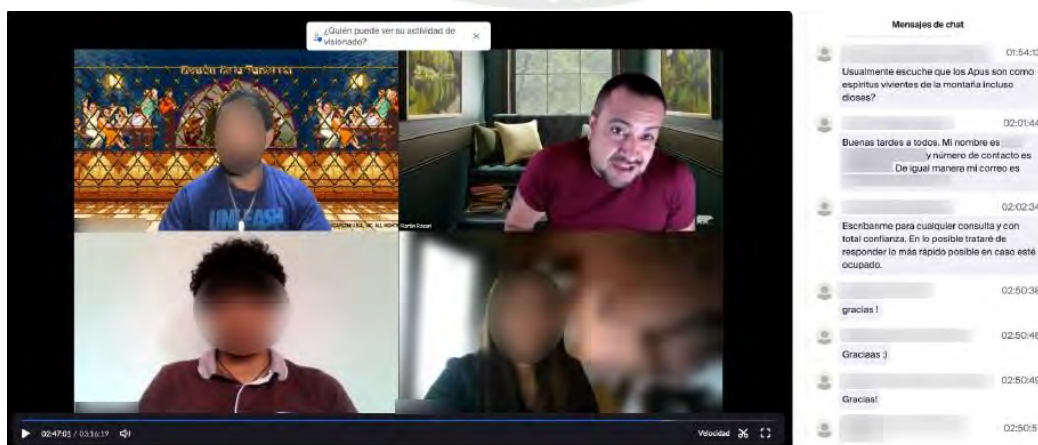
*Revisión sincrónica de otras opciones presentadas por el estudiante*



*Nota. Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.*

## Imagen 13.

*Reunión con los arqueólogos del proyecto Santa Apolonia*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

#### 4.7.1. La disonancia comunicativa: Contenido versus relación

Un hallazgo frecuente fue la dificultad para distinguir entre la crítica al trabajo y el conflicto personal. Basándonos en los axiomas de Watzlawick et al. (1967/2019), toda comunicación tiene un aspecto de contenido (lo que se dice) y un aspecto relacional (cómo se debe entender). En la presencialidad, el aspecto relacional se matiza con el tono de voz y el lenguaje corporal.

En la virtualidad, especialmente en la comunicación escrita (*WhatsApp*) o en reuniones con cámaras apagadas, el nivel relacional se perdió o se distorsionó. Comentarios operativos sobre el diseño (ej. "*Cambia esa tipografía, no funciona*") fueron frecuentemente interpretados como agresiones o imposiciones autoritarias. Esto obligó a los estudiantes a desarrollar estrategias de "*suavizado discursivo*", utilizando *emojis*, *stickers* o audios explicativos para restituir la carga afectiva positiva y evitar que la corrección técnica escalara a un conflicto interpersonal. Veamos una tabla comparativa de cómo se produjeron esos conflictos:

**Tabla 8.**

*Matriz de conflictos recurrentes en equipos virtuales de diseño.*

Tipo de Conflicto	Manifestación Discursiva	Causa Tecnológica/Mediática	Estrategia de Solución Observada
-------------------	--------------------------	-----------------------------	----------------------------------

<b>Conflicto de Tarea</b>	<i>"Esa propuesta no cumple con el brief".</i>	Dificultad para visualizar bocetos en conjunto.	Uso de referencias visuales compartidas ( <i>Miro/Pinterest</i> ).
<b>Conflicto Relacional</b>	<i>"Me hablaste mal / No me respondes".</i>	Ausencia de tono de voz ( <i>WhatsApp</i> ) / Silencios en <i>Zoom</i> .	Uso de audios para aclarar tono / <i>Emojis / Stickers</i> .
<b>Conflicto de Proceso</b>	<i>"¿Quién sube el archivo? / Se borró el avance".</i>	Asincronía y fallos en la nube ( <i>Drive/Miro</i> ).	Creación de cronogramas y protocolos de versionado.

*Nota.* Elaboración propia basada en la teoría de Watzlawick et al. (1967) y los datos recolectados.

#### **4.7.2. La fatiga tecnológica como catalizador de tensiones**

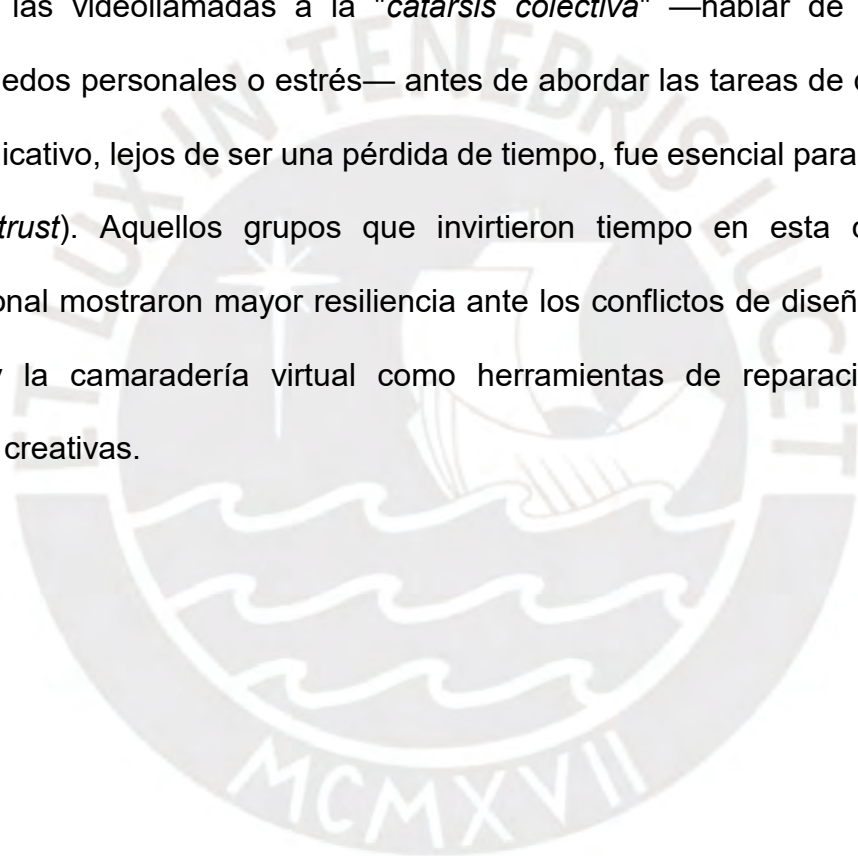
La irritabilidad dentro de los grupos mostró una correlación directa con la carga de exposición a las pantallas. Siguiendo a Wiederhold (2020), la *"fatiga de Zoom"* actuó como un amplificador de conflictos latentes. Se observó que, en periodos de entregas finales, la tolerancia al error disminuía drásticamente y el discurso se volvía más cortante y menos empático.

Los estudiantes reportaron que la imposibilidad de *"desconectarse"* (al estar el aula, el trabajo y el ocio en el mismo dispositivo) generó una sensación de invasión de la privacidad. El conflicto surgía a menudo no por el diseño en sí, sino por la gestión de los tiempos: mensajes enviados a deshoras o la expectativa de respuestas inmediatas (*sincronía forzada*) chocaron con las necesidades individuales de descanso, creando fricciones que debieron ser gestionadas mediante acuerdos explícitos de *"desconexión digital"*.

#### 4.7.3. Capital social y mecanismos de reparación (*Bonding* o creación de un vínculo emocional fuerte)

A pesar de las tensiones, los equipos que lograron un alto desempeño lo hicieron a través de la construcción de lo que Woolcock (1998) denomina capital social de unión (*bonding*). Ante la crisis externa (pandemia) y la presión académica, los grupos funcionaron como redes de soporte emocional.

El análisis discursivo muestra que los equipos dedicaban los primeros y últimos minutos de las videollamadas a la "*catarsis colectiva*" —hablar de la situación sanitaria, miedos personales o estrés— antes de abordar las tareas de diseño. Este ritual comunicativo, lejos de ser una pérdida de tiempo, fue esencial para fortalecer la confianza (*trust*). Aquellos grupos que invirtieron tiempo en esta construcción socioemocional mostraron mayor resiliencia ante los conflictos de diseño, utilizando el humor y la camaradería virtual como herramientas de reparación tras las discusiones creativas.



## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

#### 5.1. Conclusiones

La presente investigación se propuso analizar cómo los equipos de estudiantes de diseño gráfico co-construyeron sus propuestas visuales a través de la interacción discursiva en un entorno de educación remota de emergencia. Tras el análisis de las dinámicas en las fases de investigación, ideación y ejecución, se derivan las siguientes conclusiones que responden a los objetivos planteados:

**Primera: La comunicación como proceso constitutivo del diseño (CCO).** Se concluye que, en la virtualidad, el discurso dejó de ser un mero canal de transmisión de información para convertirse en el mecanismo constitutivo del diseño mismo. En ausencia de soportes físicos compartidos (papel, pizarras), la "materialidad" del proyecto residió exclusivamente en la interacción verbal. Los hallazgos validan la perspectiva de **Weick (1995)** sobre el *sensemaking*: los estudiantes no "*hablaron sobre el diseño*", sino que "*diseñaron al hablar*". La necesidad de traducir imágenes mentales a descripciones verbales detalladas (écfasis) durante la fase de ideación evidenció que la competencia comunicativa oral es tan crítica como la destreza gráfica para la supervivencia del proyecto en entornos mediados por tecnología.

**Segunda: El impacto de la fatiga digital en la calidad creativa.** La investigación determinó que la mediación tecnológica impuso un "*peaje cognitivo*" que afectó directamente la profundidad de las propuestas. Siguiendo a **Wiederhold (2020)**, se

confirmó que la "*fatiga de Zoom*" actuó como un factor limitante en la fase de conceptualización. Mientras que las herramientas asincrónicas (*Google Drive*) facilitaron la gestión operativa y la reificación de los entregables (**Wenger, 1998**), la dependencia excesiva de la sincronía por videoconferencia generó patrones de "cierre prematuro" en las discusiones creativas. Los equipos tendieron a simplificar sus soluciones gráficas no por falta de capacidad, sino como estrategia de economía de energía ante el agotamiento sensorial de la pantalla.

**Tercera: La gestión de la marca como ejercicio de alineación semántica** En relación con el desarrollo de productos de identidad corporativa, se concluye que la coherencia visual exigida por autores como **Wheeler (2017)** se logró principalmente a través de una "*saturación discursiva*". Los grupos exitosos fueron aquellos que lograron negociar un vocabulario técnico compartido, transformando términos subjetivos ("*bonito*", "*moderno*") en parámetros objetivos ("*sans serif*", "*flat design*"). Esta estandarización semántica fue el único mecanismo eficaz para mitigar la ansiedad generada por la fragmentación del trabajo asincrónico, permitiendo que las partes diseñadas individualmente encajaran en un sistema de marca unificado.

**Cuarta: El rol del capital social en la resiliencia del equipo** Finalmente, se concluye que la dimensión socioemocional fue determinante para la viabilidad de los proyectos. Las tensiones derivadas de la falta de señales no verbales (**Watzlawick et al., 1967/2019**) fueron superadas por aquellos equipos que activaron mecanismos de *bonding social capital* (**Woolcock, 1998**). El uso de canales informales (*WhatsApp*) para el intercambio de humor, *stickers* y soporte emocional funcionó como un "*amortiguador*" indispensable, reparando las fracturas relacionales causadas por la

frialidad del medio digital y permitiendo que la crítica profesional fluyera sin ser interpretada como un ataque personal.

## 5.2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones expuestas, se proponen las siguientes líneas de acción pedagógica y académica:

1. **Incorporación de competencias discursivas en la malla curricular:** Se recomienda que la formación en diseño gráfico incluya explícitamente el entrenamiento en "*argumentación visual*" y "*oratoria proyectual*". Dado que el entorno laboral post-pandemia tiende a ser híbrido, el diseñador debe ser capaz de "*construir*" su idea verbalmente con la misma solvencia con la que la boceta.
2. **Diseño de pausas cognitivas en talleres virtuales:** Para mitigar la "*fatiga de Zoom*", se sugiere a los docentes estructurar las sesiones de taller con bloques de trabajo desconectado (asincrónico) intercalados con breves momentos de sincronía (*sprints*), evitando las videoconferencias de larga duración que, como se demostró, degradan la calidad del debate creativo.
3. **Protocolos de "Netiqueta" para la crítica de diseño:** Se sugiere establecer guías claras de comunicación para la retroalimentación en entornos virtuales, diferenciando explícitamente el nivel de contenido (el archivo) del nivel relacional (la persona), y fomentando el uso de medios ricos (video/audio) sobre el texto plano para comentarios correctivos complejos.

## Anexos

### Anexo A. Matriz de consistencia del Estado del Arte

**Tabla 9**

*Sistematización de antecedentes y referentes teóricos clave*

<b>Eje Temático</b>	<b>Autor(es) y Año</b>	<b>Obra / Concepto Clave</b>	<b>Aporte Específico a la Investigación (Relevancia)</b>
<b>Comunicación Organizacional y Sensemaking</b>	<b>Weick, K. E. (1995; 2001)</b>	<i>Sensemaking in organizations. / Making sense of the organization.</i>	Fundamenta la premisa central de la tesis: la comunicación no describe la realidad del diseño, sino que la construye. Permite analizar cómo los estudiantes "dan sentido" a la incertidumbre de la pandemia mediante el discurso.
<b>Psicología y Comunicación Digital</b>	<b>Wiederhold, B. K. (2020)</b>	<i>Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue".</i>	Provee la base empírica para explicar el fenómeno de la "fatiga digital" observada en los resultados (Cap. 4.4 y 4.5), vinculando el agotamiento cognitivo con la simplificación del discurso creativo en las videollamadas.
<b>Teoría de la Comunicación Humana</b>	<b>Watzlawick, P., Beavin, J., &amp; Jackson, D. (1967/2019)</b>	<i>Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas. (Axiomas)</i>	Esencial para el análisis de los conflictos (Cap. 4.6). La distinción entre "nivel de contenido" y "nivel de relación" explica los malentendidos generados por la falta de presencialidad y lenguaje no verbal.
<b>Gestión de Marca y Diseño</b>	<b>Wheeler, A. (2017)</b>	<i>Designing Brand Identity.</i>	Establece los parámetros técnicos y normativos del diseño corporativo. Sirve de contraste para evaluar si el

			discurso de los estudiantes cumplía con los estándares profesionales de consistencia y estrategia visual.
<b>Aprendizaje Social</b>	<b>Wenger, E. (1998)</b>	<i>Communities of Practice: Learning, meaning, and identity.</i>	Permite categorizar a los grupos de estudiantes no solo como equipos de trabajo, sino como "comunidades de práctica" donde la identidad profesional se negocia a través de la participación y la reificación (convertir ideas en archivos).
<b>Sociología Relacional</b>	<b>Woolcock, M. (1998)</b>	<i>Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework.</i>	Aporta el concepto de Bonding Social Capital (capital social de unión), utilizado en las conclusiones para explicar cómo las dinámicas afectivas y el soporte emocional (vía WhatsApp) permitieron la resiliencia de los grupos frente a la crisis.
<b>Comunicación de Crisis</b>	<b>World Health Organization (WHO) (2020)</b>	<i>Communicating risk in public health emergencies: A WHO guideline for emergency risk communication (ERC) policy and practice.</i>	Contextualiza el entorno macro-social de la pandemia. Justifica por qué la comunicación de emergencia permeó el discurso académico y cómo la incertidumbre sanitaria afectó la operatividad de los talleres universitarios.

*Nota.* Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada.

## **Anexo B. Instrumentos**

### **Guía de entrevistas**

#### **B1 Encuestas**

#### **FICHA TÉCNICA**

Encuestas virtuales no obligatorias a estudiantes, docentes y clientes participantes del proceso del curso Comunicación Corporativa 1 mediante la plataforma *Google Forms*. Se mantuvo el anonimato de todos los participantes.

#### **Muestra:**

- 30 estudiantes del curso Comunicación Corporativa 1 durante los años de pandemia.
- 2 docentes el curso Comunicación Corporativa 1 durante los años de pandemia.

#### **Edad**

4. 30 estudiantes entre 20-22 años
5. 3 clientes entre 30-55 años
6. 2 docentes entre 30-50 años

#### **Fecha de las entrevistas**

- 15 agosto- 30 setiembre 2020

#### **Encuestas tripartitas:**

- Estudiantes (percepción de eficacia comunicativa).
- Docentes (evaluación de logros de aprendizaje).
- Clientes reales (valoración de resultados finales).

**Encuestas validadas** ( $\alpha = 0.79$ ) aplicadas a 26 estudiantes.

Se han seleccionado las respuestas más relevantes.

**Figura 9.**

*Percepción sobre el trabajo colaborativo con sus pares*



*Nota.* Captura de pantalla *Google Forms*. Tomado de *Drive* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 10.**

*Autopercepción sobre su aporte al trabajo colaborativo*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms. Tomado de Drive curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.*

**Figura 11.**

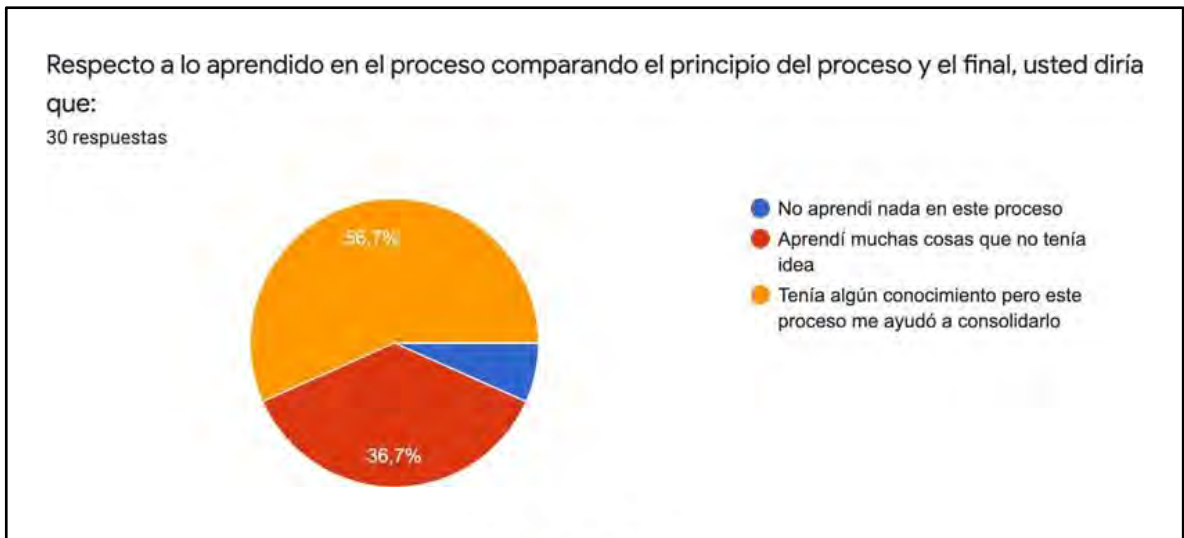
*Percepción sobre la experiencia de trabajar con empresas externas para el trabajo colaborativo*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms*

**Figura 12.**

*Percepción sobre la adquisición de conocimiento de los estudiantes durante el curso*

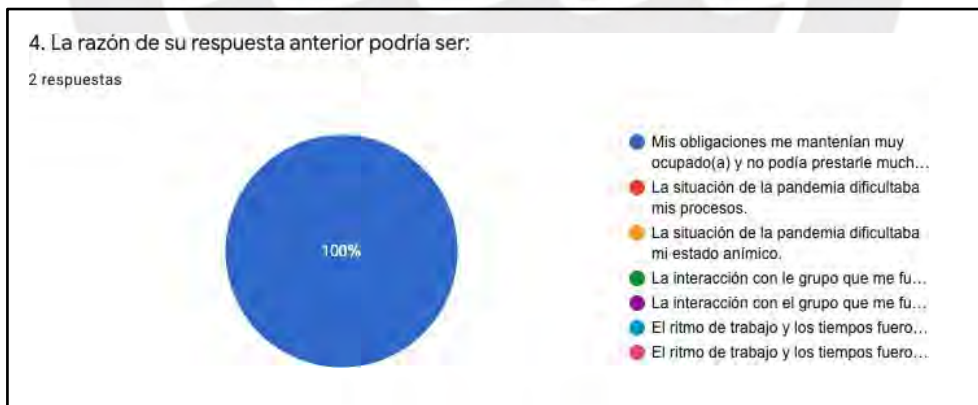


*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.*

Tomado de *Drive* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 13.**

*Sobre la autocrítica sobre su performance en el trabajo colaborativo con los estudiantes*

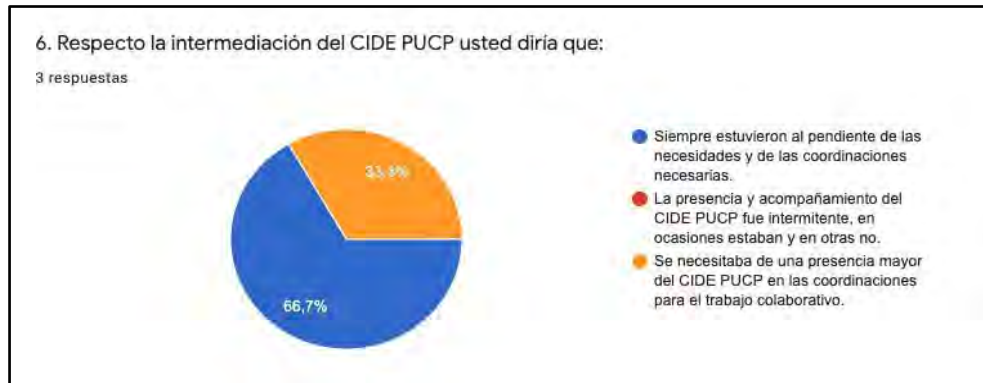


*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.*

Tomado de *Drive* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 14.**

*Percepción sobre la intermediación del CIDE PUCP en el trabajo colaborativo con los estudiantes*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms. Tomado de Drive curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.*

**Figura 15.**

*Percepción sobre los procedimientos del trabajo colaborativo con los estudiantes*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms. Tomado de Drive curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.*

**Figura 16.**

*Percepción sobre el aporte y participación de las empresas incubadas asignadas al trabajo colaborativo*

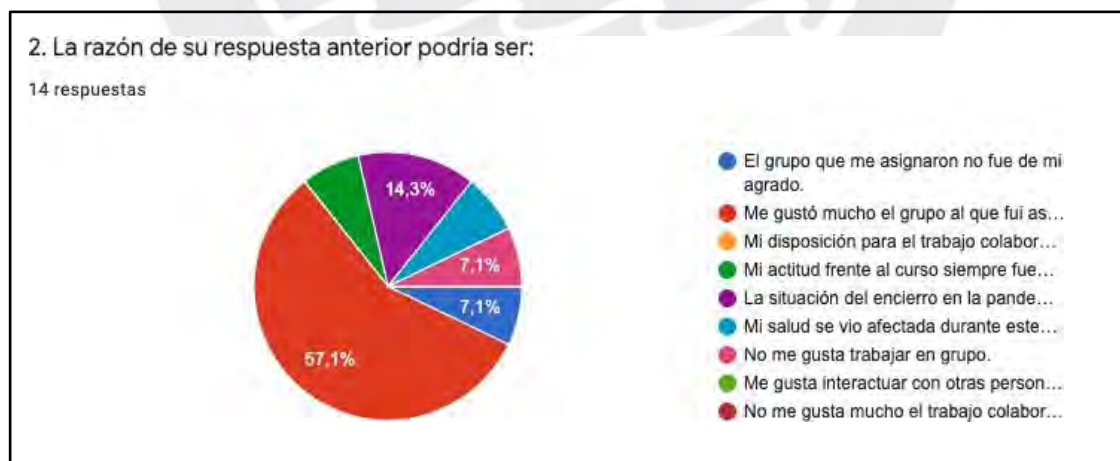


*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.*

Tomado de *Drive* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 17.**

*Percepción respecto a la asignación de los grupos para el trabajo colaborativo*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.*

Tomado de *Drive* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 18.**

*Sobre la percepción de la experiencia de los incubados con el trabajo colaborativo con los estudiantes*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms. Tomado de Drive curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.*

**Figura 19.**

*Frecuencia de las reuniones virtuales de los estudiantes con los clientes del CIDE PUCP*



Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.  
Tomado de Drive curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 20.**

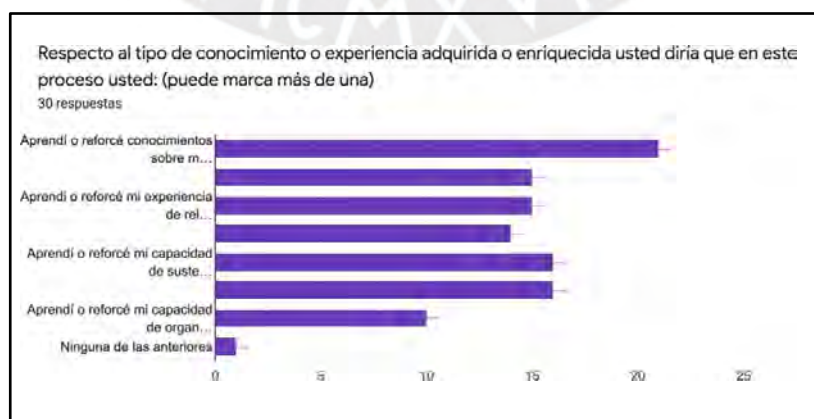
*Afectación del contexto en el desarrollo del trabajo de los actores*



Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.  
Tomado de Drive curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.

**Figura 21.**

*Percepción del tipo de conocimientos adquiridos en el curso*



*Nota. Captura de pantalla Google Forms. Nota. Captura de pantalla Google Forms.*

Tomado de *Drive* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020.



## **B2 Entrevistas**

### **FICHA TÉCNICA:**

Entrevistas con grabadora de voz digital, con conocimiento de tema y consentimiento de los entrevistados. Se mantuvo el anonimato de los estudiantes y docentes.

### **Muestra:**

- 8 estudiantes del curso Comunicación Corporativa 1 durante los años de pandemia.
- 2 docentes el curso Comunicación Corporativa 1 durante los años de pandemia

### **Edad**

- estudiantes entre 20-22 años
- 2 docentes entre 30-40 años

**Fecha de las entrevistas** 28 abril - 2 de junio 2025

[https://drive.google.com/drive/folders/1X\\_Minkiai6Hkygbos0nUu4HiFNjJWLND?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1X_Minkiai6Hkygbos0nUu4HiFNjJWLND?usp=sharing)

Las entrevistas realizadas a ocho estudiantes y dos docentes del curso Comunicación Corporativa (PUCP) constituyen un corpus analítico esencial para esta investigación, fundamentado en tres pilares de validez científica:

### **1. Triangulación de perspectivas**

La selección estratégica de participantes abarca:

- Estudiantes (n=8) con experiencias diversas en trabajos individuales y colaborativos (CC1/CC2).
- Docentes (n=2) con roles activos en la mediación pedagógica.

## TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

### ALUMNO 1

***¿Conoces la diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo?***

*Colaborativo es cuando estás con tu grupo, pero cada integrante tiene un rol y trabajan de manera parcial o sea que todos trabajan igual.*

***¿Qué consideras fundamental en el trabajo colaborativo? ¿Qué hay que tener en cuenta para lograr un resultado favorable?***

*Tenemos que tomar en cuenta para que sea efectivo el trabajo colaborativo por ejemplo, cada integrante debería realizar el rol que cada uno tiene y reportar las tareas que está haciendo durante los días que le toque el curso y así el profesor puede cerciorarse qué ha hecho cada alumno.*

***Había una coevaluación. ¿Funcionó?***

*Claro.*

***Como sabemos, la comunicación asertiva implica que la comunicación sea directa, clara, respetuosa, ¿En qué parte de ese proyecto que va desde la investigación, la creación de marca, la presentación, los bocetos e incluso la exposición al cliente, se necesitó mayor esfuerzo por parte de ustedes para ponerse de acuerdo?***

*Tiempo para organizarnos, al momento de presentar al cliente. Siento que nos faltó un poco de tiempo para asignarnos las tareas para que se vea más fluida la presentación.*

***Si comparas el trabajo individual con el trabajo colaborativo ¿Qué diferencias encontraste? ¿Qué cosas buenas y cosas no tan buenas pudiste detectar? Considerando que la primera parte de la creación de tu logo personal es individual, después viene un trabajo colaborativo, entonces ¿Qué ventajas encuentras en uno y en el otro?***

*En mi caso lo primero es más fácil, porque como que ya tengo planificado cuánto voy a avanzar mis cursos.*

***¿Crees que si la forma de trabajo en la parte de creación del logo en el trabajo individual hubiera sido igual en las unidades 2 y 3 hubiera sido de utilidad?***

*No, de verdad sirvió que haya un equipo. Como que aportaron muy bien.*

***¿Qué crees que podría haber mejorado con respecto a este proceso, en el contexto de clases virtuales? ¿Qué aspecto de comunicación pudo haberse mejorado o no funcionaba correctamente?***

*Así como en el teléfono malogrado, a veces, algo como que no se entendía; si había un problema con los clientes, de retroalimentación. Podríamos tener un registro para asegurarse que la comunicación sea correcta, me parece recordar que había momentos de que había un cliente o dos clientes, a veces venía uno de los clientes o venía el otro.*

## **ALUMNO 2**

***Estamos hablando del contexto de las clases de comunicación corporativa 1 y 2 especialmente en el entorno virtual. ¿Conoces la diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo? ¿Cómo la definirías?***

*Entiendo que colaborativo es como que cada uno tira para su lado, no hay, por así decirlo, “jerarquía”, no hay un líder, eso es lo desfavorable. Un trabajo colaborativo en la creación de marca, como en las unidades dos y tres.*

***¿Qué cosas tenían que tomarse en cuenta para que el resultado sea positivo y favorable?***

*Tendríamos que decir, sin miedo, qué es lo que considerábamos que podría funcionar y lo que no. También creo que era importante, al menos personalmente, que existan los desacuerdos, porque siento de que si todos siempre están completamente de acuerdo en una sola cosa, creo que no tendríamos espacio para poder ver más posibilidades, siempre pensé que eso de que uno tuviera una opinión y que otra persona otra, ayudaba a que pudiéramos abrirnos.*

***¿Cómo era la forma cómo llegaban a un consenso?***

*A mí me tocó grupos de cuatro, como éramos cuatro y a pesar que era un número par, siempre terminaba ganando como uno por mayoría.*

***¿Consideras que la comunicación asertiva fue respetuosa, clara y directa?***

*Era importante, si se trataba de imponerse de alguna manera, sentía que era difícil de llegar a un acuerdo, pero normalmente tuvimos una relación de comunicación asertiva. En realidad, he tenido varios problemas de comunicación asertiva con mis compañeros, no con todos, pero sí con algunos, debido a que algunos preferían guardarse sus propias opiniones aunque otros no. Aceptaban avanzar algo, pero sentían que todavía no tenían su idea muy clara y preferían no preguntar y por lo tanto terminaban presentando así como un Frankenstein el trabajo.*

***Y piensas que si lo hubieran conversado, ¿hubiera sido mejor?***

*Si la conversación hubiera sido mejor, también había otros que estaban un poco metidos en lo suyo, como que queriendo hacer más de lo que ellos decían.*

***¿Cuál crees que ha sido mejor? El desarrollo de marca de manera colaborativa o cuando trabajaste en la primera unidad de manera individual.***

*Fue más difícil de manera colaborativa, posiblemente era mi culpa no expresarme bien, pero esas ideas eran algo que yo sólo entendía en el trabajo personal. Sentía que era mucho más fácil plasmarlas y siento que sí funcionaba.*

***¿Si el trabajo de creación de marca que fue colaborativo, lo hubieras hecho tú sola hubiera sido más difícil o más fácil respecto a la cantidad de trabajo, decisiones?***

*En el caso de mi grupo, cerca del final nos terminamos separando, nos dividimos en dos. Tuvimos que hacer como doble trabajo con mi compañera, y era mucho más difícil, por el tema del trabajo y por los gastos para imprimir y todo, eso fue por dos. Aunque era más complicado, también como que en cuanto a las ideas, y los gráficos ya lo sentimos más sencillo, porque ahí nos entendíamos más.*

**Con respecto al resultado final, ¿Te sientes más satisfecha con el trabajo grupal o el individual, a pesar de los problemas, piensas que tu compañera o compañero de grupo aportó y enriqueció el resultado o fue mejor tu trabajo individual?**

*Me terminó gustando mucho. No porque los otros compañeros hayan participado mucho o no, sino porque la participación era más entre yo y mi compañera. Pero de todas formas, creo que todos estos acontecimientos nos dieron un buen resultado final que al cliente le gustó y nos terminó eligiendo el trabajo. Creo que he preferido más como resultó el grupo grupal.*

**¿Qué aspectos de la comunicación debieron adaptarse mejor? ¿Qué cosas no funcionaron o qué cosa pudo mejorarse?**

*Creo que a diferencia de las clases presenciales, en el grupo entrábamos al Zoom y pues dividían los rooms. Yo, al menos, yo no soy de interactuar en los rooms con la gente, o sea, en nuestro grupo hablábamos menos de lo que hablábamos en forma presencial. No sé si ya será por tema de la persona en sí, pero siento que en virtual, las personas se estaban distraendo un poco más y no estaban muy al tanto, entonces sí, había como eventos distractores.*

**¿Habían otros medios además de las clases sincrónicas del Zoom u otras formas de asegurarse de que hubiera una buena comunicación, por ejemplo para armar una presentación?**

*Si también usábamos como para las presentaciones antes del Manual, o sea solo que eran PPT, también usábamos Canva para poder estar trabajando al mismo tiempo y también con los clientes en WhatsApp, con los docentes correo.*

***¿Qué cosa hubieras cambiado para que todo el contexto esté claro, que no haya malos entendidos? ¿Qué propondrías para mejorar en la comunicación del proceso?***

*Hubo un problema de comunicación por el que algunos alumnos no sabían qué decir... después se separaron... con respecto a los clientes, siempre respondieron; respecto a lo que podríamos haber cambiado, mi compañera y yo terminamos expresando cómo nos sentíamos, ya como que a la mitad, casi al final del curso. Entonces creo que lo principal hubiera sido conversarlo al inicio del curso, cuando ya empezábamos a sentir algunos problemas. Y tampoco quedarnos callados, y dejarlo pasar para evitar conflictos, y sin ser agresivos, más directos con nuestros compañeros, respecto a las cosas que nos molestaban, y también con el cliente. Si, nos hubiera gustado que el cliente contestara un poco más, porque bueno pasaba que a varios grupos que no le respondían, pero de todas formas creo que a nosotros era al que menos nos hablaba, entonces, una mejor comunicación con el cliente.*

### **ALUMNO 3**

***La diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo, ¿cómo lo definirías?***

*Si estás trabajando en grupo para que la tarea que nos den, la hagamos todos en grupo, pero sí, tal vez, no necesariamente todos trabajan en la misma tarea. Tal vez cada uno se dedica a una tarea diferente y no a la tarea colaborativa.*

***¿Qué variable consideras fundamental para que el trabajo colaborativo tenga un buen resultado?***

*Identificar si tiene o no tiene interés, decir: “Eso no va a funcionar y pones reglas”, podrías fácilmente recriminar a esa persona y decirle “Mira ya habíamos acordado esto”.*

***El tema de los roles de agencia funcionó no funcionó?***

*Lo usamos, lo trabajamos y cumplimos. Digamos, tiene que comunicarse de manera directa, clara y respetuosa.*

***¿Consideras que eso ha sido primordial en el proceso de comunicación? En ocasiones si la comunicación no es respetuosa o es agresiva nos puede afectar, ¿Consideras que ha sido el caso de ustedes o no?***

*Bueno sí, creo que podría afectar porque habría conflicto y eso podría llegar a algún tipo de disolución, pero en mi caso, no tuve ningún problema con los compañeros que tuve, todo todo estuvo bien, nadie fue grosero.*

***Ahora vamos a hablar sobre el tema de la diferencia entre trabajo individual y trabajo colaborativo. La primera unidad fue individual, para la creación de marca propia y luego el trabajo colaborativo, entonces consideras que para esta dinámica de la creación de marca, fue más efectivo el trabajo colaborativo o hubiera podido seguir siendo***

*A ver, lo que se me ocurre, creo que tal vez, hubiera sido bueno, algún tipo de transición, integrar a los demás, o sea entiendo de que en el tema del trabajo grupal es de la vida laboral. No siempre es así, pero en general, como que, al menos a mí me cuesta un poco, cuando no conozco a la otra persona, tener que adaptarme, intentar conocerlo y trabajar; entonces hay ese proceso de conocerlo.*

***¿Cómo fue el proceso?***

*Es que, más o menos, a la persona, como que la conocía de vista, así que era más fácil para mí, adaptarme. Y más o menos sabía que era una persona responsable, así que podía saber qué podía esperar de esa persona. Pero si no sé qué esperar, me llenó de un poco de ansiedad, porque si comparas trabajo individual y colaborativo si no conozco a las otras personas, me cuesta mucho y tal vez no lo llegue a disfrutar cien por ciento, así que si no conozco a esa o esas personas, disfrutaré más trabajar yo solo.*

***Con respecto al resultado final, por ejemplo, en tu trabajo individual fue responsabilidad toda tuya, pero en el caso del trabajo colaborativo, que ya dependía de otros factores ¿Tú crees que si lo hubieras hecho individual hubiera sido mejor o te hubiera causado otro tipo de problemas?***

*Por ejemplo, me gustó que mis otros compañeros aportaran ideas que a mi no se me hubieran ocurrido y fueron ideas buenas, yo hubiera tenido mis propios problemas para llegar a una solución que funcione, así que creo que es válido trabajar con estos compañeros, a pesar de que no los conozca, respecto a trabajar yo solo.*

***¿Cómo manejaban el tema de comunicación?, ¿Fue natural o lo forzaron?***

*Es como opinar, diálogo... Me acabo de acordar que las personas que me tocaron, no eran muy habladoras, yo soy bastante habladora, así que intenté hacer que hablen conmigo, preguntando ¿qué opinas? ya que yo hablaba y ellos se quedaban callados. Era como “sacarle con cucharita”.*

***Muy bien, ahora el último bloque de preguntas respecto a que tuvieron que adaptarse al entorno Virtual y que no fue tan fácil y a veces complicado. ¿Fue así?***

*Creo que, como no compartimos el mismo espacio, es difícil que todos estemos centrados en la misma cosa, porque estaban en sus obligaciones de la vida diaria; para pedir sus opiniones yo tenía que hacer que hablen. Es más fácil si yo estoy compartiendo el mismo espacio. Es más difícil, si es virtual, no se sabe si está escuchando o no te está escuchando, para que la comunicación sea fluida.*

***Si la retroalimentación no estaba clara o se retrasaba ¿Cómo hacían para esclarecer sus dudas?***

*Más que nada mandar correos o WhatsApp.*

***Hablando del tema de la comunicación, si las ideas, las indicaciones y las fechas están claras, y que el cliente se presenta a la fecha pactada, ¿Qué cosa pudo haber mejorado en la comunicación?***

*En Google, el tema de Gmail tiene un apartado de Chat. Y eso es una alternativa al WhatsApp, para que ya no tengas que compartir tu Whatsapp, creo que esa opción para poder conversar con los profesores en CC1, también hubiera sido bueno.*



#### **ALUMNO 4**

***¿Conoces la diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo?***

*Pienso que quizás un trabajo colaborativo es más en el que cada uno tiene su propuesta y se elige de entre todas cuál es la mejor y luego cada persona hace sus propuestas, se van eligiendo, juntando y luego se va haciendo el trabajo y se hace la propuesta final.*

***¿Qué variable consideras fundamental para que un trabajo colaborativo tenga un buen resultado?***

*El trabajo, pensar en algo y poder compartir una idea, por ejemplo que puedan conversar sobre qué opina el equipo de cierta temática o cuál es su meta de trabajo, creo que es importante cuando somos alumnos y tenemos bastante carga académica. Hay gente que le da más prioridad a ciertos cursos y otra gente que no le da tanta prioridad, entonces creo que sí es importante la honestidad: por ejemplo, si alguien no le da tanta importancia, lo cual es válido, pero que no lo diga diferente, que diga “yo sí, voy a hacer mis trabajos, pero no voy a tener tanto tiempo como otras personas”, por ejemplo “porque tengo otras responsabilidades” siento que esto debe ocurrir al inicio, poner en claro esos puntos para que no haya choques a largo del trabajo, no en el proceso desde la investigación, desde ponerse de acuerdo, armar las posiciones, poder entrevistarse con el cliente , hacer propuestas.*

***¿Cuál crees que es la parte más importante del trabajo en la que la comunicación es prioritaria?***

*Creo que para que todo esté claro, cuando las cosas ya están creadas y hay que pulirlas o hay que unir partes, siento que en esos momentos, falta que la gente no sabe cómo comunicarle a la otra persona que ciertos aspectos de su trabajo no le gustó o no queda bien, siento que esa parte requiere mayor comunicación o comunicarse de manera más asertiva, porque siento que en esa parte, la gente solo deja las cosas como están y dice “bueno ya lo hizo así y ya”.*

***En esos casos, ¿Tú crees que se requiere de un líder? ¿Cómo se logra que la gente se comuniquen? ¿Se produce instantáneamente, espontáneamente?***

*No existen líderes o no se toman el cargo, como es que creo ocurre usualmente en grupos de proyectos universitarios, no hay como un cargo de líder. A lo largo del trabajo se va decidiendo quién es el líder.*

***En el trabajo personal del monograma respecto a la segunda parte del trabajo colaborativo, ¿Te sentiste más cómoda cuando sólo trabajabas para ti o cuando trabajaste con un grupo? ¿Cuáles fueron las ventajas y desventajas?***

*Que no tenga que ser pasar por otras personas o no tener el visto bueno de varias personas puede dar bastante libertad creativa. También podía manejar mis tiempos, más que cuando es un trabajo colaborativo. Siempre tienes que tener respeto por los tiempos de otra persona o quedar en una hora en donde todos puedan estar, eso a veces es complicado, como encontrar un momento en donde todos puedan estar. Por el lado del trabajo colaborativo, las cosas que sí me gustaron fueron el hecho de tener varias opiniones, por ejemplo, en el curso, creo que yo solo no podría haber hecho todo, siento que no. Por la cantidad de trabajo que había o al menos por la cantidad de correcciones que tenía que hacer, no creo que no podría haberlo hecho por mi cuenta,*

también el tema de otras propuestas; a veces no tengo la cabeza para pensar en absolutamente todo y que te ayuden con eso, es bueno.

### **¿Cómo llegaban a un consenso?**

Decíamos “Esto me parece bien o esto no me parece bien” y depende del siguiente trabajo, se indicaba quién tenía que hacer qué cosa, o decían “yo lo arreglo” o lo derivamos a otra persona, “puedes arreglarlo tú”, entonces al menos sí, era bastante horizontal, podías conversar con tus compañeras y decirle: “yo no puedo hacerlo, puedes hacerlo tú” y si faltaba pulir algunas cosas, alguien lo hacía, mientras otros iban haciendo otro ejercicio. Decía “ya, pasa tu archivo y yo lo termino de corregir”.

**Ahora vamos a entrar a la última etapa de cuestionario de entrevista, vamos a hablar básicamente en contexto virtual, ¿Qué cosas crees que cambió en la comunicación de cuando hacías trabajos presencialmente a la manera virtual?**

Claro, para comunicar un acuerdo, proponer algo, tomar una decisión. A veces en virtual mandabas mensajes y las personas podían ver el mensaje y ahí quedaba, no como cuando es algo presencial, en la puedes encararla; en virtual no puedes estar en contacto todo el tiempo, entonces por ese lado, hay casos extremos donde alguien desaparece y no cargó con su responsabilidad. Por ese lado, fue un poco complicado en virtualidad, pero también creo que la virtualidad si nos ayuda bastante para poder conectarnos en grupo y ahí poder hacer ideas como un Brainstorming cuando estamos en grupo, tal como era presencialmente. Igual tenemos que hacer uso de la computadora, de alguna aplicación para poder conversar sobre un tema, pero obviamente en virtual tiene la comodidad de estar en tu casa y poder encontrar un tiempo, creo que si era a lo mejor también para hablar con los clientes y con los profesores. Para hablar con los profesores usábamos correo, también hablamos por el Chat de Gmail. Y con los compañeros, el WhatsApp. Con los clientes, ellos nos

*daban su WhatsApp, teníamos también correo, pero como que no podíamos insistir con el cliente, teníamos que interceder por medio del profesor para que hable con el cliente o responsable. Con los docentes, para indicar qué podríamos cambiar correo.*

***Para que la comunicación haya sido más efectiva, eficiente, sin problemas, ¿Hubieras cambiado algo que te incomodó o consideras que no funcionó bien?***

*Para los trabajos había gente que se desaparecía y no podías hacer nada al respecto hasta el final, a menos que el profesor lo contactara; debería haber algo como algún acuerdo, algo para que los alumnos no desaparezcan.*



## ALUMNO 5

### ***¿Conoces la diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo?***

*Siento que grupal puede ser como que cada quien hace lo suyo...por su parte... todos lo juntan y no está integrado, pero en cambio colaborativo es, un proyecto, donde se integran las ideas de todos, es un tipo de trabajo fundamental para que el trabajo colaborativo funcione y logre un buen resultado; tomando de ejemplo otras experiencias de trabajo colaborativo de diversos cursos, no siempre todos van a coincidir, cada persona tiene cierta personalidad, entonces, eso a veces puede producir que todo falle, pero siento que depende mucho de ser principalmente empático y tener mucha paciencia y comunicación. La comunicación creo que es lo más importante para eso.*

### ***¿Qué parte del proceso en el proyecto de creación de marca consideras que necesitó más de una comunicación asertiva?***

*Bueno, en mi caso en ocasiones eran cosas muy ambiguas, las que requerían una buena comunicación, también siento que respecto a los profesores, porque debido a que eran varios grupos no se podían dedicar solo solo a ti, entonces muchas veces estábamos como que a la deriva, no estábamos seguras.. y no sabíamos si eso funcionaba o no, entonces, yo creo que en ese momento... también mayormente con el cliente, porque está bien que estemos con un cliente real, pero entre todo, seguimos siendo estudiantes entonces a veces requerían cosas muy complicadas y nuevas para nosotros que no sabíamos si estaba bien o no. Claro, que como dicen “El cliente tiene la razón” entonces es como que “mira, ahora quiero que le pongas este rosado súper chillón”. Entonces. A veces los profesores nos decían “Lo que él te dice, hazlo, porque es lo que él quiere”, y uno se quedaba pensando: “No es lo correcto” y*

*pensando: “entonces, todo ese trabajo es un poco apreciado” y “hazlo tal cual te lo piden”.*

***Entre el trabajo individual y el colaborativo, ¿En cuál te sentiste más cómoda?***

***¿Porqué?***

Bueno, yo creo que disfruté más del proceso de generación de la propia marca, como que había más libertad en lo que yo quería hacer, algo personal, y yo podía aplicarle mi estilo y todo lo que yo deseaba. Luego, respecto al trabajo en grupo, a mí la verdad, siempre me ha parecido que algo que sea súper artístico es difícil que sea en grupo, porque *todo el mundo tiene su propia percepción o su propio estilo y muchas veces habían problemas con eso, de la forma en que alguien aplicaba los colores o alguien consideraba cierta tipografía lo veías y decías “no”, no estabas de acuerdo y ahí es donde se generaba a veces ese conflicto sin ser necesariamente una pelea.*

***¿Cómo lo solucionaban?***

Al final el acuerdo era, preguntar al profesor, y ver qué decía y si no hubiera funcionado, hubieras tenido otro problema. Yo creo que ahí el problema hubiera sido que era una carga adicional, que requería mucho más tiempo del que contábamos. Alguien con pasión o que aporte con algo es bastante significativo, yo creo que eso tendría que ir en relación con la actitud que muchas veces se tienen al momento de darle a alguien una opinión o una crítica, tiene que ver con cómo se establecieron las reglas de comunicación entre los tres. Creo que fue en la unidad dos, respecto a la marca, en la que trabajaba con personas que yo nunca había conocido ni nada, pero igual todo fluyó bastante bien. Acordábamos “tal día reunimos”, “tú vas hacer tal cosa” y siempre estábamos preguntando, pero estás de acuerdo en hacer esto o cuál es lo que tú deseas hacer. Entonces yo de por sí no tuve ningún inconveniente y como que,

mis compañeros de trabajo fueron bastante asertivas, empáticas, disfruté bastante trabajar con ellas.

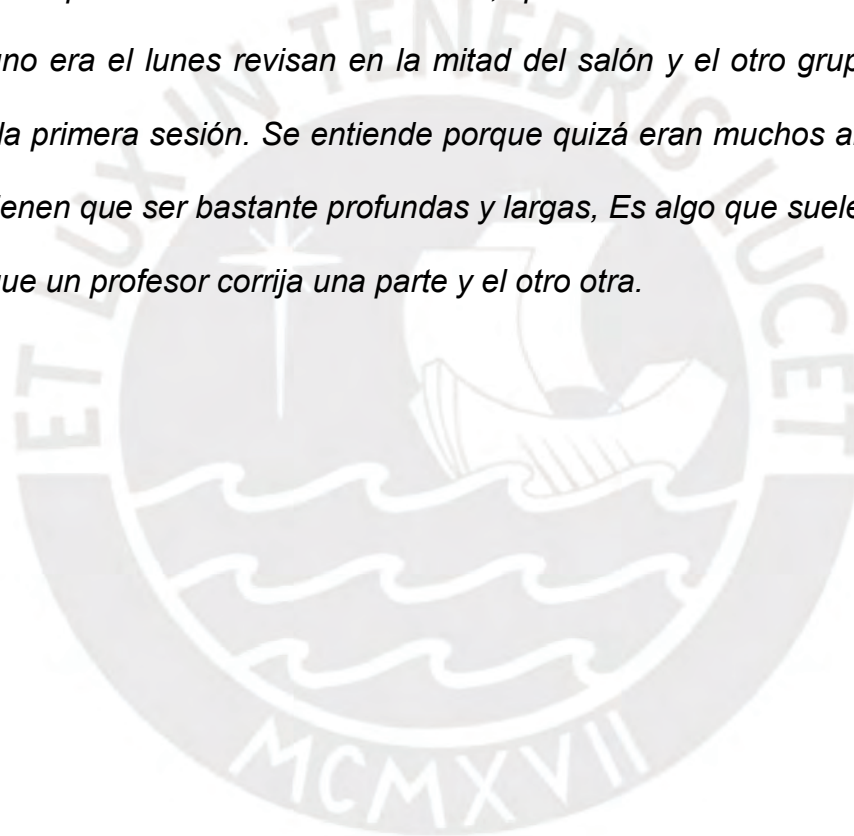
***En esta última parte vamos a ver cómo debieron adaptarse de cuando las clases eran presenciales y de pronto tenías que hacerlas de manera virtual.***

*Era muy difícil poder concretar algo, solo por un medio escrito, obviamente no era lo mismo, sobre todo en la comunicación con los clientes. Todo ese proceso de las ideas, las opiniones, las retroalimentaciones fueron virtuales. La única vez que vimos al cliente fue en la presentación final, entonces inclusive ellos nos mencionaron que era muy diferente ver impreso a solo por pantalla.*

***En el entorno virtual ¿Como ustedes sabían lo que el cliente opinaba, porque a veces el lenguaje corporal te da pistas: si no está de acuerdo, no le gusta o le gusta mucho.***

*Muchas veces nos daban una idea, pero a veces quizás nos daba un poco de vergüenza preguntarles, y luego nos seguíamos preguntando si entendimos bien o no, qué era lo que el cliente realmente quería, pero sí, en esos casos era bastante limitante. La mayoría de los productos eran cosas en físico, como una mochila, un folder o algo así, entonces cuando ellos finalmente lo vieron dijeron “no sabía que el color iba a salir así”. No les disgustó, pero no era lo que esperaban. Usábamos además del WhatsApp, otros medios para asegurarnos, porque sino al final una sola persona tenía que encargarse de todo el trabajo de ajustes. Principalmente usábamos WhatsApp, pusimos todas las tareas pendientes en encuestas de WhatsApp y cada quien seleccionaba lo que iba a hacer. Respecto a la retroalimentación de los clientes o de los profesores, por ejemplo si hay algo no quedaba claro, usábamos el correo, pero a veces se podían demorar un poco en responder, entonces lo más práctico y para asegurarnos, era ir a buscarlos personalmente en el Chat de Gmail, no tanto el*

correo, sino el chat; también funcionaba. Eso se podía mejorar, para que la comunicación sea más fluida tanto en en los equipos como con los clientes o con los profesores. Creo que hubiera sido interesante tener más reuniones presenciales con los clientes. En las clases virtuales iban bien, pero si te quedabas con dudas entonces creo que hubiera sido mejor si hubiese habido menos sesiones virtuales. Por ejemplo si había que corregir algo no había forma de contactar al docente por grupos de WhatsApp, solo era el delegado que tenía el número de los profesores. También ocurría que los profesores tenían un método, que si eran dos días de clase a la semana y uno era el lunes revisan en la mitad del salón y el otro grupo queda sin revisión en la primera sesión. Se entiende porque quizá eran muchos alumnos y las revisiones tienen que ser bastante profundas y largas, Es algo que suele pasar, pero podría ser que un profesor corrija una parte y el otro otra.



## ALUMNO 6

### ¿Conoces la diferencia entre trabajo colaborativo y trabajo grupal?

Para mí son lo mismo, en el sentido de que son trabajo en equipo, entiendo que un trabajo colaborativo implica más un trabajo articulado entre los miembros, trabajo en equipo por definición es un trabajo de uno más personas, pero no necesariamente involucra que coordinen o comuniquen, pero creo que si va a haber un trabajo de varias cabezas tiene que haber, evidentemente un proceso de colaboración, comunicación y coordinación, con un objetivo en común. No es un trabajo de equipo si no hay una coordinación, hay situaciones donde se requiere que cada uno tenga un trabajo autónomo y luego probablemente sea útil una guía docente, pero creo que sobre todo como universitarios; en el colegio sí era necesario una pauta, una guía, sobre todo mientras son más pequeños. Quizá no esté mal, porque cada quien viene de un contexto distinto, entonces, si por alguna razón algún compañero no sabe lo que es trabajar en equipos pues sería bueno que los docentes den esa pauta, no necesariamente como un PPT, sino como dinámica. Me acuerdo que vi una dinámica de hacer una torre. Eso fue muy interesante, porque de alguna manera todos se involucraron y de repente hubo dificultades, pero identificabas las habilidades de cada uno. Como existía el tema de la competencia de quién hacía la torre más alta dentro de un tiempo asignado, entonces no había tanto la preocupación por la torre en sí, sino el temor de que los profesores iban a estar analizando los perfiles... entonces el foco principal fue el tema *de identificar los perfiles de mis compañeros, sí había más compromiso o no; siempre van a haber perfiles que choquen o que no congenien, pero si los dos tienen el objetivo de llegar al resultado que plantea el curso, las competencias o lo que sea, si todos quieren, si todos apuntan hacia el mismo lado,*

*se van a resolver todas esas dificultades para mi perspectiva. Ahora, si a uno no le interesa tanto, que también es entendible, nadie obliga a nadie.*

**Respecto al curso de Comunicación Corporativa ¿Cuál parte del curso consideras que requirió que la comunicación sea más clara y directa?**

*Si uno leía el PPT no era necesario, pero hay cosas que necesitan una explicación. Que son más parte de un proceso creativo, de elaboración, de bocetear y más cuando se trabajan las piezas que tienen que tener una propuesta única, ahí es donde creo que es fundamental la comunicación*

**¿Cómo se pusieron de acuerdo? ¿Cuál era la dinámica?**

*Recuerdo que cada quien planteaba sus propuestas luego nos juntábamos y decíamos cuál o qué aspecto de cada uno funcionaba mejor, entonces, juntos llegábamos a un estilo, si este estilo funcionaba, planteamos todo lo demás, ahora no siempre iban a estar tan integrado pero al menos ya estábamos de acuerdo en cuál estilo era el que trabajaríamos, por ejemplo cada quien hacía una propuesta y si la de “Pepito” funciona mejor, este es el punto de partida; igual me hubiese gustado que fuera la mía la que todos usaran, pero, si al parecer no funcionó tanto y la otra funcionó mejor, entonces se usa esa, uno quiere que de alguna manera la suya sea la que se use; en el tema creativo gráfico hay millones de maneras de resolver algo, entonces se elige la mejor, no es que haya una mejor que otras, todas funcionan absolutamente bien, hay veces donde alguna necesita más ajustes que otro, pero hay un tema de empatía, si el objetivo es llegar a un resultado y ese camino permite llegar a ese resultado, entonces, es una manera viable, coherente y entonces todos están en el mismo tren.*

**Ahora vamos a comparar el curso de Comunicación Corporativa en el que se comienza con un trabajo individual que se crea una marca propia y luego**

**comienza el trabajo grupal, luego la creación de marca. ¿Cuál crees que funcionó mejor o fue más cómodo para ti?**

A mí me gustó mucho hacer el trabajo en equipo por un perfil mío, a mí me gusta más interactuar con otros, pero definitivamente fue más sencillo el trabajo personal, porque ya sea si algo estaba mal, dependía de mi trabajo, en equipo el trabajo no es solamente mío sino también de otras personas involucradas; a mí me gusta llegar a un buen resultado, entonces se requiere más energía, es más desgastante, pero no por ello, es menos agradable... a mí me gustó más, porque se congenia, obviamente hay conflictos, pero es cierto que es mucho más rico, porque no eres tú solo, sino un grupo de personas que *al tener distintos puntos de vista, siempre se genera algo mucho más rico, que si estuvieras tú solo, sobre todo para la generación de marca, por ejemplo, yo cuando he hecho marcas solo, sentía que necesitaba pedirle ayuda a un amigo, a alguien más para que me dé su opinión.*

***¿Cuáles crees que fueron los mayores retos para adaptarse a una comunicación Virtual?***

Por ejemplo, me acuerdo que cuando había reuniones virtuales podías ver a la persona aunque no esté en la clase presencial sino desde mi casa. Pero para vernos nosotros prendíamos la cámara y si el cliente no, era difícil, cuando iba a clase virtual era aburrido, es distinto que las aplicaciones como WhatsApp que se usaba para cosas puntuales. Los trabajos colaborativos los presentamos por Canva y les escribíamos a los docentes si no entendíamos algo, se necesitaba tiempo para las correcciones porque fueron cinco o cuatro semanas el tema de marca, en cambio en Corpo dos (CC2) fue todo un ciclo para el tema de marca, entonces las correcciones fueron mucho más, entonces debería haber un chat, en uno de los horarios creo que había... Al menos en mi horario no había, entonces, si había una corrección, como

el tiempo era corto, la siguiente clase se podía preguntar al profesor, era realmente complicado.

***Si tú podrías cambiar esta dinámica de comunicación con tus compañeros, con tus docentes y los clientes, ¿Qué cosas hubieras cambiado?***

*Eso es difícil de contestar, al principio yo decía “Me gusta más estar siempre en clase o siempre estar haciendo algo en grupo”, claro en ese momento trabajar en equipo era distinto, desde casa cada uno por su cuenta, no era un problema, pero considero que sobre todo para el trabajo de marca, branding, no puede debilitarse el trabajo, el objetivo principal siempre está presente*

***¿Qué pasaba si alguien veían que flojeaba o que no estaba yendo a la velocidad de ustedes? ¿Cuál era su estrategia?***

*Cuando no le interesa es complicado, pero, si es un problema repentino, no pasaba nada, lo cubríamos, después nos arreglábamos, ya lo conocíamos, tranquilo, y si era nuevo y recién lo conocíamos, la confianza era importante... ya si había un tema que realmente no tenía mucho interés, se hacía todo lo posible para solucionarlo.*

## **ALUMNO 7**

***¿Conoces la diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo?***

*Es aquel que todos ponen de su parte, eso sería grupal y en el colaborativo ya se ponen de acuerdo muy bien para que tenga éxito.*

***¿Qué variables consideras que son fundamentales para que un trabajo colaborativo tenga éxito?***

*Buena comunicación, paciencia.*

***¿Crees que era importante que la comunicación sea asertiva es decir respetuosa y clara?***

*Pasaba, que a veces no se comunicaban las cosas o se daban por dichas, pongamos que no hubieras querido algo y no lo dices.*

***Si comparas la primera parte del trabajo individual de la creación de tu marca personal y la parte colaborativa en que tuviste que trabajar con otras personas ¿Dónde te sentiste más cómoda y por qué?***

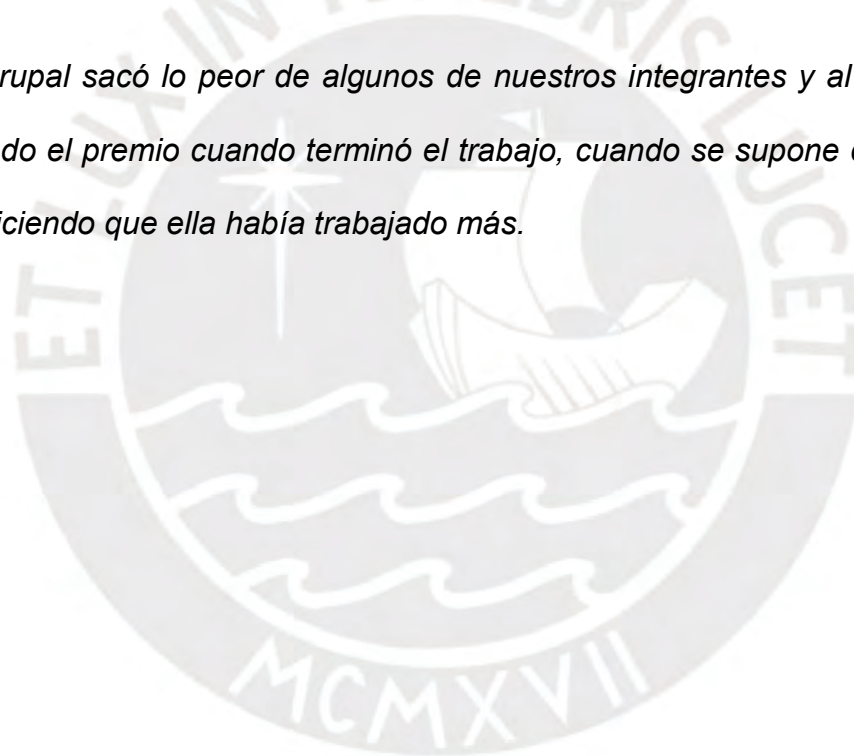
*En el trabajo colaborativo, se podía avanzar cada uno, en nuestro caso cada uno trabajaba una pieza o cada aspecto de esa pieza, nos preguntábamos también acerca de los colores a usar y si hubiera habido algo complicado, decidimos que era lo que había que hacer, si en lugar de hacerlo en grupo lo hubiéramos hecho de manera individual, yo creo que hubiera faltado tiempo, hubiera producido mucho estrés y habría menos piezas... demandaba más trabajo.*

***¿Qué crees que tuviste que adaptar respecto a la comunicación con tus compañeros, los docentes y los clientes de cuando cambiaron a clases virtuales?***

*Por ejemplo, en el caso de una compañera en Corpo 2, ella sentía que tenía que ganar, entonces siempre avanzaba pero a la vez no esperaba. Entonces sentías que como cuando eran clases presenciales, ocupaba tu espacio y no te dejaba expresarte.*

***Si tuvieran la oportunidad de cambiar algo en la forma como se comunicaban, respecto los parámetros, los medios o la frecuencia, ¿Qué cambiarías?***

*El trabajo grupal sacó lo peor de algunos de nuestros integrantes y al final una se llevó casi todo el premio cuando terminó el trabajo, cuando se supone que todo era equitativo diciendo que ella había trabajado más.*



## **ALUMNO 8**

### ***¿Conoces la diferencia entre trabajo grupal y trabajo colaborativo?***

*Tal vez en proyectos más largos o en el que todos están involucrados en una manera más grande, un trabajo colaborativo, me parece que podría ser, donde las personas pueden aportar de una manera menor, pero aún así, ser parte, pero más que nada, es la medida de lo que aportan, la cercanía que tienen. Por ejemplo ese tipo de grupos en la que te dicen «ya tú haces tal cosa, tú haces el otro, tú haces el otro » y el día del examen se juntan y lo arman, en el momento de explicar, hay que ponerse de acuerdo sobre qué haría cada uno, igual faltaría cierta parte de comunicación de todas formas, no para poder unir las partes, sino ver que todo esté bien unificado.*

### ***En los grupos que formaste, a tus compañeros los conocías o no? ¿Cómo fue que rompieron el hielo?***

*Pues la idea era hacer que cada uno haga la parte con que estaba cómodo y si tal vez dos personas tenían el mismo gusto, cada uno proponía. Y si había dos o tres propuestas es mejor, y así escogen la más adecuada, aparte de presentar bocetos, era hablar con el profesor de las correcciones para presentar al cliente.*

### ***¿Cuál etapa crees que fue la que necesitó una mejor comunicación?***

*Tal vez hablar sobre la propuesta que estaba realizando cada uno para que todos puedan opinar, de ahí tal vez hacerlo de una manera más individual.*

### ***En el curso los procesos de creación de marca personal: monograma, lettering, luego el trabajo de modulación y luego el trabajo de generación de marca, ¿cuál crees que fue lo más sencillo para ti o qué ventajas tuvo una o la otra?***

*Me gustó más lo personal, hacías lo que te gustaba y tomabas las decisiones tú mismo.*

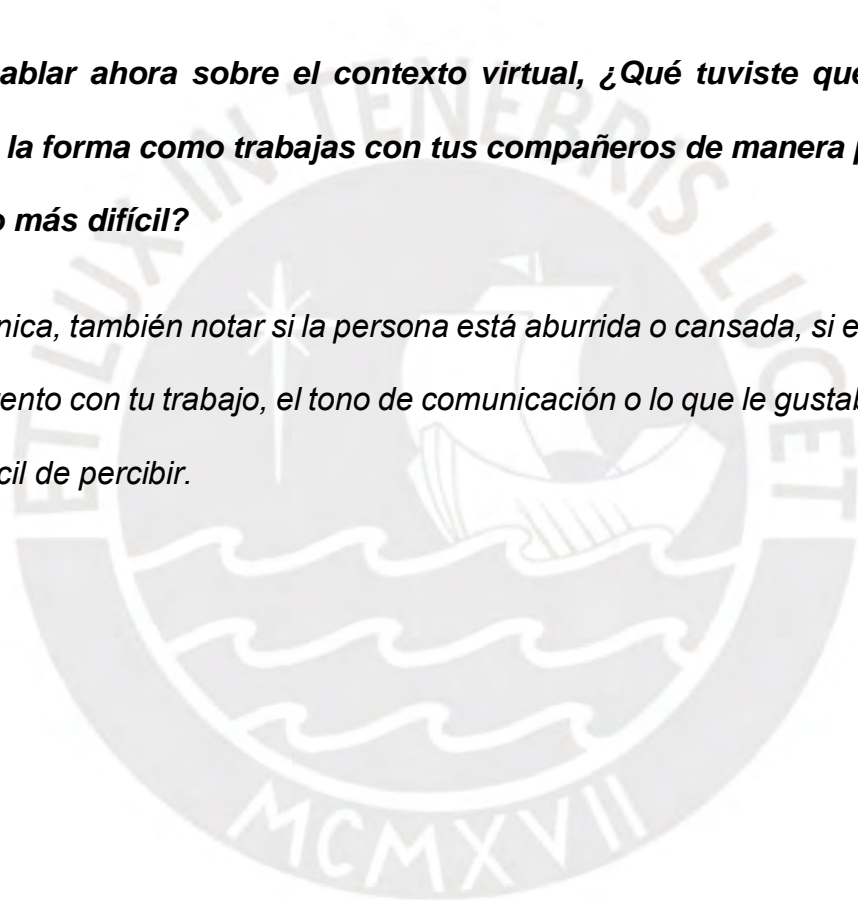
***¿Cuál era lo más difícil de un trabajo colaborativo, el mayor reto?***

*Al pasar de hacer solamente monograma y marcas del trabajo individual había algo de dificultad. Por ejemplo, en el trabajo colaborativo, a veces consultamos a otros que le parecía, en el trabajo individual lo hacías tú solo o lo comentabas a alguien externo.*

***Vamos a hablar ahora sobre el contexto virtual, ¿Qué tuviste que adaptar o cambiar en la forma como trabajas con tus compañeros de manera presencial?***

***¿Qué fue lo más difícil?***

*La parte técnica, también notar si la persona está aburrída o cansada, si está contento no está contento con tu trabajo, el tono de comunicación o lo que le gustaba, en virtual era más difícil de percibir.*



## **DOCENTE 1**

***En el curso de Comunicación Corporativa 1 y 2 se trabajó tanto de manera individual como colaborativa. ¿Qué aspectos podrían resaltarse en cada en cada caso?***

*El trabajo individual permite que el alumno se organice por sí solo y maneje sus tiempos, también para que explore sus gustos personales, en términos de la investigación para que también proponga; en el trabajo colaborativo entra bastante a detallar el tema de negociación, entre ambas partes (con sus compañeros además entre los alumnos y los clientes) para poder llegar a acuerdos y a una resolución que sea un punto medio entre ambos. esto también permite también que se establezcan roles, en el quizás uno de los estudiantes es más analítico y otro más resolutivo y ahí va se va conjugando estas posibilidades*

***¿Qué diferencias principales encuentra entre el trabajo grupal y el trabajo colaborativo?***

*No entiendo la diferencia, ah sí, normalmente la diferencia se plantea en el sentido de que el trabajo grupal se les dice a los alumnos: “Bueno, ustedes andan grupo y vean cómo lo hacen y muchos de los alumnos lo que hacen es dividirse, el trabajo se lo dividen entre todos la primera parte o la segunda o la tercera parte y al final el día de la exposición y cada uno lo arma. En el trabajo colaborativo se establece los roles, que van a hacer y al final ellos son responsables de una entrega grupal, en la primera los alumnos suelen agruparse sin una organización como tal y que generalmente tiende a resultar en conflictos y también tiende a resultar en un entrega partida y en no coordinada a diferencia del trabajo colaborativo en el que si se establecen estos*

roles, de acuerdo a los perfiles de cada alumno, se tiende a tener un trabajo cohesionado, integrado y coherente.

***¿Tú crees que los alumnos entienden esta diferencia o hay que hacerlo evidente?, ¿Es el rol del docente? ¿Cómo crees que se realiza el paso del de del proceso de trabajo individual al trabajo colaborativo?***

Es natural, digamos que el alumno vaya pasando de pensar en solamente organizar su tiempo para luego lidiar con otras opiniones, con otros tiempos; creo que es importante que se entienda la gestión de un proyecto y las diferencias de las habilidades en los perfiles de cada alumno, o sea entendiéndose a partir de actividades que son para eso, creo que va a ser más sencillo que lo entiendan.

***¿Qué actividades se hicieron o consideras podrían haberse hecho para que la comunicación sea funcional y que se pueda aplicar en un trabajo colaborativo eficaz?***

Hubo una dinámica llamada la “Dinámica de la Pirámide” o “de la Torre” servía para definir un poco los perfiles, pero también para que trabajen como equipo, donde todos aportan sus ideas pero con un objetivo claro.

***En el caso de la virtualidad concretamente ¿Qué factores crees que se vieron afectados en el tema de comunicación con respecto a la presencialidad?***

Creo que lo más importante es dejar de ver a las personas, porque generalmente en sesiones virtuales, los alumnos tienen las cámaras apagadas, incluso en las reuniones del curso, la falta de cercanía o distancia se ve reflejada como resultado de los proyectos.

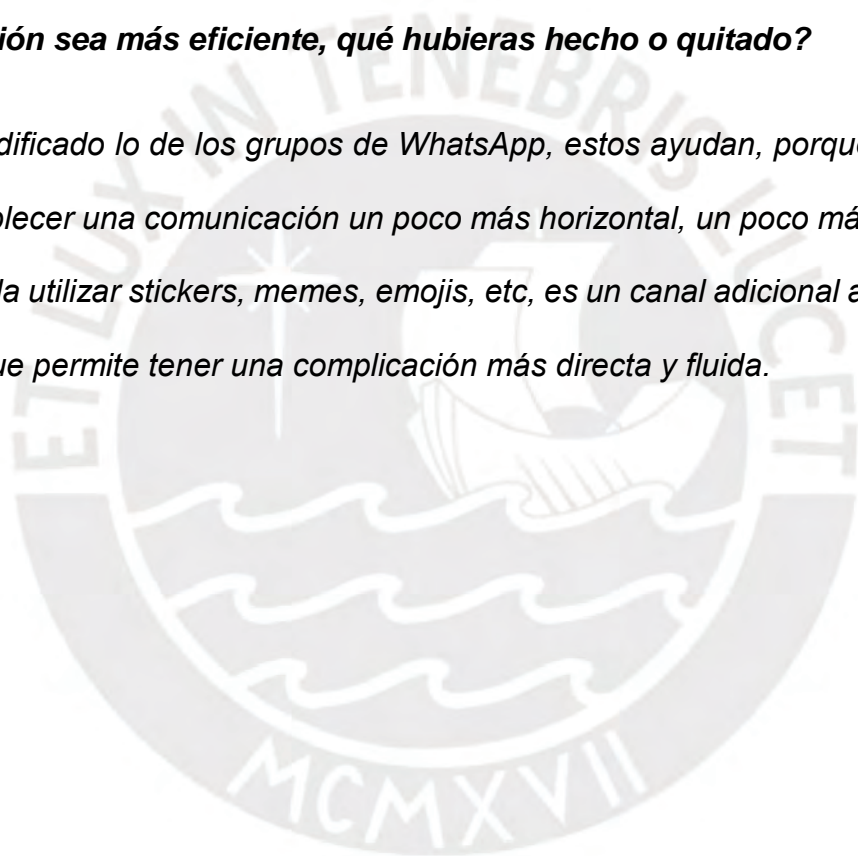
***Una de las cosas que por ejemplo a veces es difícil de determinar es el lenguaje corporal, en la clase presencial lo ves, incluso la actitud pero en virtual es difícil. Tú como docente, ¿Pudiste suplir ese déficit?, ¿Cuál era la respuesta de los***

**estudiantes respecto a las indicaciones y las correcciones a la retroalimentación?**

*Sí, a veces los alumnos utilizan emojis para comunicarse y eso es completamente válido, también hay ciertas plataformas de encuestas que permiten un poco testear en el momento a los alumnos en el aula, entonces todo ese tipo de cosas van ayudar un poco testear cómo están yendo los ánimos.*

**Finalmente la última pregunta, ¿Qué cosa hubieras cambiado para que la comunicación sea más eficiente, qué hubieras hecho o quitado?**

*Hubiera modificado lo de los grupos de WhatsApp, estos ayudan, porque sino no se puede establecer una comunicación un poco más horizontal, un poco más casual, en que se pueda utilizar stickers, memes, emojis, etc, es un canal adicional a los canales regulares que permite tener una complicación más directa y fluida.*



## **DOCENTE 2**

***Vamos a hablar sobre el trabajo colaborativo en el aula universitaria en el contexto de la pandemia para el curso de comunicación corporativa, ¿Conoce la diferencia del trabajo grupal al colaborativo?***

*A ver... explícame un poco...*

***En el trabajo grupal, los alumnos se asignan y ellos tienen a trabajar separadamente, en el trabajo colaborativo ellos se ponen de acuerdo y construyen el conocimiento a través del proceso del trabajo; en el primer caso, los alumnos se tienen a dividir la chamba y al final se juntan y arman su presentación al final y en el otro caso es diferente.***

***¿Consideras que es útil en el curso o no?***

*Sí claro que sí, en el ámbito laboral es importante que trabajen de manera colaborativa o grupal sean o no diseñadores, sí bien es cierto, cuando comencé la entrevista, no lo tenía claro como definición, pero en el trabajo sí está definitivamente claro.*

***¿Crees que los alumnos también lo tenían evidenciado o se tuvo que enfatizar que tenía que trabajarse de cierta manera?***

*No, claro, se enfatiza, porque se le dan roles, cada alumno tiene que cumplir un rol, estos roles se pueden intercambiar, pero ellos saben que tienen que trabajar bajo ciertos parámetros*

***Cuando los alumnos trabajaron en la primera unidad de manera individual y luego de forma colaborativa ¿se sintió un cambio? ¿Cómo lo tomaron los alumnos?***

*En la mayoría de casos, obviamente cuando los “chocolatean” están un poquito resistentes a trabajar con los que no son sus amigos, pero se adaptan de todas maneras.*

***¿Qué rol cumple la comunicación de los docentes respecto a los roles que tienen que adoptar los alumnos?***

*Se les menciona los roles, cuál es su función, no quién tiene que hacer cada cosa, creo que todos deberían saber la función de todos.*

***¿Qué fue lo más difícil en el contexto del COVID 19, el cambio de la educación presencial a la manera virtual?***

*Yo creo que en pandemia fue el problema de la conexión a Internet, la conexión inestable, quizás para el trabajo grupal, que todos no puedan juntarse y trabajar, así como para determinar el objetivo de cada trabajo y cómo solucionar problemas, como entender algunas cosas, como el lenguaje corporal, que normalmente en presencial es fácil de identificar.*

***¿Cómo fue en su caso, cómo lo solucionaron?***

*No te das cuenta si la alumna te estaba entendiendo o no, es difícil, lo del lenguaje corporal es difícil porque nadie encendía la cámara, pero a la hora de revisar las tareas o revisar ciertos trabajos, uno se da cuenta si el alumno entendió o no.*

***¿Qué ajustes te hubiera gustado hacer después de haber tenido esa experiencia de esos dos años de clases virtuales y ahora que hay semi virtuales? para que el alumno siempre esté atento y participe en las clases***

*Creo que el tema de gamificación es importante porque de otra forma los chicos no se comprometen, la parte interactiva les llama, los involucra un poquito más.*



## Anexo C. Matriz de Categorización Completa

Tabla 10

Matriz de análisis de categorías apriorísticas y emergentes

Categoría General	Subcategoría (Apriorística)	Definición Operacional	Indicadores / Códigos Emergentes ( <i>Hallazgos en Campo</i> )	Referente Teórico
1. Dinámica Comunicacional (Proceso)	1.1. Investigación y Búsqueda	Proceso de recolección y filtrado de información previa al diseño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saturación de información (<i>exceso de links</i>)</li> <li>• Dispersión temática (<i>falta de foco</i>).</li> <li>• Roles de curaduría (<i>quién decide qué sirve</i>).</li> </ul>	Weick (1995) - <i>Sensemaking</i>
	1.2. Ideación y Conceptualización	Fase de generación de propuestas visuales y negociación de significados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis / Traducción verbal (<i>describir lo visual</i>).</li> <li>• Validación explícita ("<i>¿me entiendes?</i>").</li> <li>• Silencios ambiguos (<i>¿reflexión o desconexión?</i>).</li> </ul>	Wenger (1998) - <i>Comunidades de práctica</i>
	1.3. Desarrollo Ejecutivo	Etapas de materialización técnica y cierre de archivos finales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reificación técnica (<i>hablar de vectores/formatos</i>).</li> <li>• Ansiedad por versión final (<i>control asincrónico</i>).</li> <li>• Lenguaje operativo (<i>instrucciones cortas</i>).</li> </ul>	Wheeler (2017) - <i>Identidad de Marca</i>
2. Mediación Tecnológica	2.1. Sincronía vs. Asincronía	Uso de canales en tiempo real ( <i>Zoom</i> ) vs. diferido ( <i>Drive/WhatsApp</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatiga de <i>Zoom</i> (<i>agotamiento en sesiones largas</i>).</li> <li>• Invasión de privacidad (<i>mensajes fuera de hora</i>).</li> <li>Rituales de conexión</li> </ul>	

			(esperar a que todos entren).	
	2.2. Gestión de Archivos ( <i>Nube</i> )	Organización y versionado de documentos compartidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza ciega (<i>creer que el otro subió el archivo</i>).</li> <li>• Conflicto de acceso (<i>permisos denegados</i>).</li> </ul>	Castells (2009) - <i>Comunicación en red</i>
<b>3. Dinámica Socioemocional</b>	3.1. Gestión del Conflicto	Manejo de desacuerdos técnicos o relacionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confusión Contenido/Relación (<i>tomar crítica personal</i>).</li> <li>• Suavizado discursivo (<i>uso de stickers/emojis</i>).</li> </ul>	
	3.2. Capital Social (Bonding)	Mecanismos de cohesión y soporte afectivo grupal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catarsis colectiva (<i>quejas sobre la pandemia</i>).</li> <li>• Humor gráfico (<i>memes como válvula de escape</i>).</li> <li>• Resiliencia grupal (<i>apoyo ante estrés</i>).</li> </ul>	Woolcock (1998) - <i>Capital Social</i>

*Nota.* Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada.

## Anexo D: Evidencia adicional

### D1 Plan de estudios Facultad de Arte y Diseño. Año 2020

#### Plan de estudios

Plan de estudios  
16 - Desde 2020-1 (actualmente vigente)

Unidad académica  
ARTE Y DISEÑO

Total de créditos obligatorios  
186.0

Total de cursos obligatorios  
63.0

Total de créditos mínimos para egresar  
—

Especialidad  
DISEÑO GRÁFICO - PREGRADO EN FACULTAD

Total de créditos electivos  
24.5

Total de cursos electivos  
—

Máxima cantidad de créditos de libre disponibilidad  
8.0

#### REQUISITOS DE EGRESO

Tipo de curso	Requisito a cumplir
OBLIGATORIO (OBL)	Cumplir todos los cursos del tipo
FORMACION ARTISTICA (CFA)	Cumplir todos los cursos del tipo
TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	Cumplir todos los cursos del tipo
ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)	Debe cumplir 4.5 créditos del tipo
ELECTIVO (ELE)	Debe cumplir 20 créditos del tipo

#### NIVEL 0

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
LIN142	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	

#### NIVEL 1

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
ART108	DIBUJO MODELADO	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	5.00	
ART117	TALLER DIGITAL	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	1.00	
ART129	COMPOSICIÓN 1	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	
ART186	DIBUJO GEOMÉTRICO 1	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	1.50	
ART118	INTRODUCCIÓN AL ARTE	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
LIN143	LENGUAJE	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	LIN142 (07)

## NIVEL 2

## Cursos obligatorios

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
ART126	ANATOMÍA ARTÍSTICA	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART108 (07)
ART130	COMPOSICIÓN 2	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	ART129 (07)
ART189	VOLUMEN Y MODELADO 1	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART108 (07)
ART191	ESTUDIOS DE REPRESENTACIÓN 1	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART108 (07) y ART129 (07)
ART123	PROCESOS ARTÍSTICOS DEL SIGLO XX	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART118 (07)
MAT140	MATEMÁTICAS	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	

## Tipos de electivos del Nivel 2

Tipo de curso electivo	Total de créditos
ELECTIVO-OBLIGATORIO	1.5

## NIVEL 3

## Cursos obligatorios

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
ART160	FUNDAMENTOS GRÁFICOS	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART130 (07) y ART189 (07) y ART191 (07)
ART169	FUNDAMENTOS TRIDIMENSIONALES DEL DISEÑO	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART130 (07) y ART187 (07) y ART189 (07) y MAT140 (07) y ART191 (07)
ART190	VOLUMEN Y MODELADO 2	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART189 (07)
ART192	ESTUDIOS DE REPRESENTACIÓN 2	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	5.00	ART191 (07)
HIS133	HISTORIA UNIVERSAL	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	
HIS137	HISTORIA DEL ARTE 1	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	ART123 (07)

NIVEL 4

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
IDM206	IDIOMAS ARTE 1	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	0.00	
1ART15	INTRODUCCIÓN AL DISEÑO GRÁFICO	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	ART160 (07) y ART169 (07) y ART190 (07)
ART139	INTEGRACIÓN 1	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART192 (07) y ART190 (07) y ART160 (07) y ART169 (07)
ART197	TECNOLOGÍAS FOTOGRAFICAS 1	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.50	ART130 (07)
1ART02	ESTUDIOS DE REPRESENTACIÓN 3	FORMACION ARTISTICA (CFA)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART192 (07)
CIS111	REALIDAD SOCIAL PERUANA	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	
HIS138	HISTORIA DEL ARTE 2	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	HIS137 (07)

NIVEL 5

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
DGR200	ILUSTRACIÓN 1	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
DGR201	DISEÑO DIGITAL 1	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART117 (07)
DGR202	FOTODISEÑO	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART197 (07)
DGR203	TIPOGRAFÍA Y DIAGRAMACIÓN	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART117 (07) y 1ART15 (07)
DGR204	COMUNICACIÓN GRÁFICA	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	1ART15 (07)
DGR205	SEMIÓTICA 1	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	1ART15 (07)
HIS139	HISTORIA DEL ARTE 3	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	HIS138 (07)

NIVEL 6

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
DGR206	ILUSTRACIÓN 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR200 (07) y DGR205 (07)
DGR207	DISEÑO DIGITAL 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR201 (07)
DGR208	FOTODISEÑO PUBLICITARIO	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR202 (07)
DGR209	DISEÑO EDITORIAL	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	DGR203 (07) y DGR202 (07) y DGR204 (07) y DGR205 (07)
DGR210	PROYECTOS ESTRATÉGICOS	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR204 (07) y DGR205 (07) y DGR201 (07)
DGR211	SEMIÓTICA 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR205 (07) y DGR204 (07)
HIS142	HISTORIA DEL ARTE DEL PERÚ	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	HIS139 (07)

Tipos de electivos del Nivel 6

Tipo de curso electivo	Total de créditos
ELECTIVO	3

NIVEL 7

Cursos obligatorios

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
DGR212	ILUSTRACIÓN 3	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR206 (07) y IDM206 (07)
DGR213	DISEÑO DIGITAL 3	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR207 (07) y IDM206 (07)
DGR214	COMUNICACIÓN EDITORIAL	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	DGR209 (07) y DGR206 (07) y DGR210 (07) y DGR211 (07) y IDM206 (07)
DGR215	COMUNICACIÓN CORPORATIVA 1	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	DGR207 (07) y DGR209 (07) y DGR210 (07) y DGR211 (07) y IDM206 (07)
DGR217	DISEÑO Y MERCADO	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	IDM206 (07)
DGR216	TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA IMAGEN DE MARCA	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR211 (07) y DGR210 (07) y IDM206 (07)

Tipos de electivos del Nivel 7

Tipo de curso electivo	Total de créditos
ELECTIVO-OBLIGATORIO	3

NIVEL 8

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
DGR218	ILUSTRACIÓN 4	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR212 (07)
DGR219	DISEÑO DIGITAL 4	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	DGR213 (07)
DGR220	COMUNICACIÓN CORPORATIVA 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	DGR215 (07) y DGR213 (07) y DGR214 (07) y DGR216 (07) y DGR217 (07)
DGR221	DISEÑO TRIDIMENSIONAL	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR213 (07) y DGR215 (07) y DGR212 (07) y DGR216 (07) y DGR217 (07)
DGR222	TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA IMAGEN PUBLICITARIA	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR216 (07) y DGR215 (07) y DGR214 (07)
Tipos de electivos del Nivel 8					
Tipo de curso electivo					Total de créditos
ELECTIVO					6

NIVEL 9

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
DGR223	TALLER MULTIMEDIA 1	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR219 (07) y DGR214 (07) y DGR210 (07) y DGR218 (07)
DGR224	SEÑALÉTICA E INFOGRAFÍA	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR220 (07)
DGR225	PROYECTOS INTEGRALES 1	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR218 (07) y DGR219 (07) y DGR220 (07) y DGR222 (07) y DGR221 (07)
FIL140	FILOSOFÍA	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	
TEO202	TEOLOGÍA	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
Tipos de electivos del Nivel 9					
Tipo de curso electivo					Total de créditos
ELECTIVO					5

NIVEL 10

Cursos obligatorios					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
DGR226	TALLER MULTIMEDIA 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR223 (07)
DGR227	INTERVENCIÓN GRÁFICA DEL ESPACIO	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	DGR224 (07)
DGR228	PROYECTOS INTEGRALES 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	DGR225 (07) y DGR223 (07) y DGR224 (07) y DGR217 (07)
DGR229	DISEÑO Y EMPRESA	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	DGR217 (07)
IDM306	IDIOMAS ARTE 2	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	0.00	
1TIB14	TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA BACHILLERATO	OBLIGATORIO (OBL)	SIN ÁREA ACADÉMICA	0.00	
DGR230	DEONTOLOGÍA PARA EL DISEÑADOR	TEORICO OBLIGATORIO (CTO)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
Tipos de electivos del Nivel 10					
Tipo de curso electivo				Total de créditos	
ELECTIVO				6	

CURSOS ELECTIVOS

ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
ART187	DIBUJO GEOMÉTRICO 2	ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)	SIN ÁREA ACADÉMICA	1.50	ART186 (07)
ART300	DIBUJO TÉCNICO	ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)	SIN ÁREA ACADÉMICA	1.50	ART186 (07)
ART394	PROYECTOS DE DESARROLLO DESDE EL ARTE Y EL DISEÑO 1	ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ART398	PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA CIUDAD Y EL TERRITORIO	ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART03	DISEÑO RESPONSABLE	ELECTIVO-OBLIGATORIO (EOB)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ELECTIVO (ELE)					
Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
ANT219	TEMAS EN ANTRPOLOGÍA 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ANT299	TEMAS EN ANTRPOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ANT312	SIMBOLISMO Y RITUAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	
ANV608	SEMINARIO EN FOTOGRAFÍA PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ANV609	SEMINARIO EN MEDIOS INTERACTIVOS PARA LA INVESTIG. SOCIAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	1ART14 (07)
ANV610	SEMINARIO INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DOCUMENTAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART415 (07)
ANV611	SEMINARIO EN ETNOGRAFÍA DEL SONIDO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART415 (07)
ANV612	SEMINARIO EN CULTURA MATERIAL Y PRÁCTICAS MUSÉISTICAS	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ART178	DIBUJO DEL NATURAL 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
ART179	INTEGRACIÓN 3	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
ART180	INTRODUCCIÓN AL DISEÑO INDUSTRIAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART160 (07) y ART169 (07) y ART190 (07)

ART194	INTRODUCCIÓN AL GRABADO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART160 (07) y ART169 (07) y ART190 (07)
ART196	INTRODUCCIÓN A LA ESCULTURA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART160 (07) y ART169 (07) y ART190 (07)
ART218	DIBUJO DEL NATURAL 3	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART178 (07)
ART238	DIBUJO DEL NATURAL 4	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART218 (07)
ART269	DIBUJO Y MEDIOS INTERRELACIONADOS	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART238 (07)
ART280	EL COLOR EN LA GRÁFICA IMPRESA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART194 (07)
ART291	GRABADO ADITIVO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART194 (07)
ART294	GRABADO EN GRAN FORMATO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART194 (07)
ART365	PROYECTOS AVANZADOS DE DIBUJO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART269 (07)
ART379	SEMINARIO DE INTERRELACIÓN DE LAS ARTES 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ART386	CERÁMICA 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	Cred.Aprob.Totales : 78.50
ART387	CERÁMICA 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART386 (07)

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
ART388	CERÁMICA 3	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	ART387 (07)
ART389	VIDEO 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.50	ART416 (07)
ART395	PROYECTOS DE DESARROLLO DESDE EL ARTE Y EL DISEÑO 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART394 (07)
ART415	FUNDAMENTOS VISUALES DE LA IMAGEN EN MOVIMIENTO 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ART416	FUNDAMENTOS VISUALES DE LA IMAGEN EN MOVIMIENTO 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	ART415 (07)
ART502	SEMINARIO SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
ART503	SEMINARIO SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
CCC240	DIRECCIÓN ARTÍSTICA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
CCC253	MAQUILLAJE Y CARACTERIZACIÓN	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
CCC267	TEATRO LATINOAMERICANO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
CCE205	ANÁLISIS MUSICAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
CIS205	LENGUA Y CULTURA QUECHUA 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
DGR231	SERIGRAFÍA Y PROYECTOS DE DISEÑO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
DGR232	TÉCNICAS DE AEROGRAFÍA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
DGR233	DESARROLLO PERSONAL Y MARKETING	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
DGR234	PRODUCCIÓN Y PLANIFICACIÓN DE VIDEOJUEGOS	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
DGR235	HISTORIA DEL DISEÑO AUDIOVISUAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
DGR236	GESTIÓN DE LENGUAJES EN EL DISEÑO AUDIOVISUAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
DGR601	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN TEMÁTICA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
FIL144	FILOSOFÍA DEL ARTE	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	FIL140 (07)
FIL220	ESTÉTICA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	FIL140 (07)
HIS161	SEMINARIO SOBRE ARTE EN EL PERÚ 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
HIS162	SEMINARIO SOBRE ARTE EN EL PERÚ 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	

Clave	Nombre del curso	Tipo de curso	Área académica	Créditos	Requisitos
LIT172	LITERATURA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	LIN143 (07)
LIT175	ARTE Y LITERATURA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
PSI121	SICOLOGÍA GENERAL	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART04	SEMINARIO DE TEMA LIBRE 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART05	SEMINARIO DE TEMA LIBRE 2	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART06	SEMINARIO DE TEMA LIBRE 3	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART07	SEMINARIO DE TEMA LIBRE 4	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART08	SEMINARIO DE TEMA LIBRE 5	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART09	SEMINARIO DE TEMA LIBRE 6	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART10	PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES TRANSDISCIPLINARIAS EN ARTE Y DISEÑO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART11	ARTE Y NATURALEZA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	3.00	
1ART12	ARTE POSTAL Y MAPA	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
1ART13	TEORÍAS DEL DESPLAZAMIENTO DEL GRABADO	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	2.00	
1ART14	MEDIOS DIGITALES 1	ELECTIVO (ELE)	SIN ÁREA ACADÉMICA	4.00	ART197 (07)



## **D2 Rasgos importantes que identifican al egresado de la especialidad de Diseño Gráfico, (según el sitio web de la Facultad)**

### **Investigación en diseño**

Desarrolla la investigación sobre problemas y situaciones del contexto social e institucional relacionados con el Diseño Gráfico. Genera conocimiento y sistematiza experiencias a partir de tendencias en diseño local y global: metodologías, teorías de la disciplina y recursos tecnológicos, con un pensamiento crítico.

### **Innovación en diseño gráfico**

Diseña soluciones innovadoras asumiendo retos de manera individual y colectiva para generar cambios positivos y agregar valor social, comercial y cultural en los diferentes contextos. Para ello, aplica estrategias propias del diseño de forma prospectiva utilizando procesos, materiales y medios

### **Gestión de proyectos de diseño gráfico**

Gestiona proyectos multidisciplinarios e interdisciplinarios de manera colaborativa para solucionar problemas a través del diseño gráfico, siendo conscientes de su impacto en la sociedad. Organiza procesos, recursos y establece estrategias de funcionamiento en un plan de acción, con disposición a satisfacer las necesidades de los actores involucrados.

### **Comunicación gráfica y eficaz**

Construye discursos integrales: gráficos, orales y escritos para generar estratégicamente un impacto positivo en su contexto y en los receptores a partir del mensaje efectivo y estético. Articula estructuras y argumentos del lenguaje con fundamentos, principios y recursos del diseño.

### **Aprendizaje autónomo**

Emplea estrategias de recojo, organización y utilización de la información que le permite comprender y regular su proceso de aprendizaje y de diseño, adaptándose a los diferentes campos profesionales para aportar los saberes y competencias propias del Diseño Gráfico, reconociendo sus fortalezas y alcances para estimular la adaptabilidad y versatilidad del estudiante en diversos contextos.

### **Ética y ciudadanía**

Promueve relaciones justas y democráticas desde el diseño para contribuir al bienestar de diversas comunidades. Reflexiona sobre el impacto que genera el diseño gráfico en la sociedad desde una actitud crítica hacia la ciudadanía, el contexto socio-cultural y medio ambiente para hacer un diseño responsable que beneficie y genere el bienestar social. Respeto los derechos de terceros, como el derecho a la imagen, el honor y su propiedad intelectual. (PUCP, s. fc.)

### **D3 Sumilla y sílabo del curso Comunicación Corporativa 1. Año 2020**

#### ***Sumilla del curso***

El alumno aprenderá a interpretar la información adquirida en el *brief* de una empresa, a desarrollar aplicaciones gráficas en función de la identidad de la empresa en condiciones reales de mercado, a realizar la identificación gráfica de la marca y a crear un logotipo para al final realizar un manual de uso del logotipo. (Extraído del sílabo del curso 2020-1)

#### ***Objetivo***

El objetivo del curso es guiar al alumno en el desarrollo de un proceso de investigación de un Proyecto Gráfico. Con este trabajo, el alumno deberá demostrar los conocimientos adquiridos durante los estudios realizados en el semestre. El Proyecto gráfico debe contener las etapas de la investigación: 1.- Planteamiento del estudio, 2.- Marco teórico-gráfico, 3.- La metodología de la investigación, 4.- Creatividad y propuesta y 5.- Aplicaciones Gráficas. La elaboración del proyecto debe estar basado en el análisis, observación, procesos y organización del mismo, considerando la estética y la originalidad expresiva. También, debe estar orientado hacia objetivos de comunicación y mercado que aseguren su intervención sociocultural. Se documentará el proceso en una carpeta de investigación en donde el alumno compilará todo el proceso y lo formalizará en una estructura escrita y visual. (Extraído del sílabo del curso 2020-1).

## COMUNICACIÓN CORPORATIVA 1

### INFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA

Clave:	DGR215	Semestre:	2020-1
Tipo de asignatura:	Obligatorio: Diseño Gráfico	Requisito:	DGR207, DGR209, DGR210 DGR211
Créditos:	Tres (3)	Profesores:	Carmen García Rotger Martín Rázuri Hora
Horas de teoría:	No tiene		
Horas de práctica:	Seis (6)		

### RELACIÓN CON EL PERFIL

El alumno será capaz de:

- Aplicar la metodología de diseño.
- Desarrollar el "aprender a hacer" y el "aprender a aprender" enfocado en las estrategias de la comunicación corporativa, para llegar a tener autonomía en el desarrollo de proyectos de creación de marca.
- Interpretar la información adquirida en el *brief* para realizar el diseño del logotipo.
- Construir el logotipo con estrategias de concepto y lenguaje en función a la identidad de la empresa plasmada en el *brief*.
- Capacitar al alumno en el manejo de herramientas, técnicas y materiales en función al proyecto a desarrollar.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades de análisis, organización, autocrítica e integración de conocimientos adquiridos

### SUMILLA

El alumno aprenderá a interpretar la información adquirida en el *brief* de una empresa, a desarrollar aplicaciones gráficas en función de la identidad de la empresa en condiciones reales de mercado, a realizar la identificación gráfica de la marca y a crear un logotipo para al final realizar un manual de uso del logotipo.

### LOGROS DE APRENDIZAJE

#### Objetivo:

"El objetivo del curso es guiar al alumno en el desarrollo de un proceso de investigación de un Proyecto Gráfico. Con este trabajo, el alumno deberá demostrar los conocimientos adquiridos durante los estudios realizados en el semestre. El Proyecto gráfico debe contener las etapas de la investigación: 1.- Planteamiento del estudio, 2.- Marco teórico-gráfico, 3.- La metodología de la investigación, 4.- Creatividad y propuesta y 5.- Aplicaciones Gráficas. La elaboración del proyecto debe estar basado en el análisis, observación, procesos y organización del mismo, considerando la estética y la originalidad expresiva. También, debe estar orientado hacia objetivos de comunicación y mercado que aseguren su intervención sociocultural. Se documentará el proceso en una carpeta de investigación en donde el alumno compilará todo el proceso y lo formalizará en una estructura escrita y visual."

#### Logros:

- Dominio del manejo de la síntesis.
- Aplicación de síntesis en la creación de un logotipo.

- Desarrollo de aplicaciones gráficas en función de la identidad de la empresa, a partir del logotipo, además de la optimización para pre-prensa.
- Integrar texto e imagen con conocimiento de tipografía, ilustración y diagramación para el diseño de logotipo.
- Realizar un manual de uso del logotipo.
- Preparar los archivos o el producto gráfico para la imprenta.
- Conocimiento del manejo de la gráfica aplicada.

#### CONTENIDO

##### UNIDAD 1: TIPOGRAFÍA E IDENTIDAD. Ejercicio individual.

###### Clase:

- Identidad y retórica tipográfica: *el monograma y el lettering*.
- Moodboard: *collage visual y collage de concepto*.
- Tarjeta personal.

###### Actividades:

- Confección de un moodboard visual.
- Lista de fortalezas y debilidades.
- Creación de un monograma personal: *presentación en blanco y negro y color*.
- Creación de un lettering personal: *presentación en blanco y negro y color*.
- Diseño de tarjeta personal: aplicación de *identidad personal*.

##### UNIDAD 2: LA SÍNTESIS. Proyecto grupal (2 personas)

###### Clase:

- La síntesis en el mundo de Elena Izcue. La síntesis en el mundo de Malika Favre.
- La síntesis lenguaje primordial del logotipo.
- Grillas y estructuras.
- Proceso de trabajo: *PLANIFICACIÓN, INVESTIGACIÓN, ANÁLISIS Y PROCESO CREATIVO*.



- Logotipo B/N
- Logotipo en grises
- Tamaños de logotipo
- Papelería, aplicación del logotipo en las siguientes piezas: *Hoja A4, sobre, tarjeta personal y file.*
- Set de merchandising
- Manual de uso de logotipo:
  - *Contenido, introducción, objetivo del manual.*
  - *Logotipo en cuadrícula, identificador, formatos, tamaños.*
  - *Usos del color: CMYK, RGB, GRISES, B/N*
  - *Aplicaciones: Hoja A4, tarjeta, sobre, file, set de merchandising*

## METODOLOGÍA

El curso tiene la modalidad de taller y la metodología de enseñanza está apoyada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual, por la dinámica de nuestra actividad, brinda una enseñanza personalizada en donde el profesor es el facilitador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En resumen, el ABP toma en cuenta lo siguiente:

- Problemas ilustrativos y proyectos reales
- Enseñanza personalizada
- Proyección hacia la comunidad
- Trabajo en equipo

La metodología aplica el método de diseño gráfico, el cual consiste en el ordenamiento y desarrollo secuencial por parte del alumno (a) de una serie de operaciones de recolección y procesamiento de datos; (b) de aplicación estratégica de conocimientos de comunicación, lenguaje gráfico y tecnológico; (c) de creación gráfica, en el marco de una visión sistémica de las interacciones entre la imagen gráfica y el contexto.

Consiste en los siguientes módulos de operaciones de operaciones, los mismos que serán actualizados en el proceso del diseño:

### Actividades:

**Ejercicio de síntesis visual para aplicar a un set de 3 productos.** Tema libre.

- a) La planificación: *Redacción del brief. Objetivo del proyecto. Público objetivo.*
- b) La investigación: *Documentación. Análisis. Búsqueda de referentes (moodboard).*
- c) Análisis y proceso creativo: *Bocetos de módulo en síntesis, paleta de colores, diseño de patrón en síntesis para aplicarlo al set de productos.*

### UNIDAD 3: EL LOGOTIPO. Proyecto GRUPAL

#### Clase:

- ¿Qué es un logotipo?: Historia. Síntesis. Símbolos
- Criterios de un logotipo
- Preparación de archivos o el producto gráfico.
- Proceso de trabajo en Carpeta de Investigación: *PLANIFICACIÓN, INVESTIGACIÓN, ANÁLISIS Y PROCESO CREATIVO.*
- Presentación de formato de investigación en la Carpeta de Investigación.

#### Actividades:

- a) Ejercicio de metáforas. *Ejercicio grupal (colaborativo). La idea y la forma.*
- b) Lluvia de ideas. *Dinámica en clase.*
- c) Análisis de productos: *identificar elementos visuales de la marca.*
- d) Dinámica pensamiento divergente.
- e) Diseño de logotipo para el CIDE:
  - Logotipo a color

- Logotipo B/N
- Logotipo en grises
- Tamaños de logotipo
- Papelería, aplicación del logotipo en las siguientes piezas: *Hoja A4, sobre, tarjeta personal y file.*
- Set de merchandising
- Manual de uso de logotipo:
  - *Contenido, introducción, objetivo del manual.*
  - *Logotipo en cuadrícula, identificador, formatos, tamaños.*
  - *Usos del color: CMYK, RGB, GRISES, B/N*
  - *Aplicaciones: Hoja A4, tarjeta, sobre, file, set de merchandising*

## METODOLOGÍA

El curso tiene la modalidad de taller y la metodología de enseñanza está apoyada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual, por la dinámica de nuestra actividad, brinda una enseñanza personalizada en donde el profesor es el facilitador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En resumen, el ABP toma en cuenta lo siguiente:

- Problemas ilustrativos y proyectos reales
- Enseñanza personalizada
- Proyección hacia la comunidad
- Trabajo en equipo

La metodología aplica el método de diseño gráfico, el cual consiste en el ordenamiento y desarrollo secuencial por parte del alumno (a) de una serie de operaciones de recolección y procesamiento de datos; (b) de aplicación estratégica de conocimientos de comunicación, lenguaje gráfico y tecnológico; (c) de creación gráfica, en el marco de una visión sistémica de las interacciones entre la imagen gráfica y el contexto.

Consiste en los siguientes módulos de operaciones de operaciones, los mismos que serán actualizados en el proceso del diseño:

1. Identificación del objeto de la creación
2. Recolección y procesamiento de data para el proyecto comunicativo
3. El proyecto comunicativo
4. Recolección y procesamiento de datos para el proyecto creativo
5. El proyecto creativo
6. El proceso de creación
7. La producción: del arte final a la producción impresa o digital

## EVALUACIÓN

### 1. Evaluación continua:

Puntos a evaluar en cada trabajo:

- a) Carpeta de investigación
- b) Documentación
- c) Sustentación
- d) Puntualidad en entrega
- e) Avance de trabajos y asistencia
- f) Trabajo final

**2. Evaluación parcial y final:**

- Primera evaluación (Ev1): 30% *Primera unidad: Monograma y Lettering y propuesta de tarjeta*
- Segunda evaluación (Ev2): 30% *Segunda unidad: Síntesis, Bitácora, grilla en tela, propuesta de productos y Tercera unidad: logotipos*
- Examen final (Ex1): 40% *Tercera unidad: logotipo y aplicaciones.*
- Fórmula:  $(3Ev1 + 3Ev2 + 4Ex1) / 10$

"Conforme a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y la Superintendencia de Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) dictados en el marco de la emergencia sanitaria para prevenir y controlar el COVID-19, la universidad ha decidido iniciar las clases bajo la modalidad virtual hasta que por disposición del gobierno y las autoridades competentes se pueda retornar a las clases de modo presencial. Esto involucra que los docentes puedan hacer los ajustes que resulten pertinentes al sílabo atendiendo al contexto en el que se imparten las clases".



## D4 Calendario de actividades. Comunicación Corporativa 1. Año 2020




### Comunicación Corporativa 1. CC1



#### Calendario de actividades



#### LEYENDA:

ZOOM: CLASE VIRTUAL EN TIEMPO REAL		ENTREGA DE AVANCES		REALIZACIÓN DE TAREAS		PPT - PAIDEIA	
PREPARACIÓN DE MATERIALES		ENTREGA FINAL		REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN		FERIADOS	
INICIO DEL SEMESTRE		EXÁMENES PARCIALES		EXÁMENES FINALES		FIN DE SEMESTRE	





	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
S e m a n a  1	06 abril	07	08	09	10	11	12
	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)</p> <p>UNIDAD 1: <b>TIPOGRAFÍA E IDENTIDAD</b> PPT- VIDEO - EN PAIDEIA: Identidad y retórica tipográfica, <b>MONOGRAMA</b> (Ejercicio de construcción de la identidad visual)</p> <p>ACTIVIDADES: 1.-Lista de las características denotativas y connotativas. 2.-Moodboard visual.</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>PREPARACIÓN: Trabajos de lista de las características denotativas y connotativas y <i>Moodboard</i> MONOGRAMA</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)</p> <p>PREPARACIÓN: Trabajos de lista de las características denotativas y connotativas y <i>Moodboard</i> MONOGRAMA</p>	<p>Semana Santa</p> <p>ENTREGA: Lista de las características denotativas y connotativas y <i>Moodboard</i> MONOGRAMA</p> 	<p>Semana Santa</p> <p>ENTREGA: Lista de las características denotativas y connotativas y <i>Moodboard</i> MONOGRAMA</p> 	<p>Semana Santa</p> <p>REVISIÓN: Lista de características y moodboard de MONOGRAMA</p>	


S e m a n a  2	13	14	15	16	17	18	19
	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)</p> <p>REALIZACIÓN: Bocetos de MONOGRAMA</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REALIZACIÓN: Bocetos de MONOGRAMA</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)</p> <p>PPT- VIDEO - EN PAIDEIA: Identidad y retórica tipográfica, <b>LETTERING</b> (Ejercicio de construcción de la identidad visual). investigación</p> <p>ENTREGA: Primeros bocetos del MONOGRAMA en blanco y negro. En cuaderno de investigación</p> 	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>Preparación de trabajos de lista Lista de las características denotativas y connotativas y <i>Moodboard</i> LETTERING</p> <p>ENTREGA: Primeros bocetos del MONOGRAMA en blanco y negro. En cuaderno de investigación</p> 	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)</p> <p>REVISIÓN: Primeros bocetos de MONOGRAMA</p> <p>ENTREGA: Lista de las características denotativas y connotativas y <i>Moodboard</i> LETTERING</p> 	<p>REALIZACIÓN: Correcciones de MONOGRAMA</p> <p>REVISIÓN: Lista de características de LETTERING</p>	
	20	21	22	23	24	25	26





S e m a n a  3	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)		
	REALIZACIÓN: Correcciones de MONOGRAMA	REALIZACIÓN: Correcciones de MONOGRAMA	REALIZACIÓN: Correcciones de MONOGRAMA	ENTREGA: Propuestas corregidas en digital de MONOGRAMA En cuaderno de investigación 	REVISIÓN: Propuestas corregidas de MONOGRAMA		
	REALIZACIÓN: Bocetos de LETTERING	REALIZACIÓN: Bocetos de LETTERING	ENTREGA: Primeros bocetos del LETTERING en blanco y negro. En cuaderno de investigación 	REVISIÓN: Primeros bocetos de LETTERING	REALIZACIÓN: Correcciones de LETTERING	REALIZACIÓN: Correcciones de LETTERING	



S e m a n a  4	27	28	29	30	01 may	02	03
	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	Día del trabajo	ENTREGA FINAL: MONOGRAMA 2 versiones: en blanco y negro y a color 	REVISIÓN: Propuestas finales de MONOGRAMA
	PPT- VIDEO - EN PAIDEIA: TARJETA DE PRESENTACIÓN	PREPARACIÓN: Bocetos de TARJETA	PREPARACIÓN: Bocetos de TARJETA	REALIZACIÓN: Bocetos de TARJETA en cuaderno de investigación		REALIZACIÓN: Bocetos de TARJETA en cuaderno de investigación	
REALIZACIÓN: Correcciones de LETTERING	ENTREGA: Propuestas corregidas en digital de LETTERING En cuaderno de investigación 	REVISIÓN: Propuestas corregidas de LETTERING					


S e m a n a  5	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	04	05	06	07	08	09	10
	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm) UNIDAD 2: LA SÍNTESIS PPT- VIDEO - EN PAIDEIA (La síntesis en el mundo de Elena Izcue y Malika Favre) ACTIVIDADES: Ejercicio de síntesis visual para aplicar en un set de 3 productos. Museo PACHACAMAC. 1.- Redacción de brief.	CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)	REALIZACIÓN: Corrección de TARJETA	
	ENTREGA FINAL: LETTERING 2 versiones: en blanco y negro y a color 		REALIZACIÓN: Correcciones de TARJETA				

			2.- Documentación. Moodboard 3.- Bocetos de módulo de síntesis, paleta de colores, diseño de patrón de síntesis			
	<b>ENTREGA:</b> Bocetos de <b>TARJETA</b> en cuaderno de investigación 	<b>REVISIÓN:</b> Primeros bocetos de TARJETA	<b>ENTREGA:</b> Correcciones finales de <b>TARJETA</b> en cuaderno de investigación 	<b>REVISIÓN:</b> Correcciones de <b>TARJETA</b>		
S e m a n a  6	11 <b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm) <b>UNIDAD 2: LA SÍNTESIS</b> PPT- VIDEO - EN PAIDEIA (La síntesis en el mundo de Elena Izcue y Malika Favre) <b>ACTIVIDADES:</b> Ejercicio de síntesis visual para aplicar en un set de 3 productos. Museo PACHACAMAC. 1.- Redacción de brief. 2.- Documentación. Moodboard 3.- Bocetos de módulo de síntesis, paleta de colores, diseño de patrón de síntesis	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)	
	<b>ENTREGA:</b> FINAL <b>TARJETA</b> en cuaderno de investigación 	<b>REVISIÓN:</b> Propuestas finales de <b>TARJETA</b>	<b>PREPARACIÓN:</b> Informe de investigación <b>SÍNTESIS</b>	<b>PREPARACIÓN:</b> Informe de investigación <b>SÍNTESIS</b>	<b>PREPARACIÓN:</b> Informe de investigación y entrega <b>SÍNTESIS</b>	<b>ENTREGA:</b> <b>INFORME DE INVESTIGACIÓN</b> en cuaderno de investigación <b>SÍNTESIS</b> 



	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	18	19	20	21	22	23	24
S e m a n a  7	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)	<b>REALIZACIÓN:</b> Módulo corregido en grilla y paleta de colores. <b>SÍNTESIS</b>	
	<b>PREPARACIÓN:</b> Primeros bocetos de módulo y moodboard de imágenes <b>SÍNTESIS</b>	<b>PREPARACIÓN:</b> Primeros bocetos de módulo y moodboard de imágenes <b>SÍNTESIS</b>	<b>ENTREGA:</b> Primeros bocetos de módulo y moodboard de imágenes 	<b>REVISIÓN:</b> Primeros bocetos de módulo y moodboard de imágenes <b>SÍNTESIS</b>	<b>REALIZACIÓN:</b> Módulo corregido en grilla y paleta de colores. <b>SÍNTESIS</b>	<b>PREPARACIÓN:</b> tres propuestas creativas de patterns <b>SÍNTESIS</b>	
S e m a n a  8	25 <b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)	26 <b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	27 <b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm). Definición de equipos para 3ra Unidad	28 <b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm) Definición de equipos para 3ra Unidad	29 <b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am) Definición de equipos para 3ra Unidad	<b>REALIZACIÓN:</b> Aplicación de patterns a mockup	
	<b>ENTREGA:</b> Módulo corregido en grilla y	<b>REALIZACIÓN:</b> tres propuestas creativas	<b>ENTREGA:</b> tres propuestas creativas	<b>REVISIÓN:</b> tres propuestas creativas	<b>REALIZACIÓN:</b>		

	paleta de colores. <b>SÍNTESIS</b> 	de patterns <b>SÍNTESIS</b> en cuaderno de investigación	de patterns <b>SÍNTESIS</b> en cuaderno de investigación 	de patterns en cuaderno de investigación <b>SÍNTESIS</b>	Aplicación de patterns a mockup		
	<b>REALIZACIÓN:</b> tres propuestas creativas de patterns <b>SÍNTESIS</b> en cuaderno de investigación						
S e m a n a  9	01 Junio /Ex.Parciales	02	03	04	05	06	07
	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)  <b>UNIDAD 3: EL LOGOTIPO</b> <b>PPT- VIDEO - EN PAIDEIA</b> (¿Qué es un logotipo?. Historia. Síntesis. Símbolos)  <b>ACTIVIDADES:</b> 1ra reunión: Entrevista con el cliente en zoom	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)  <b>UNIDAD 3: EL LOGOTIPO</b> <b>PPT- VIDEO - EN PAIDEIA</b> (¿Qué es un logotipo?. Historia. Síntesis. Símbolos)  <b>ACTIVIDADES:</b> 1ra reunión: Entrevista con el cliente en zoom	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)	REVISIÓN: Brief	
	<b>ENTREGA FINAL:</b> Corrección de aplicación de patterns a mockup <b>SÍNTESIS</b> 	<b>REVISIÓN FINAL:</b> Corrección de aplicación de patterns a mockup <b>SÍNTESIS</b>	<b>REALIZACIÓN:</b> brief	<b>REALIZACIÓN:</b> brief	<b>ENTREGA:</b> Brief 		

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
S e m a n a  10	08	09	10	11	12	13	14
	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)  <b>Dinámica de lluvia de ideas y matriz de metáforas</b>	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)  <b>Dinámica de lluvia de ideas y matriz de metáforas</b>	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)  Ejercicio de lluvia de ideas <b>LOGOTIPO</b>  <b>PREPARACIÓN:</b> dos <i>moodboards</i> visuales y análisis	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)  Ejercicio de lluvia de ideas <b>LOGOTIPO</b>  <b>PREPARACIÓN:</b> dos <i>moodboards</i> visuales y análisis	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)  Ejercicio de lluvia de ideas <b>LOGOTIPO</b>  <b>PREPARACIÓN:</b> dos <i>moodboards</i> visuales y análisis	<b>ENTREGA DE DOS PRODUCTOS:</b> 1.-Resultado lluvia de ideas y matriz de metáforas. 2.-Análisis de la competencia en un moodboard en carpeta de investigación. 	<b>REVISIÓN:</b> 1.-Resultado lluvia de ideas y matriz de metáforas. 2.-Análisis de la competencia en un moodboard en carpeta de investigación.
S e m a n a  11	15	16	17	18	19	20	21
	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)  <b>ACTIVIDADES:</b> 2da reunión: Sustentación de concepto y moodboard al cliente: CIDE	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)  <b>ACTIVIDADES:</b> 2da reunión: Sustentación de concepto y moodboard al cliente: CIDE	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)  <b>REVISIÓN EN CLASE</b> de la investigación creativa y primeros bocetos	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)  <b>REVISIÓN EN CLASE</b> de la investigación creativa y primeros bocetos	<b>CLASE ZOOM</b> aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)  <b>REVISIÓN EN CLASE</b> de la investigación creativa y primeros Bocetos	<b>ENTREGA:</b> DOCUMENTACIÓN de la investigación creativa y primeros bocetos 	<b>REVISIÓN:</b> DOCUMENTACIÓN de la investigación creativa y primeros bocetos

	22	23	24	25	26	27	28
Semana 12	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)</p> <p>REVISIÓN EN CLASE de las correcciones de logotipo corregidas en digital.</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REVISIÓN EN CLASE de las correcciones de logotipo corregidas en digital</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)</p> <p>ACTIVIDADES: 3ra reunión: Presentación al cliente de las propuestas de logotipo</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>ACTIVIDADES: 3ra reunión: Presentación al cliente de las propuestas de logotipo</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)</p> <p>ACTIVIDADES: 3ra reunión: Presentación al cliente de las propuestas de logotipo</p>	<p>ENTREGA FINAL: propuesta escogida de LOGOTIPO y corregida en formato A4</p> 	<p>REVISIÓN: propuesta escogida de LOGOTIPO y corregida en formato A4</p>

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Semana 13	29	30	01 jul	02	03	04	05
	San Pedro y San Pablo	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REVISIÓN DE BOCETOS DE 2 PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)</p> <p>REVISIÓN DE BOCETOS DE 2 PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REVISIÓN DE BOCETOS DE 2 PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)</p> <p>REVISIÓN DE BOCETOS DE 2 PIEZAS GRÁFICAS</p>		

	06	07	08	09	10	11	12
Semana 14	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)</p> <p>REVISIÓN DE CORRECCIÓN DE BOCETOS DE 2 PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REVISIÓN DE CORRECCIÓN DE BOCETOS DE 2 PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)</p> <p>PRESENTACIÓN AL CLIENTE DE LAS PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>PRESENTACIÓN AL CLIENTE DE LAS PIEZAS GRÁFICAS</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)</p> <p>PRESENTACIÓN AL CLIENTE DE LAS PIEZAS GRÁFICAS</p>		
	<p>ENTREGA: de tres primeros bocetos para cada una de las dos piezas gráficas</p> 	<p>REVISIÓN: de primeros bocetos de dos piezas gráficas</p>	<p>REVISIÓN EN CLASE: primeras propuestas de Manual de marca de LOGOTIPO</p>	<p>REVISIÓN EN CLASE: primeras propuestas de Manual de marca de LOGOTIPO</p>	<p>REVISIÓN EN CLASE: primeras propuestas de Manual de marca de LOGOTIPO</p>		
Semana 15	13	14	15	16	16	18	19
	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupos 711 (am) y 712 (pm)</p> <p>REALIZACIÓN: corrección y avance de Manual de marca de LOGOTIPO</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REALIZACIÓN: corrección y avance de Manual de marca de LOGOTIPO</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 712 (pm)</p> <p>REALIZACIÓN: correcciones finales de Manual de marca de</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 713 (pm)</p> <p>REALIZACIÓN: correcciones finales de Manual de marca de LOGOTIPO</p>	<p>CLASE ZOOM aula virtual en tiempo real. Grupo 711 (am)</p> <p>REALIZACIÓN: correcciones finales de Manual de marca de LOGOTIPO</p>		
	<p>ENTREGA: Correcciones de piezas gráficas</p> 	<p>REVISIÓN: Correcciones de piezas gráficas</p>					

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	20 / Ex. Finales	21	22	23	24	25	26
Semana 16			<b>EXAMEN 712 2:00 PM</b>	<b>EXAMEN 713 3:00 PM</b>	<b>EXAMEN 711 10:00 AM</b>		
	27	28	29	30	31	1 Agosto	
Semana 17		Fiestas Patrias	Fiestas Patrias			Fin de semestre académico	
Semana 18							



## **D5 Roles de agencia para ser aplicados en los grupos de trabajo colaborativo**

### **Director creativo**

#### **Descripción**

*Los Directores creativos están a cargo de definir el rumbo creativo y los contenidos de las campañas de comunicación. En tal sentido, desarrollan propuestas acordes a las necesidades y metas fijadas por el Director de cuentas y los clientes y coordina el proyecto gráfico con el Director de arte. Asimismo, se encargan de hacerle seguimiento a las distintas campañas publicitarias o de comunicación desarrolladas para ser difundidas en diferentes medios.*

#### **Funciones principales**

##### **1. Establecer la filosofía, estrategias y objetivos creativos de la empresa:**

- a) Desarrollar estrategias creativas para marketing y publicidad.
- b) Concebir e implementar conceptos y directrices a ser implementados en la ejecución de los proyectos y hacerles seguimiento hasta su conclusión.
- c) Garantizar la calidad y coherencia tanto del aspecto visual, como del contenido, así como la interacción global del diseño.

##### **2. Supervisar, orientar, motivar y hacer seguimiento al desempeño del equipo creativo, a fin de garantizar la eficiencia en sus operaciones diarias:**

- a) Asignar tareas al equipo creativo y monitorear su gestión.
- b) Coordinar sesiones de lluvias de ideas con el equipo creativo.
- c) Estar al corriente, además de garantizar que los miembros del equipo también lo estén, de tendencias en la industria y de avances tecnológicos.
- d) Fijar cronogramas de proyectos a corto, mediano y largo plazo, planificar las tareas respetando los tiempos de gestión definidos y cumplir con las fechas de entrega.

**3. Interactuar con Director de cuentas** para interpretar la visión del cliente y lograr transformarla en un concepto tangible:

- a) Fijar reuniones con clientes con el fin de conocer sus necesidades, objetivos,
- b) expectativas y de poder transmitirles los puntos de importancia a los compañeros de trabajo.
- c) Investigar referencias, estadísticas y tendencias vinculadas con la industria a la que se dedique el cliente.
- d) Presentar la imagen final a los clientes, explicando en detalle cada aspecto de la propuesta a los fines de obtener su aprobación y satisfacción.

#### **Perfil del candidato**

- Creatividad, sentido artístico, disposición de intentar y experimentar con nuevas ideas y herramientas.
- Estar en la capacidad de solventar cualquier problema que pueda surgir, aplicando para ello una visión única e imaginativa.
- Excelentes habilidades de comunicación y liderazgo.

- Comunicarse claramente, de manera escrita y oral, para expresar y defender sus ideas.
- Ser buen oyente a los fines de atender las solicitudes de los clientes.
- Tener vocación de servicio.
- Dar una retroalimentación honesta y directa, realizar críticas constructivas y ser receptivo con las opiniones de los miembros del equipo.
- Estar en la capacidad de trabajar en conjunto con Directores de otras áreas.
- Ser organizado y capaz de manejar su tiempo eficientemente.
- Ser capaz de manejar múltiples proyectos al mismo tiempo y de trabajar bajo presión en un entorno dinámico y activo.
- Ser responsable, confiable y organizado a los fines de manejar diversos proyectos y tareas de distinto nivel de exigencia.
- Ser detallista, meticuloso y estructurado.
- Debe tener la habilidad de trabajar de manera individual bajo presión y de formar parte de un equipo multidisciplinario.

<https://blogs.imf-formacion.com/blog/marketing/funciones-director-creativo/>

<https://neuvoo.com.mx/neuvooPedia/es/director-creativo/>

## **Director de Arte**

### **Descripción**

*Se encarga de dirigir el proyecto gráfico en el que participa un variado equipo de profesionales: Fotógrafos, Diseñadores, Copywriters, Artistas, entre otros. Los directores de arte no trabajan solos, trabajan en conjunto con el Director Creativo, recibiendo por encargo del cliente a través del Director de Cuentas, el encargo de realizar el proyecto.*

*El Director creativo es el encargado de desarrollar un concepto con el equipo creativo y lo transmite al Director de arte, quien visualizará esa idea, ese concepto. Después lo plasma en imágenes en un layout o boceto. En principio será el copy de la agencia de publicidad el que se ocupe de las palabras y el mensaje escrito.*

### **Funciones principales**

1. Debe generar la idea gráfica principal basada en el concepto. De su idea, de su creación inicial, depende el desarrollo del proyecto. Es por ello que necesita ser una persona receptiva, ya que deberá ser capaz de interiorizar el concepto ofrecido por el director creativo.
2. Debe ser capaz de plasmar esa idea motora de manera gráfica.
3. Debe tener conocimientos de dibujo, manejar programas de diseño. La finalidad es comunicar la idea de manera efectiva. El método no debería ser lo más importante.

4. Dar el visto bueno al arte final. El arte final es lo que se presentará al cliente y debe responder al *briefing* inicial y al concepto del director creativo. El director de arte pondrá a disposición de los técnicos de producción su visión de conjunto. Será quien decida colores, tipografía, proporciones, etc.

### **Perfil del candidato**

- Excelentes aptitudes creativas, un refinado sentido estético y dispuesto a probar nuevas ideas y herramientas.
- Habilidades de comunicación: Comunicarse claramente, de manera escrita y oral, para presentar y defender sus ideas.
- Ser un buen oyente para entender y acatar lo solicitado por el cliente.
- Tener vocación de servicio.
- Tener la proactividad de solicitar retroalimentación.
- Tener la capacidad de trabajar en conjunto con otros departamentos, tales como ventas, mercadeo y operaciones.
- Debe ser organizado y capaz de manejar su tiempo efectivamente.
- Debe ser capaz de manejar múltiples proyectos al mismo tiempo y de trabajar bajo presión en un entorno dinámico y activo.
- Debe ser capaz de lidiar efectivamente con múltiples proyectos a la vez y tareas de distinta complejidad.
- Debe ser honesto, responsable y organizado.
- Debe tener la capacidad de resolver cualquier problema que surja durante la ejecución del proyecto.
- Debe ser detallista, meticuloso y estructurado.

- Debe tener capacidad de trabajar de manera independiente bajo presión y de interactuar en un ambiente con un equipo multidisciplinario.

<https://neuvoo.com.mx/neuvooPedia/es/diseñador-gráfico/>

<https://www.esdesignbarcelona.com/int/expertos-diseno/que-funciones-cumple-un-director-de-arte>



## **Director de Cuentas**

### **Descripción**

*En principio, la labor desempeñada por los Directores de cuentas se enfoca en generar publicidad a sus clientes y en proyectar una imagen positiva de la empresa o del individuo al cual representan en todos los medios de comunicación, ya sean impresos, de radio, televisión o digitales.*

*Manejan las cuentas, en paralelo, de diversos clientes y son contratados para formar parte de agencias de diseño o publicidad para trabajar en los departamentos de Comunicaciones, Mercadeo o afines.*

### **Funciones principales**

1. Debe reunirse con sus clientes a los fines de afinar las estrategias efectivas de relaciones públicas y dirigir todos los esfuerzos a la audiencia que haya sido delimitada.
2. Debe realizar los análisis de la competencia y de la situación del mercado.
3. Trabajar con la dupla creativa: Director creativo y director de arte para diseñar una campaña que satisfaga la intención del cliente dentro del presupuesto asignado.
4. Presentar a los clientes ideas para las campañas, fechas de entrega y presupuestos para su aprobación o modificación.
5. Debe ser el enlace entre el cliente y la agencia: director de arte y el director creativo,

6. Debe atender los requerimientos de los clientes ya sea en reuniones o mediante llamadas telefónicas.

### **Perfil del candidato**

- Debe tener habilidad para negociar, ser creativo, tener determinación e iniciativa.
- Debe garantizar la satisfacción del cliente.
- Debe tener las siguientes habilidades de comunicación:
  - Comunicarse claramente, tanto de manera escrita como oral, para crear un ambiente armónico entre los clientes y la agencia.
  - Ser un buen oyente a los fines de satisfacer lo requerido por el cliente.
  - Ser amigable para compenetrar y obtener la cooperación de los contactos de los medios.
  - Estar en la capacidad de trabajar tanto de manera individual como en grupo.
  - Ser capaz de lidiar con un grupo diverso de personas en situaciones de conflicto con un acercamiento efectivo, calmado, cortés y discreto.
  - Tener y demostrar confianza al momento de hacer presentaciones a los clientes.
- Debe ser organizado, capaz de manejar su tiempo efectivamente, priorizando y organizando tareas de manera efectiva:
  - Ser capaz de manejar múltiples proyectos al mismo tiempo y de trabajar bajo presión en un entorno dinámico y activo.
  - Saber lidiar con la presión y afrontar fechas de entrega que estén próximas.

- Ser lo suficientemente organizado para manejar varios eventos y clientes al mismo tiempo.
- Debe ser analítico, capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.
- Debe identificar problemas y resolver inconvenientes de manera oportuna utilizando el buen juicio y el pensamiento crítico.
- Debe ser responsable y discreto al momento de manejar información confidencial y sensible.

<https://neuvoo.com.mx/neuvooPedia/es/ejecutivo-de-cuentas/>



## D6 Guía de actividades del Curso Comunicación Corporativa 1

### Figura 22

#### Actividades de la Unidad 3. Curso Comunicación Corporativa 1

**Actividades de la Unidad 3: EL LOGOTIPO** Comunicación Corporativa 1

	<b>Trabajo grupal 3: BOCETOS DE DOS PIEZAS GRÁFICAS</b>
	<b>Preparación:</b> <b>Entrega final:</b>

#### Objetivo

Realizar dos piezas gráficas que contengan la línea gráfica de la marca. Estas piezas se van a coordinar con el cliente de acuerdo a sus necesidades.

#### Insumos

- PPT Papelería Corporativa, merchandising, etc.
- Conocimientos previos de diagramación y tipografía.
- Concepto de marca.

#### Indicaciones

- Esta tarea es en equipo. Con la información obtenida en el proceso de la creación del logotipo se diseña dos piezas gráficas que pueden ser: un juego de papelería corporativa, un folleto, pack de merchandising, línea gráfica de página web o app (4 vistas), envase (solo la parte gráfica), avisos publicitarios (no tomar fotografías, solo referenciales), etc.

En estas piezas se considerará el área clara o **zona de respeto** del logotipo que es la zona que se sitúa entre el logotipo y el texto más cercano a él. La **jerarquía de la información** por lo tanto el orden y limpieza en la composición. El **tamaño mínimo** que es la representación más pequeña del logotipo donde todas sus partes sean legibles. Respetar la **funcionalidad de cada pieza**. El **material** elegido que vaya de acuerdo al concepto. Todas las piezas deben presentarse en digital y mockup, indicando sus medidas reales.

TODAS LAS PIEZAS DEBEN MANTENER UNA MISMA LÍNEA GRÁFICA.

Criterios de evaluación	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presenta <b>tres bocetos de cada pieza gráfica</b> (dos piezas gráficas) y toma en cuenta las proporciones reales.</li></ul>	4 puntos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Considera en las propuestas la <b>zona de respeto</b> del logotipo, la <b>jerarquía de la información</b>, el <b>tamaño mínimo</b> del logotipo, lo cual hace que la composición de los elementos en cada pieza sean funcionales.</li></ul>	8 puntos
<ul style="list-style-type: none"><li>• El <b>material</b> escogido propuesto para las piezas está de acuerdo a la pieza y al concepto de la marca. Las piezas guardan una <b>unidad gráfica y la funcionalidad</b>.</li><li>• Sustenta adecuadamente.</li></ul>	8 puntos
Si las actividades o los trabajos calendarizados se entregan fuera de hora, se <u>restarán</u> dos puntos por cada clase atrasada.	-2 puntos
<b>Total</b>	<b>20 puntos</b>

#### Características formales

- Grabar el archivo con el número del equipo.
- Presentar el trabajo con pulcritud bien organizado en el archivo digital.

*Nota.* El documento detalla las actividades y rúbrica de la Unidad 3 del Curso  
Comunicación Corporativa 1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1.  
Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.



## D7 Otros documentos relevantes de la interacción virtual del curso

### Comunicación Corporativa 1

#### Imagen 14.

*Captura de pantalla. Consentimiento informado que era leído a los entrevistados antes de entrevistas realizadas.*

#### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.

#### Tesis de Maestría en Comunicaciones Luis Martín Rázuri Hora

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Luis Martín Rázuri Hora, tesista de la Maestría en Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta tesis, inscrita en la Maestría en Comunicaciones de la PUCP, analiza cómo se co-construye el trabajo colaborativo en equipos de diseño gráfico mediante prácticas comunicativas durante las crisis sanitarias.

El objetivo de estas encuestas y entrevistas es analizar las dinámicas de interacción comunicativa que configuraron la co-construcción discursiva de proyectos en equipos de Diseño Gráfico PUCP durante la enseñanza remota en pandemia. Se busca determinar los patrones de interacción comunicativa y negociación de sentido empleados por los equipos en la co-construcción de sus proyectos. Asimismo, analizar el rol mediador de las plataformas digitales en la estructuración y los tiempos del intercambio discursivo grupal. Finalmente interpretar los sentidos que los estudiantes atribuyen a la experiencia comunicativa y la colaboración discursiva en el entorno remoto

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 10-15 minutos de su tiempo. En el caso de las entrevistas se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Luis Martín Rázuri Hora. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio.

*Nota. Captura de pantalla. Elaboración propia.*

#### Imagen 15.

*Ecosistema PAIDEIA donde se incluyen actividades como las encuestas de opinión y el acceso Zoom para las reuniones sincrónicas*

-  INICIO
-  ACTIVIDADES
-  CALENDARIO
-  NOTAS
-  PARTICIPANTES
-  ANALÍTICA

[← VOLVER](#)

[Lista de cursos](#) > [2020-1 COMUNICACIÓN CORPORATIVA 1 \(DGR215-0711\)](#) > Encuestas

## 2020-1 COMUNICACIÓN CORPORATIVA 1 (DGR215-0711)

Módulo de encuesta

 ENCUESTAS

 FOROS

 RECURSOS

 REUNIONES DE ZOOM

 TAREAS

### Encuestas

Sección	Nombre	Respuestas
Sección General	<a href="#">ENCUESTA DE OPINIÓN</a>	3

*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1.



Figura 23.

Planificación de actividades a realizar en el curso CC1. 2020-1

PROGRAMACIÓN SEMANAL							
Nombre del curso: COMUNICACIÓN CORPORATIVA 1							
Nombre del docente a cargo: Carmen García y Marín Rauri							
PRIMERA UNIDAD							
SEGUNDA UNIDAD							
TERCERA UNIDAD							
Semana	Contenido o tema	Actividades a realizar durante la semana (según el orden en que se realizarán)		Recursos	Sincrónica	Asincrónica	Duración mins
Semana 1	UNIDAD 1: TIPOGRAFÍA E IDENTIDAD: Identidad y retórica tipográfica, MONOGRAMA (Ejercicio de construcción de la identidad visual)	a. Actividades de explicación de contenido	Explicación asincrónica del profesor	Videos grabados		X	15
		a. Actividades de explicación de contenido	Otros: ejemplos en asesoría virtual	Zoom	X		150
		b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Proyecto	Zoom	X		150
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Guía de actividad	Materiales subidos en PAIDEIA		X	15
		e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	60
Semana 2	UNIDAD 1: TIPOGRAFÍA E IDENTIDAD: Identidad y retórica tipográfica, MONOGRAMA (Ejercicio de construcción de la identidad visual)	a. Actividades de explicación de contenido	Exposición	Videos grabados		X	15
		a. Actividades de explicación de contenido	Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		90
		b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Consultas de los alumnos	Zoom	X		170
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Guía de actividad	Materiales subidos en PAIDEIA		X	15
		e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	60
Semana 3	UNIDAD 1: TIPOGRAFÍA E IDENTIDAD: Identidad y retórica tipográfica, MONOGRAMA Y LETRINADO (Ejercicio de construcción de la identidad visual)	a. Actividades de explicación de contenido	Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		120
		b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Consultas de los alumnos	Zoom	X		170
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Guía de actividad	Materiales subidos en PAIDEIA		X	15
		e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	90
		a. Actividades de explicación de contenido	Explicación asincrónica del profesor	Videos grabados		X	15
Semana 4	Identidad y retórica tipográfica, LETRINADO (Ejercicio de construcción de la identidad visual) - investigación	a. Actividades de explicación de contenido	Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		120
		b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Asesoría	Zoom	X		170
		e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	90
		a. Actividades de explicación de contenido	Explicación asincrónica del profesor	Videos grabados		X	60
		a. Actividades de explicación de contenido	Otros: Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		130
Semana 5	SÍNTESIS PPT-VIDEO - EN PAIDEIA (La síntesis en el mundo de Elena Iacono y Malika Parre) ACTIVIDADES: Ejercicio de síntesis visual para aplicar en un set de 3 productos. Museo PACHACAMAC. 1.- Redacción de brief. 2.- Documentación. Moodboard	b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Asesoría	Zoom	X		100
		e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	90
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Guía de actividad	Materiales subidos en PAIDEIA		X	15
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Videos de referencias	Otros: videos referenciales	X		160
		a. Actividades de explicación de contenido	Otros: Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		130
Semana 6	UNIDAD 2: LA SÍNTESIS PPT-VIDEO - EN PAIDEIA (La síntesis en el mundo de Elena Iacono y Malika Parre) ACTIVIDADES: Ejercicio de síntesis visual para aplicar en un set de 3 productos. Museo PACHACAMAC. 1.- Redacción de brief. 2.- Documentación. Moodboard	b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Asesoría	Zoom	X		160
		e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	90
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Guía de actividad	Materiales subidos en PAIDEIA		X	15
		a. Actividades de explicación de contenido	Otros: Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		150
		b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Asesoría	Zoom	X		130
Semana 7	SÍNTESIS PPT-VIDEO - EN PAIDEIA (La síntesis en el mundo de Elena Iacono y Malika Parre) ACTIVIDADES: Ejercicio de síntesis visual para aplicar en un set de 3 productos. Museo PACHACAMAC. 1.- Redacción de brief. 2.- Documentación. Moodboard	e. Actividades de evaluación	Proyecto	Tareas		X	90
		d. Otros recursos para el aprendizaje	Guía de actividad	Materiales subidos en PAIDEIA		X	15
		a. Actividades de explicación de contenido	Otros: Explicación sincrónica del profesor	Zoom	X		150
		b. Diálogo e interacción con los estudiantes	Asesoría	Zoom	X		160

Nota. Captura de pantalla Google Sheets. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 24.**

*Organización de los equipos y las empresas incubadas del CIDE PUCP*

Jal	INTEGRANTES	CARGO	EMPRESA	Contacto	Correo	Teléfono
EQUIPO 1		Directora de cuentas	Piscina Lab			
		Directora de arte	Piscina Lab			
		Director creativo	Piscina Lab			
EQUIPO 2		Director de arte	Evento Empeende PUCP - CIDE			
		Director creativo	Evento Empeende PUCP - CIDE			
		Director de cuentas	Evento Empeende PUCP - CIDE			
EQUIPO 3		Directora de cuentas	ABR Technology			
		Director de arte	ABR Technology			
		Directora de arte	ABR Technology			
		Directora creativa	ABR Technology			
			Isaqui			
			Master English			

*Nota.* Capturas de *Microsoft Google Sheets*. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 16.

### Calendario de reuniones de los equipos y las empresas incubadas del CIDE PUCP

#### REUNIONES ZOOM CON CLIENTES CIDE -PUCP

##### Horario 711 (3 equipos) – Horario 712 (5 equipos) – Horario 713 (4 equipos)

Primera reunión para informar sobre la empresa y explicar el *brief* que le enviamos y otros alcances.

- **Lunes 1 de junio.** Horario 711: 11:30 am a 1:00 pm y horario 712: 3:30 pm a 5:00 pm
- **Martes 2 de junio.** Horario 713: 6:30 pm a 8:00 pm

Segunda reunión de sustentación de concepto y moodboard.

- **Lunes 15 de junio.** Horario 711: 11:30 am a 1:00 pm y horario 712: 3:30 pm a 5:00 pm
- **Martes 16 de junio.** Horario 713: 6:30 pm a 8:00 pm

Tercera reunión. Presentación al cliente de las propuestas de logotipo.

- **Miércoles 24 de junio.** Horario 712: 3:00 pm a 5:00 pm
- **Jueves 25 de junio.** Horario 713: 4:00 pm a 6:00 pm
- **Viernes 26 de junio.** Horario 711: 11:00 am a 1:00 pm

Cuarta reunión. Presentación al cliente de las piezas gráficas

- **Miércoles 8 de julio.** Horario 712: 3:00 pm a 5:00 pm
- **Jueves 9 de julio.** Horario 713: 4:00 pm a 6:00 pm
- **Viernes 10 de julio.** Horario 711: 11:00 am a 1:00 pm

Presentación final: Sustentación final de todo el proyecto

- **Miércoles 22 de julio.** Horario 712: 2:00 pm a 5:00 pm
- **Jueves 23 de julio.** Horario 713: 3:00 pm a 6:00 pm
- **Viernes 24 de julio.** Horario 711: 10:00 am a 1:00 pm

*Nota.* Capturas de *Microsoft Word*. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 17.

### Perfil del comportamiento de los alumnos en la plataforma PAIDEIA



Nota. Captura de pantalla Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Figura 25.

### Ejemplo de rúbrica de evaluación CC1

Nombre	GRUPO	Empresa	Presenta y sustenta el brief en clase de manera grupal. (5 Ptes)	Realiza la dinámica de la lluvia de ideas para definir los conceptos de la marca. (2 Ptes)	Realiza la dinámica de la matriz de mejoras. (2 Ptes)	Presenta dos moodboards visuales: a. Competencia local y b. Competencia global del mismo rubro. 3pts Presenta el Análisis por escrito. 2pts Propone nombres para la marca, si es necesario. (6 Ptes)	Sustentación de concepto y moodboard al cliente. (6 Ptes)	Si las actividades o los trabajos calendarizados se entregan fuera de fecha, se restarán dos puntos en cada entrega atrasada.	Calificación final
	2	Evento Emprende PUCP	4,5	2	2		4,5	6	18
	3	ABR Technology	5	2	2		5,5	5	20
	4	ABR Technology	5	2	2		5,5	6	20
	3	1 Pacina Lab	4,5	2	2		5,5	5	19
	1	1 Pacina Lab	4,5	2	2		5,5	5	19
	3	ABR Technology	5	2	2		5,5	5	20
	2	Evento Emprende PUCP	4,5	2	2		4,5	5	18
	3	ABR Technology	5	2	2		5,5	5	20
	1	1 Pacina Lab	4,5	2	2		5,5	6	19
	2	Evento Emprende PUCP	4,5	2	2		4,5	5	18

*Nota.* Captura de pantalla *Google Sheets* con rúbricas del curso CC1. 2020-1.  
 Tomado del Drive del curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia  
 Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 26.**

*Ejemplo de tabla de promedios de evaluación CC1*

1	Nombre	GRUPO	Empresa	Definición de conceptos	El logotipo	Piezas gráfica	Manual de uso del logotipo	Calificación final
2		2	Evento Emprende PUCP	18	16	19	17	17
3		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
4		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
5		1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
6		1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
7		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
8		2	Evento Emprende PUCP	18	16	19	17	17
9		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
10		1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
11		2	Evento Emprende PUCP	18	16	19	17	17

*Nota.* Captura de pantalla *Google Sheets* con rúbricas del curso CC1. 2020-1.  
 Tomado del Drive del curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia  
 Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 27.**

*Promedio de calificación de las unidades de trabajo del tercer parcial del curso CC1*

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	<b>Nombre</b>	<b>GRUPO</b>	<b>Empresa</b>	<b>Definición de conceptos</b>	<b>El logotipo</b>	<b>Piezas gráfica</b>	<b>Manual de uso del logotipo</b>	<b>Calificación final</b>
2		2	Evento Emprende PUCP	18	16	19	17	17
3		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
4		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
5		1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
6		1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
7		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
8		2	Evento Emprende PUCP	18	16	19	17	17
9		3	ABR Technology	20	17	19	17	18
10		1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
11		2	Evento Emprende PUCP	18	16	19	17	17

*Nota.* Captura de pantalla *Google Sheets* con conceptos de evaluación del curso CC1. 2020-1 Tomado del Drive del curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 28.**

*Formulario de coevaluación. Google Forms*

The screenshot shows a Google Form titled "EVALUACIÓN AL PRIMER COMPAÑERO(A)". The form is in Spanish and contains the following sections:

- Section Header:** "EVALUACIÓN AL PRIMER COMPAÑERO(A)" with a subtitle: "En esta sección evaluarás el desempeño de tu primer(a) compañero(a) de tu grupo. Selecciona su nombre y luego, la opción de desempeño que consideres corresponda (siendo 0 puntos = etapa inicial y 5 puntos = muy bien logrado)."
- Text Input:** "Por favor, escribe el nombre completo del primer compañero(a) a evaluar, como a continuación: **APELLIDOS NOMBRES**". Below this is a "Texto de respuesta corta" field.
- Question 1:** "COMPROMISO: Desarrolló las tareas asignadas en el proyecto y tomó responsabilidades dentro del grupo según lo acordado." This is a Likert scale question with options from 0 to 5. Below the scale, "0" is labeled "en etapa inicial" and "5" is labeled "muy bien logrado".
- Question 2:** "PARTICIPACIÓN: Aportó ideas y soluciones para el desarrollo del proyecto." This is a Likert scale question with options from 0 to 5. Below the scale, "0" is labeled "en etapa inicial" and "5" is labeled "muy bien logrado".
- Question 3:** "COMUNICACIÓN: Se comunicó con los demás integrantes del grupo de manera eficaz y constructiva." This is a Likert scale question with options from 0 to 5. Below the scale, "0" is labeled "en etapa inicial" and "5" is labeled "muy bien logrado".
- Question 4:** "PUNTUALIDAD: Entregó los avances en el tiempo establecido, según las indicaciones y cronograma, además, cumplió con los tiempos pauteados por el grupo." This is a Likert scale question with options from 0 to 5. Below the scale, "0" is labeled "en etapa inicial" and "5" is labeled "muy bien logrado".

The form interface includes a top navigation bar with "Preguntas", "Respuestas", and "Configuración" tabs. On the right side, there are icons for adding questions, deleting, duplicating, and other form management actions.

*Nota. Captura de pantalla Google Forms*

Figura 29.

Calificaciones individuales de coevaluación CC1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1			3	5	5	5			4	4	3	5			5	5	5	5	5
2			4	4	5	5	Buena iniciativa		3	3	3	2	Bastante calada en el trabajo						
3			3	4	4	5			5	5	5	5	Siempre participativo y atento		5	5	5	5	5
4			1	5	5	5	es una persona muy puntual también muy seriosa en lo que se le va ganando.		5	5	5	5	es un trabajador con mucho potencial también se destacan en buena manera con el equipo.		5	5	5	5	5
5							Es bastante comunicativa con el grupo, tratando de saber si todo va bien hasta hasta su parte del trabajo, al cual ha cumplido en todo momento.			4	5	5	5	Es bastante participativo dentro del grupo, así como con el deber, ha aportado constantemente con el trabajo, incluso se ofrece a ayudar con cualquier pendiente que haya que hacer.					
6			4	4	5	3	Es una compañera que participa mucho para en las reuniones de Zoom así como en las actividades.		5	4	4	3	Participa bien en clase, no nos abandona mucho por Zoom pero estamos trabajando bien en equipo.		4	4	5	3	
7			3	5	4	4		SIL DANA SEGURA, MARCIA CASCULLA	3	5	3	5			3	5	3	3	
8			5	4	5	5		CARDENAS CARDENAS Luz Digna	5	5	5	5			5	5	5	5	5
9			3	5	5	5		MORALES LUMPA, ANDREA ARIANA	5	5	5	5			5	5	5	5	5
10			3	5	5	5		HERNANDEZ Mazoncillo	4	5	5	4							
11																			
12		4	4	4	4	4	Trabaja de manera eficiente y colaborativa	4	4	4	4	4	Apoja en sus decisiones y plantea ideas que ayudan en el proyecto.						
13			3	5	5	5			5	5	5	5			5	5	5	5	5
14			4	4	5	4			5	5	5	4			5	4	4	5	
15			3	5	5	5			5	4	5	5			3	5	4	3	
16			4	4	5	5			5	5	4	5			5	4	4	5	
17			3	5	5	4			3	3	4	4			5	5	5	5	5

Nota. Captura de pantalla Google Sheets. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 30.**

*Ejemplo de promedios finales de coevaluación CC1*

<b>Aprende At Work</b>	
	17
	20,0
	18,3
	20,0
<b>Kalpaway</b>	
	13,3
	13,3
	13,3
	13,3
<b>Querazia</b>	
	13
	19,7
	17
	19,0
<b>Diccionario de Señas</b>	
	18
	14
	16,5
<b>Lolotec</b>	
	17,5
	18,5
	19,5

*Nota.* Captura de pantalla *Google Sheets*. Tomado del Drive del curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 31.**

*Promedio de calificación de las unidades de trabajo del tercer parcial del curso CC1*

Nombre	GRUPO	Empresa	Definición de conceptos	El logotipo	Piezas gráfica	Manual de uso del logotipo	Calificación final
	2	Evento Emprande PUCP	18	16	19	17	17
	3	ABR Technology	20	17	19	17	18
	3	ABR Technology	20	17	19	17	18
	1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
	1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
	3	ABR Technology	20	17	19	17	18
	2	Evento Emprande PUCP	18	16	19	17	17
	3	ABR Technology	20	17	19	17	18
	1	Piscina Lab	19	16	19	17	18
	2	Evento Emprande PUCP	18	16	19	17	17

**Nota.** Captura de pantalla Google Sheets con conceptos de evaluación del curso CC1. 2020-1. Tomado del Drive del curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 32.**

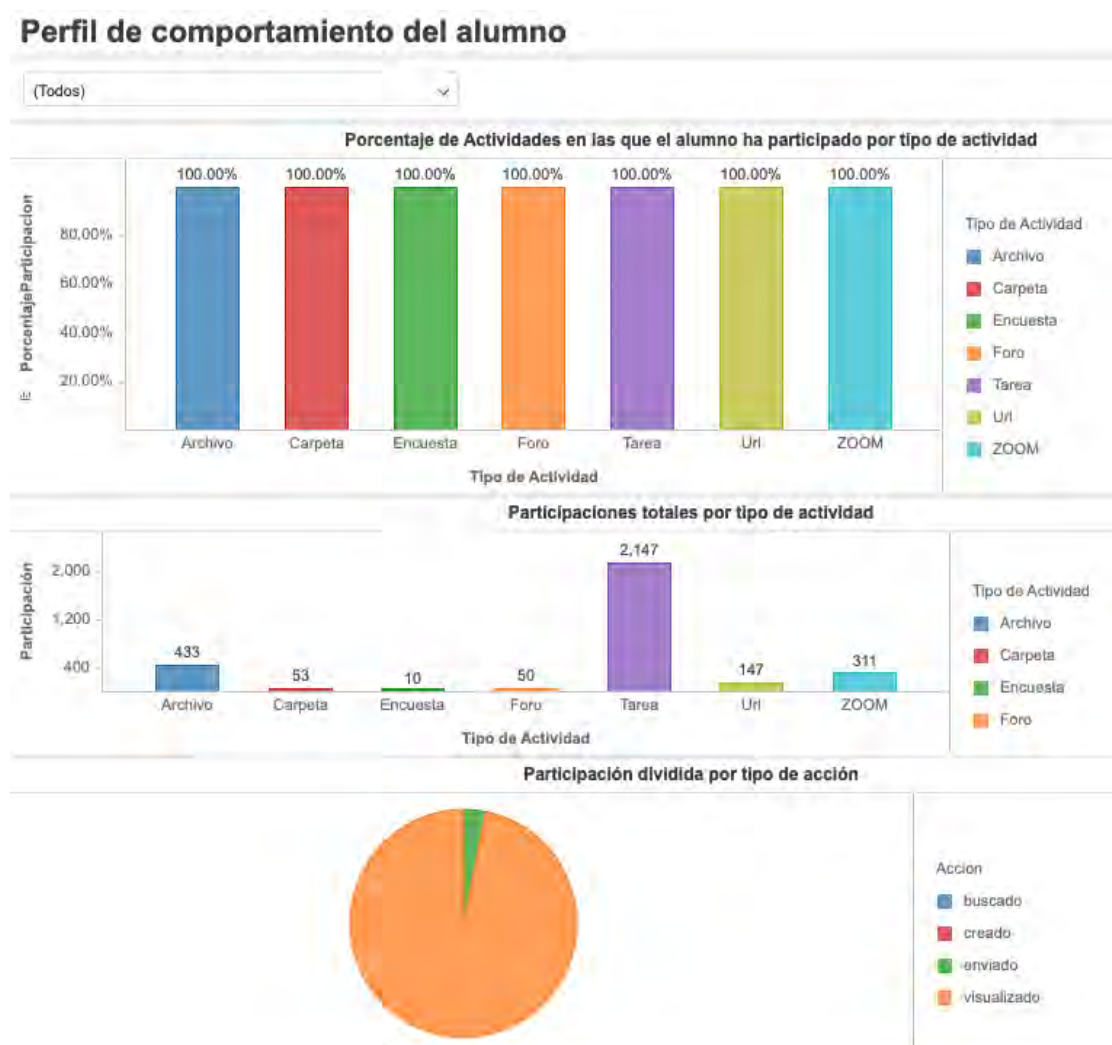
*Participación total por tipo de actividad de los alumnos en la plataforma PAIDEIA*



**Nota.** Captura de pantalla. Tomada de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

Figura 33.

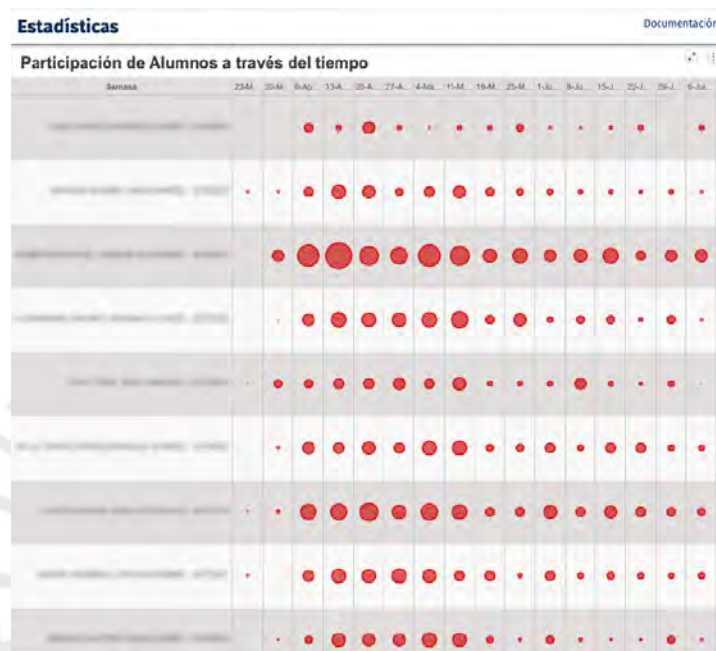
Perfil del comportamiento de los alumnos en la plataforma PAIDEIA



Nota. Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 34.**

*Participación alumno por alumno a través del tiempo por tipo de actividad en la plataforma PAIDEIA. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 35.**

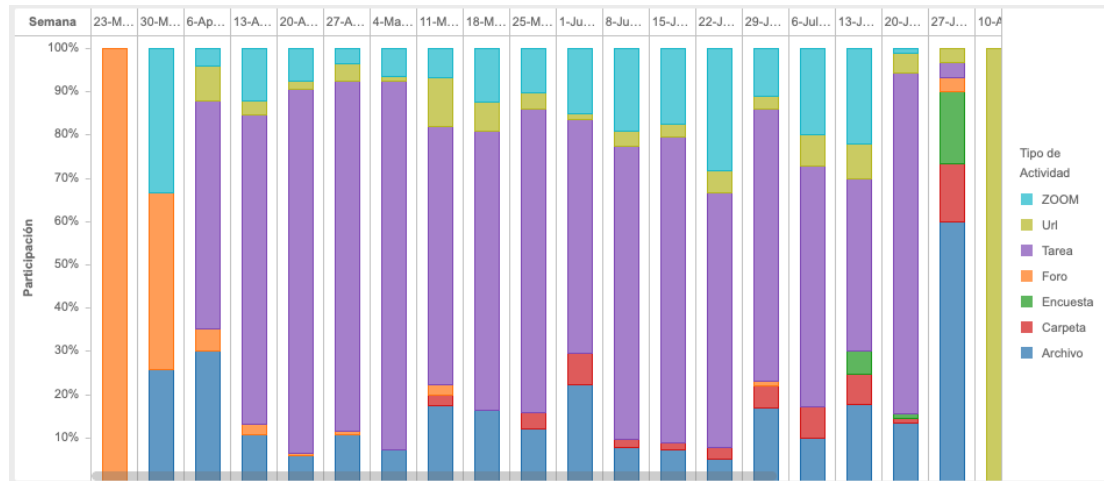
*Participación alumno por alumno de acuerdo de cada actividad en la plataforma PAIDEIA*

The screenshot shows a web interface with a header 'Estadísticas' and a sub-header 'Participación de alumnos en cada actividad y recurso'. Below this is a table with columns: Tipo, Activos, Des., Enc., Foro, Tarea, and SH. The table contains several rows of data, but the text is largely illegible due to a large, semi-transparent watermark of the Pontificia Universidad Católica del Perú logo overlaid on the image. The watermark includes the text 'MCMXVII' at the bottom.

*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 36.**

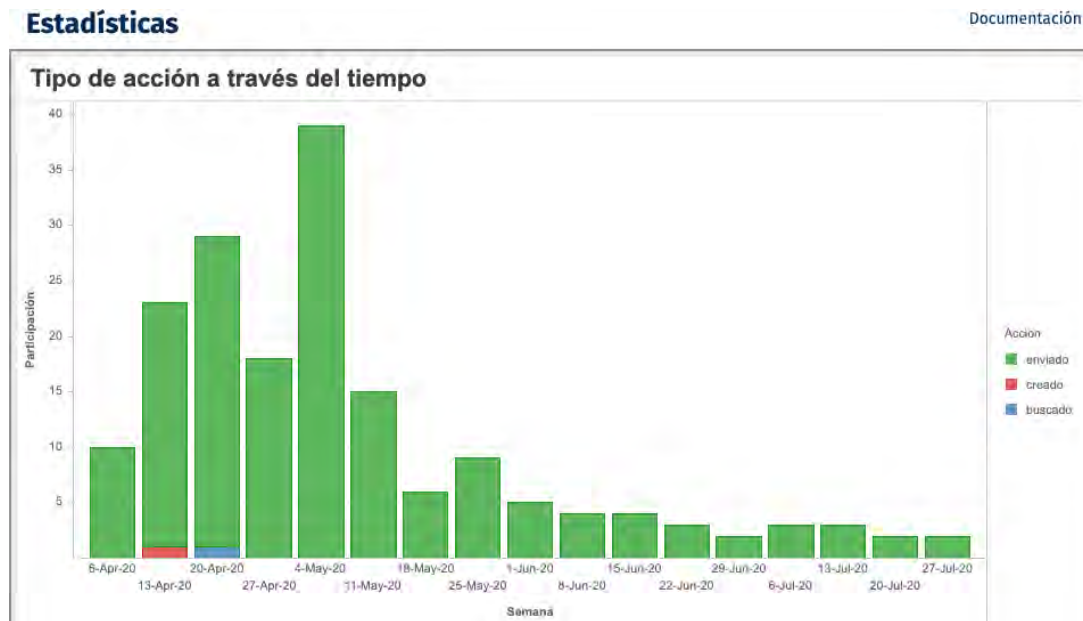
*Total de actividades o recursos en el que participaron los estudiantes en PAIDEIA*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 37.**

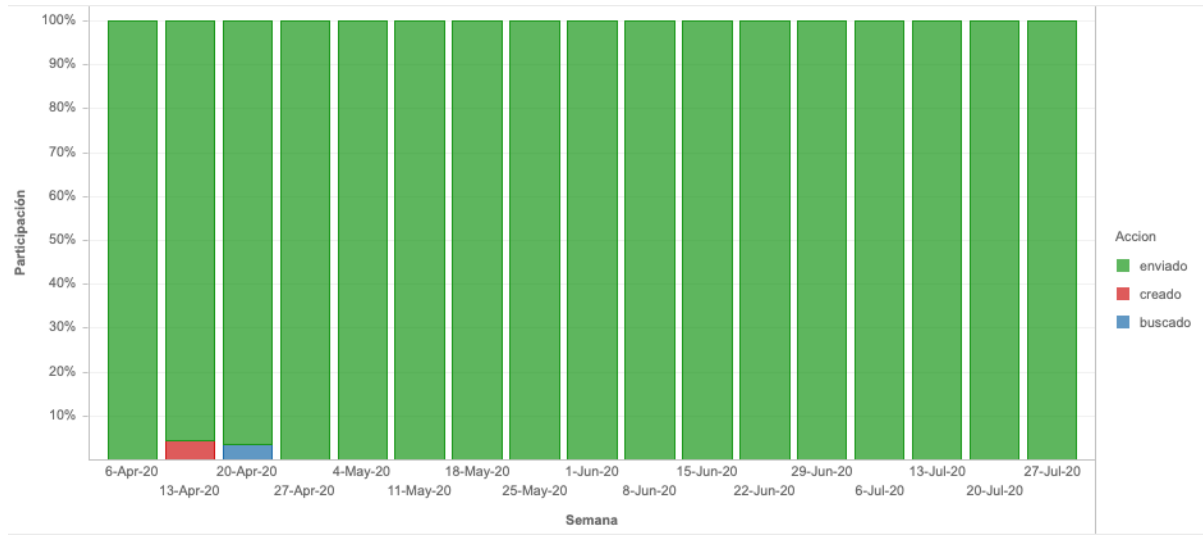
*Tipo actividad en el que participaron los estudiantes a través del tiempo en PAIDEIA*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Figura 38.**

*Porcentaje de actividad de los estudiantes en PAIDEIA*

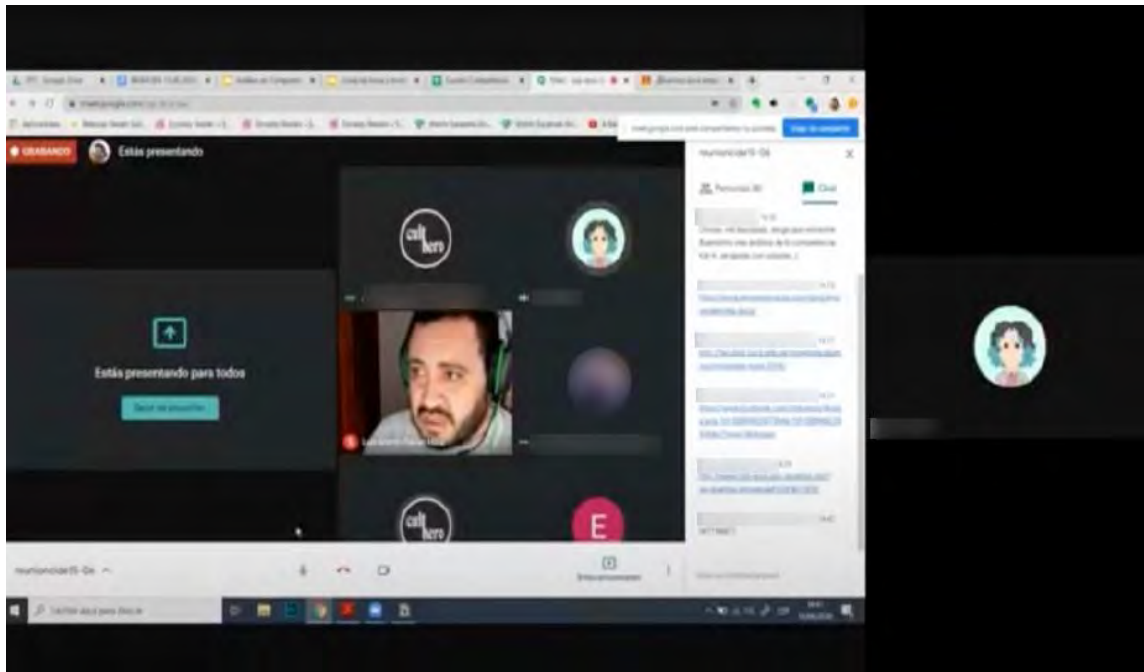


*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de *PAIDEIA*. curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Proceso de diseño desde el boceto al acabado final

### Imagen 18.

*Captura de Pantalla de clase virtual donde se aclaran dudas de los estudiantes en la clase de CC1, vía Zoom durante 2022-1*



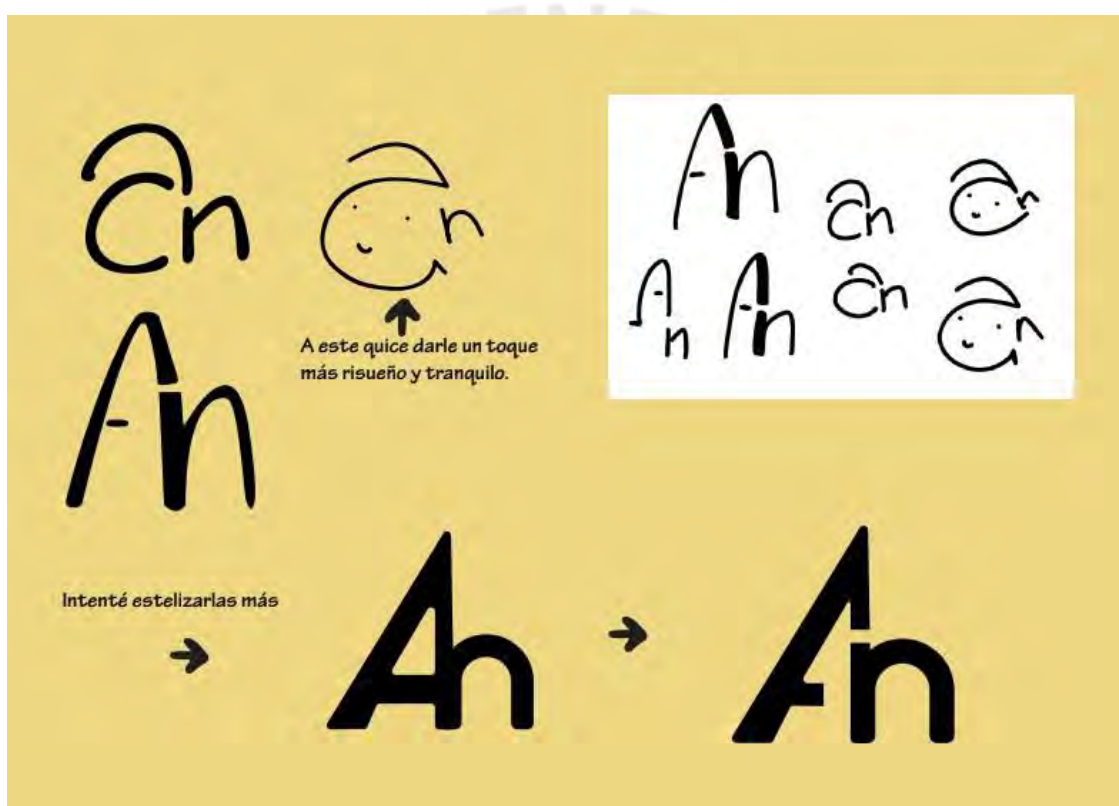
*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 20

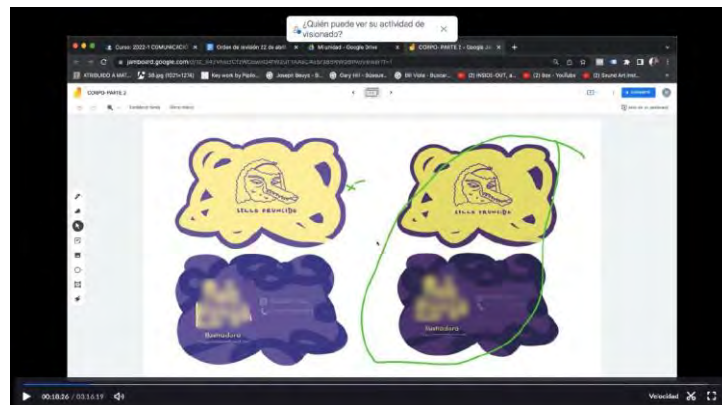
*Correcciones y ajustes de una de las ideas escogidas de las presentadas por un alumno*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 21.

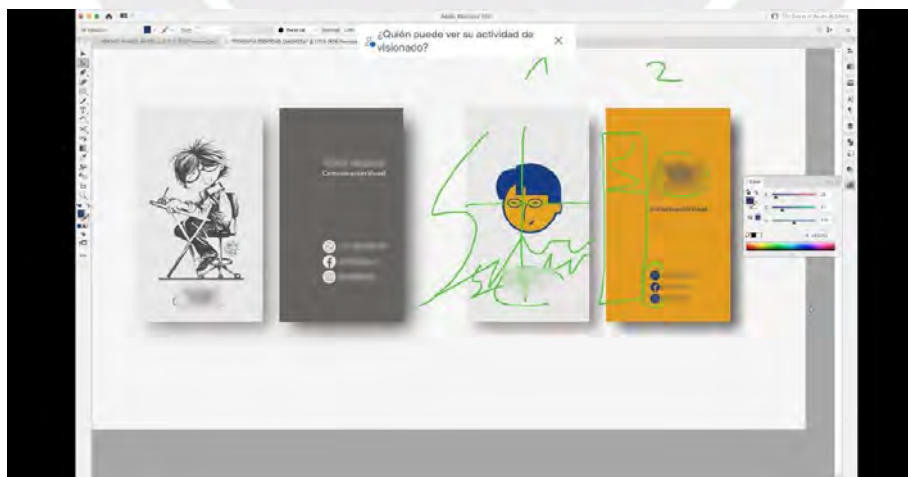
*Revisión sincrónica con anotaciones de otro estudiante*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma Zoom. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 22.

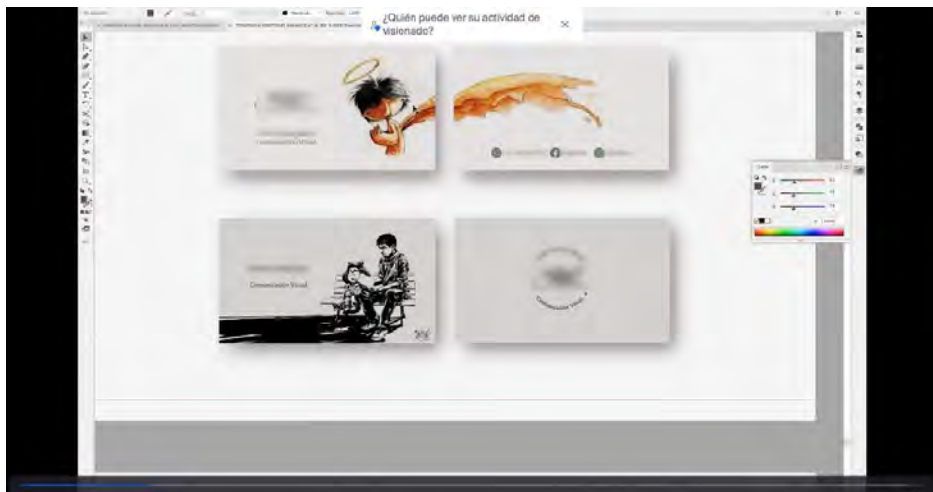
*Revisión sincrónica con sugerencias de otro estudiante*



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma *Zoom*. Tomado de *PAIDEIA* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 23.**

*Propuestas finales de un estudiante*

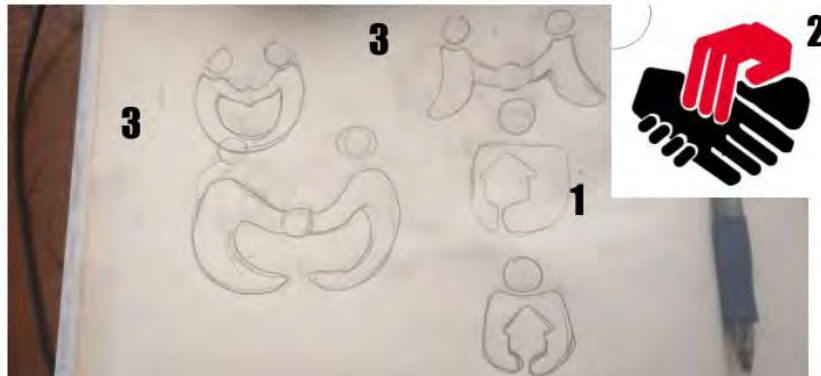


*Nota.* Captura de pantalla de plataforma *Zoom*. Tomado de *PAIDEIA* curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 24.**

*Primeras iteraciones de un alumno basados en un concepto hallado mediante la actividad de Matriz de metáforas*

**BOCETOS 1:** Los logotipos que se presentan se relacionan cada uno con el juego de conceptos previamente mostrados. Los bocetos (2 y 3) tratan de mostrar la conexión entre los personajes, sin embargo la 2 trata de destacar como un tercer personaje que sirve de mediador y conecta el asegurado con la aseguradora. El boceto 1 muestra protección de una vivienda.



*Nota.* Captura de pantalla de plataforma PAIDEIA. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### Imagen 25.

*Avance de las propuestas visuales de los estudiantes*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 26.

*Presentación de bocetos de ideas más simplificadas*

### Bocetos 3



La forma del armadillo envolvente y de protección demuestra un espacio seguro que intenta proteger. Se intenta rescatar la forma con él la forma mediante el menor número de elementos y solo formas sólidas.



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Imagen 27.

*En el proceso surge una idea producto de los hallazgos en el proceso*

### BOCETOS CORREGIDOS



A partir del boceto, se relacionó el concepto del "Arca" y sus tablonces como una imagen que da alusión a una "mano" sosteniendo algo. La parte superior del arca se acomodó como una forma envolvente que protege algo dentro.



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 28.**

*Simplificación de la idea y pruebas de tipografía*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 29.**

*Las propuestas más pulidas se alistan para presentar al cliente para su aprobación*

**Bocetos corregidos:**



Propuesta seleccionada:



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 30.**

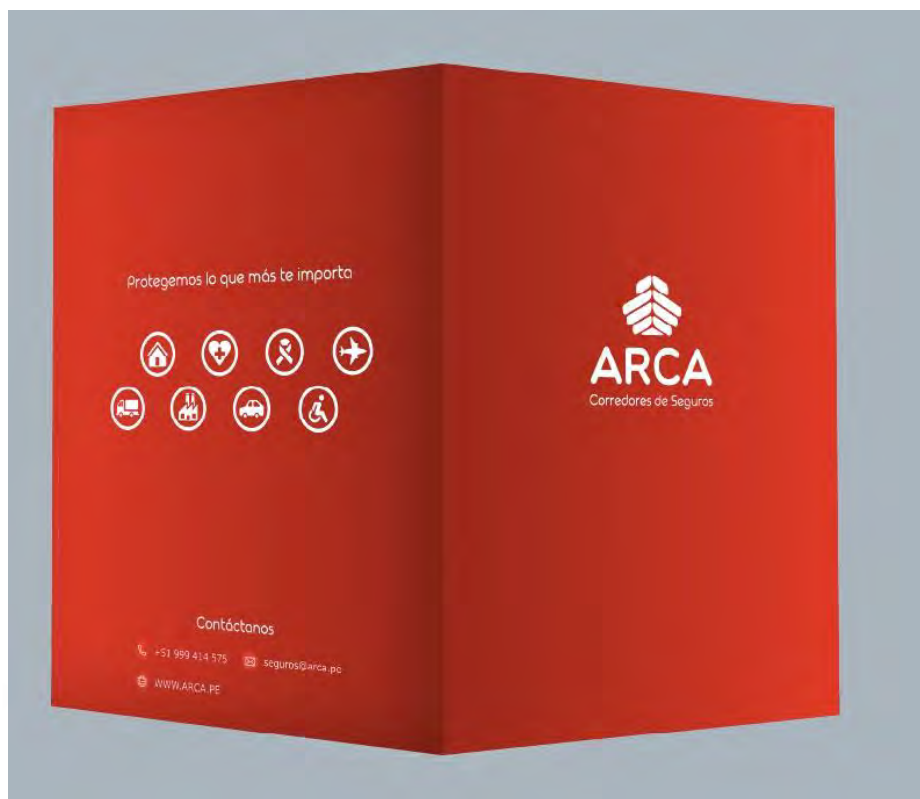
*Con el logo aprobado se elaboran las piezas gráficas o publicitarias que el cliente requiera*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

### **Imagen 31.**

*Otro ejemplo de aplicación del logotipo*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

**Imagen 32.**

*Propuesta final de logotipo*



*Nota.* Captura de pantalla de la plataforma PAIDEIA 2020-1. Tomado de PAIDEIA curso Imagen y Comunicación 1. Año 2020 por Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020, Archivo Institucional.

## Dinámicas presenciales pre-pandemia

### **Imagen 33.**

*Entrevista con clientes del curso CC1 2023-1*



*Nota. Elaboración propia.*

### **Imagen 34.**

*Entrevista de los estudiantes con clientes del curso CC1 2023-1*



*Nota. Elaboración propia.*

**Imagen 35.**

*Entrevista de los estudiantes con clientes del curso CC1 2023-1*



*Nota. Elaboración propia.*

**Imagen 36.**

*Entrevista de los estudiantes con clientes del curso CC1 2023-1*



*Fuente. Elaboración propia.*

**Imagen 37.**

*Dinámica “Armar la torre” durante el curso CC1 2023-1*



*Nota. Elaboración propia.*

**Imagen 38.**

*Dinámica “Armar la Torre” durante el curso CC1 2023-1*



*Nota. Elaboración propia.*

**Imagen 39.**

*Dinámica “Armar la torre” durante el curso CC1 2023-1*



*Nota. Elaboración propia.*

## Otras tablas relevantes al estudio

**Tabla 11.**

*Diferencias entre trabajo colaborativo y cooperativo*

CARACTERÍSTICAS	TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COOPERATIVO
<b>EL PROFESOR O FACILITADOR</b>	Acompaña, es un mediador.	Estructura el trabajo que realizará cada grupo
<b>TAREA</b>	Definida por los miembros del grupo	Asignada por el profesor
<b>RESPONSABILIDAD POR LA TAREA</b>	Individual y grupal.	Cada miembro del grupo se responsabiliza por una parte de la tarea.
<b>DIVISIÓN DEL TRABAJO</b>	Realizan el trabajo juntos. Baja división de la labor.	En ocasiones es distribuido por el profesor entre los miembros del grupo. En otras puede ser distribuido por los miembros
<b>SUBTAREAS</b>	Entrelazadas. Requieren trabajo conjunto	Independientes
<b>PROCESO DE CONSTRUIR EL RESULTADO FINAL</b>	En conjunto. En ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales.	Juntando las partes realizadas por cada miembro. Sumatoria de subtareas realizadas individualmente
<b>RESPONSABILIDAD POR EL APRENDIZAJE</b>	Miembros del grupo con el acompañamiento del profesor	Asumida por el profesor al estructurar el trabajo de alguna manera que le hace pensar que el grupo aprenderá.
<b>TIPO DE CONOCIMIENTO</b>	No fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión	Básico, Fundamental. Privilegia la memorización y en pocas ocasiones tendrá cabida el cuestionamiento.

*Nota.* Maldonado, 2007, p. 12.

**Tabla 12.**

*Diferencias entre el uso de chats, correo electrónico y documentos compartidos en el aula*

Plataforma / Medio	Retroalimentación instantánea	Múltiples claves (Lenguaje Corporal/tono)	Lenguaje Natural (Variedad de idiomas)	Foco Personal (contacto Directo)	Riqueza percibida Total
A. Presencial /Sincrónica (Ej. Reunión en el aula)	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	Muy Alta
B. Videoconferencia (Ej. Zoom/ Meet)	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	Alta
C. Chat de Voz/Audio (Ej. Whataspp Audio)	✓✓	✓	✓✓✓	✓	Media Alta
D. Chat de texto (Ej. Mensajería Instantánea)	✓✓	✓	✓✓	✓✓	Media
E. Correo Electrónico/ Anuncios dentro de una plataforma educativa	✓	✓	✓	✓	Baja

*Nota.* Elaboración propia basada en la categorización de herramientas asincrónicas y sincrónicas propuesta por Castells (2009). Se observa un predominio del chat para la gestión socioemocional.

**Tabla 13**

*Proceso iterativo de construcción semiótica*

Agente retroalimentador	Naturaleza comunicativa	Impacto en la propuesta
<b>Docentes</b>	Metadiscursiva (andamiaje metodológico).	Ajuste los códigos visuales a marcos teóricos.
<b>Clientes</b>	Pragmática (expectativas)	Alineamiento con

	de marca).	identidad corporativa
<b>Grupo colaborativo</b>	Dialéctica (controversia creativa).	Depuración semántica mediante contraste

*Nota.* Adaptado de *Sensemaking in organizations* (p. 30), por K. E. Weick, 1995, Sage Publications.

**Tabla 14.**

*Tabla comparativa de trabajo individual vs. trabajo colaborativo*

<b>Dimensión</b>	<b>Trabajo Individual</b>	<b>Trabajo Colaborativo</b>
<b>Creatividad</b>	Expresión estética personal (Amabile, 1996)	Síntesis de propuestas divergentes (Paulus & Nijstad, 2003)
<b>Toma de decisiones</b>	Autonomía absoluta (Deci & Ryan, 2000)	Negociación de consensos (Fisher & Ury, 1981)
<b>Responsabilidad</b>	Rendición de cuentas unipersonal (Bandura, 1997)	Corresponsabilidad grupal (Johnson & Johnson, 2005)
<b>Proceso creativo</b>	Exploración introspectiva (Csíkszentmihályi, 2014)	Co-construcción dialógica (Sawyer, 2007)

*Nota.* La tabla contrasta las dinámicas de producción observadas. Mientras el trabajo individual priorizó la eficiencia operativa, el colaborativo fomentó la

negociación de significados, alineándose con la teoría de comunidades de práctica de Wenger (1998). Elaboración propia.

**Tabla 15.**

*Ejes comunicacionales, parámetros, función y evidencia empírica*

<b>Eje comunicacional</b>	<b>Parámetro identificado</b>	<b>Función</b>	<b>Evidencia empírica</b>
<b>Competencia digital</b>	Dominio avanzado de herramientas de diseño / ofimática	Habilitar codificación fluida de significados visuales	82% mejoró sustentaciones usando Illustrator / PPT (rúbricas)
<b>Arquitectura interactiva</b>	Plataformas sincrónicas / asincrónicas con UX intuitiva	Reducir fricción tecnológica en construcción	Miró aumentó 37% interacciones significativas (logs)
<b>Roles negociados</b>	Asignación formalizada de responsabilidades + coevaluación	Mitigar asimetrías discursivas	Equipos con roles claros: 54% participación equitativa
<b>Protocolo de retroalimentación</b>	Mecanismos estructurados para críticas oportunas	Validación intersubjetiva continua	91% mejoró propuestas tras retroalimentación programada (bitácora)
<b>Temporalidad consensuada</b>	Calendarios colaborativos con hitos comunicativos	Sincronizar expectativas y procesos	Redujo 68% conflictos con plazos (encuestas)
<b>Rituales de cohesión</b>	Dinámicas para construir capital relacional	Compensar opacidad no verbal virtual	Actividades de afinidad: +43 de confianza grupal
<b>Diplomacia semiótica</b>	Sensibilización intercultural en <i>briefings</i>	Evitar ruidos ideológicos en codificación	Equipos diversos: +29% de innovación (índice FAD)

*Nota.* Adaptado de *Making sense of the organization* (p. 55), por K. E. Weick, 2001, Blackwell Publishing. La columna de evidencia empírica corresponde a los datos recolectados en la presente investigación.

**Tabla 16.**

*Triada transformadora validada*

<b>Eje comunicacional</b>	<b>Hallazgo clave</b>	<b>Impacto pedagógico</b>
<b>Reconfiguración discursiva</b>	Transición de lógica ( <i>cooperativa</i> ) a constitutiva ( <i>colaborativa</i> )	+68% en profundidad investigativa ( <i>bitácoras</i> )
<b>Mediación tecnológica</b>	Plataformas como <i>Miro</i> operan como “ <i>cámaras de compensación semántica</i> ”	Reducción del 57% en conflictos no resueltos
<b>Diplomacia semiótica</b>	Desarrollo de protocolos para gestionar divergencias creativas	+79% en habilidades de sustentación persuasiva

*Nota.* La tríada representa la interdependencia hallada entre el discurso constitutivo, la mediación tecnológica y el capital social como motores del diseño en pandemia. Elaboración propia.

**Tabla 17.**

*Diferencia paradigmática validada entre trabajo grupal cooperativo y trabajo colaborativo*

<b>Dimensiones</b>	<b>Trabajo Grupal Cooperativo</b>	<b>Trabajo Colaborativo</b>
<b>Lógica comunicativa</b>	Transaccional	Constitutiva (co-creación)

	(intercambio de datos)	de sentidos)
<b>Gestión del conflicto</b>	Evitación	Negociación argumentada
<b>Producto final</b>	Ensamblaje de partes	Texto visual construido

*Nota.* La matriz valida empíricamente el tránsito de una dinámica cooperativa (*basada en la división de tareas*) a una colaborativa (*basada en la negociación de significados*), fundamentada en la perspectiva de Wenger (1998). Elaboración propia.

**Tabla 18.**

*Variables de las herramientas de mediación docente*

<b>Herramienta</b>	<b>Variable Temporal</b>	<b>Variable de Registro</b>	<b>Función Docente Observada</b>
<b><i>Zoom</i></b>	Sincrónica	Efímera (si no se graba)	Instrucción directa / <i>Feedback</i>
<b><i>Google Drive</i></b>	Asincrónica	Permanente	Repositorio / Revisión técnica

*Nota.* Se aprecia que la mediación docente debió alternar entre herramientas sincrónicas para el vínculo y asincrónicas para la evaluación, validando la necesidad de un ecosistema híbrido. Elaboración propia.

**Tabla 19.**

*Sustento teórico-operativo de los conceptos clave aplicados a instrumentos de mediación docente*

Concepto Clave	Autor Base	Instrumento de Mediación	Aplicación Operativa
<b>Sensemaking</b>	Weick	Videoconferencia ( <i>Zoom</i> )	Negociación verbal de significados visuales.
<b>Reificación</b>	Wenger	Nube ( <i>Google Drive</i> )	Transformación del discurso en archivos entregables.

*Nota.* La matriz vincula las categorías teóricas de *sensemaking* y comunidades de práctica con su aplicación funcional en las herramientas digitales del curso.

Elaboración propia basada en Weick (1995) y Wenger (1998).



## Otras figuras complementarias

Figura 40.

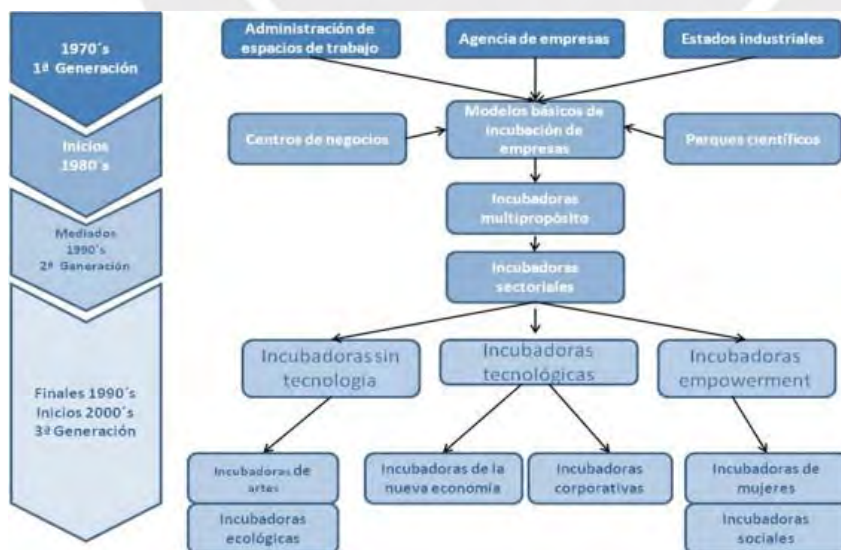
Ubicación de CIDE PUCP en el sistema de incubadoras de empresas en Perú



Nota. Extraída de la página de CIDE PUCP, consultada en julio de 2022.

Figura 41.

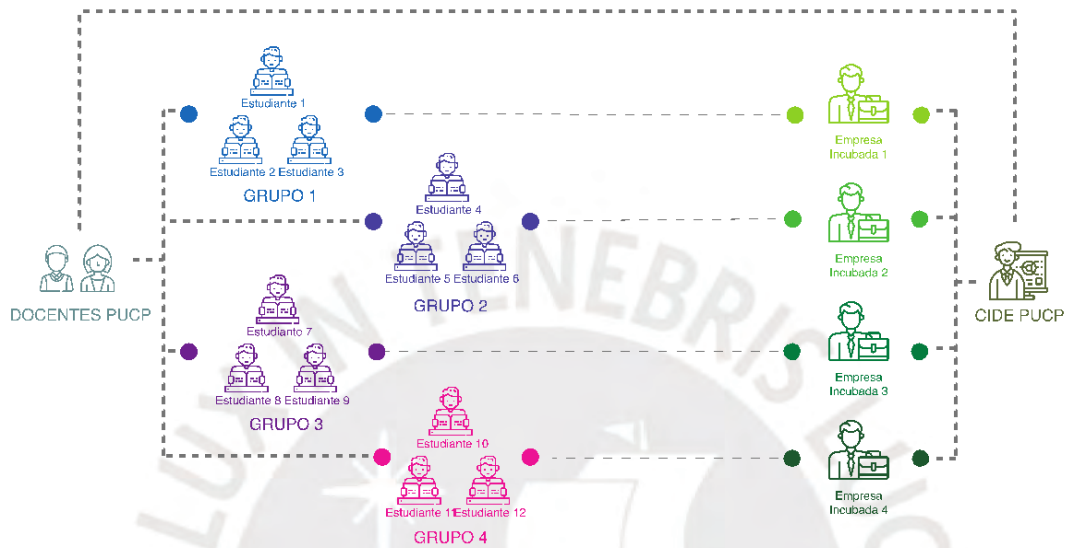
Evolución de los sistemas de incubación a nivel mundial



Nota. Rivera, 2010, p. 12.

**Figura 42.**

*Esquema de interactividad entre los estudiantes de los cursos de Comunicación Corporativa con las empresas incubadas del CIDE PUCP*



*Nota.* Elaboración propia.

## Figura 43.

*Evolución del acceso a las tecnologías de información y comunicaciones en los hogares durante 2020*

### 1. Acceso de los hogares a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

#### 1.1 Evolución del acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares

##### CUADRO N° 1.1

Perú: Hogares según condición de tenencia de Tecnologías de Información y Comunicación

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020

(Porcentaje)

Condición de tenencia de TIC	Ene-Feb-Mar 2019 P/	Ene-Feb-Mar 2020 P/	Variación (Puntos porcentuales)
Al menos una TIC	93,0	94,9	1,9
Ninguna	7,0	5,1	-1,9

P/ Preliminar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

##### CUADRO N° 1.2

Perú: Hogares con Tecnologías de Información y Comunicación -TIC, según nivel de educación del jefe de hogar

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020

(Porcentaje sobre el total de hogares en cada nivel educativo)

Nivel educativo	Ene-Feb-Mar 2019 P/	Ene-Feb-Mar 2020 P/	Variación (Puntos porcentuales)
Primaria 1/	82,8	87,8	5,0
Secundaria	96,9	97,5	0,6
Superior no universitaria	99,7	99,6	-0,1
Superior universitaria	99,8	99,6	-0,2

1/ Incluye sin nivel, inicial y educación básica especial.

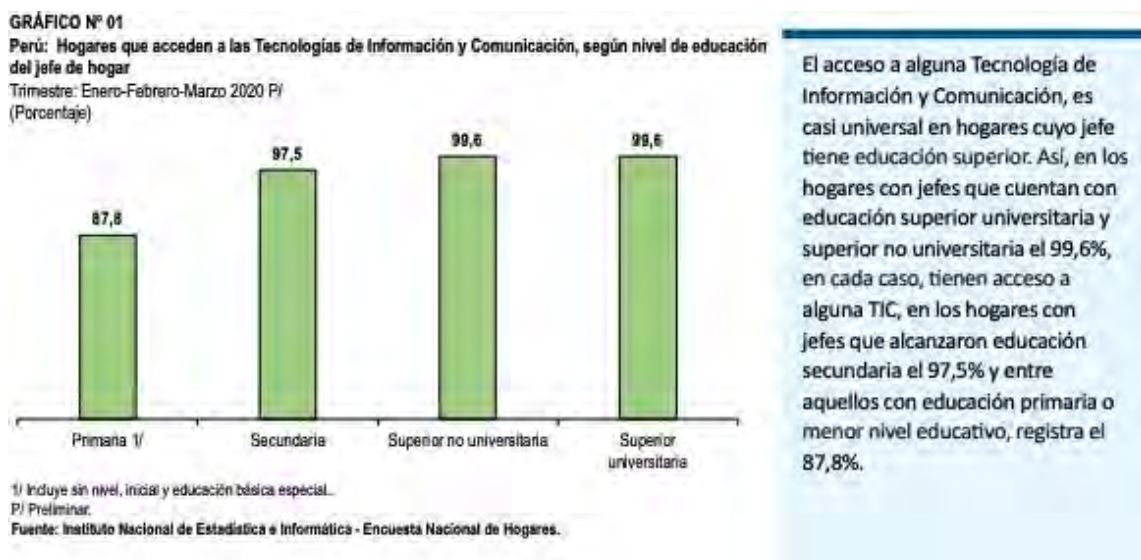
P/ Preliminar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

Nota. INEI

**Figura 44.**

*Hogares que acceden a las tecnologías de información según el nivel de educación del jefe de hogar durante 2020*



Nota. INEI



**Figura 45.**

*Hogares con acceso a computadoras con Internet según el lugar de residencia y número de computadoras en el hogar, comparativa entre el primer trimestre de 2019-2020*

**CUADRO N° 1.7**

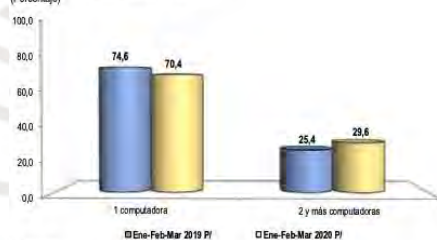
Perú: Hogares con acceso a Computadora e Internet, según área de residencia  
Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020  
(Porcentaje)

Área de residencia	Ene-Feb-Mar 2019 P/		Ene-Feb-Mar 2020 P/		Variación absoluta (Puntos porcentuales)	
	Computadora	Internet	Computadora	Internet	Computadora	Internet
Total	34,0	36,7	35,6	40,1	1,6	3,4
Lima Metropolitana	49,7	61,8	52,9	62,9	3,2	1,1
Resto urbano I/	38,9	35,7	38,3	40,5	-0,6	4,8
Área rural	6,1	3,7	7,5	5,9	1,4	2,2

\* Evidente diferencia significativa, con un nivel de confianza del 90%.  
\*\* La diferencia es altamente significativa, con un nivel de confianza del 95%.  
\*\*\* La diferencia es muy altamente significativa, con un nivel de confianza del 99%.  
I/ No incluye Lima Metropolitana.  
P/ Preliminar.  
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

**GRÁFICO N° 06**

Perú: Número de computadoras en el hogar  
Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020  
(Porcentaje)



P/ Preliminar.  
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares

- Según el área de residencia, el 52,9% de los hogares de Lima Metropolitana disponen por lo menos de una computadora, en el Resto urbano es el 38,3% y en los hogares rurales, el 7,5%.
- Con relación al servicio de Internet, el 62,9% de los hogares de Lima Metropolitana disponen de este servicio, el 40,5% del Resto urbano y solo el 5,9% de los hogares del Área rural.
- Comparado con similar trimestre del año anterior, el servicio de Internet a nivel nacional se incrementó en 3,4 puntos porcentuales. Así, en los hogares de Lima Metropolitana, el Resto urbano y el Área rural aumentó en 1,1, 4,8 y 2,2 puntos porcentuales, respectivamente.
- Con relación al número de computadoras que dispone el hogar, el 70,4% de ellos dispone de una computadora, mientras que el 29,6% de hogares cuenta con 2 y más computadoras.

Nota. INEI

**Figura 46.**

*Población con acceso a Internet según lugar de residencia y sexo en 2020*

## 2. POBLACIÓN CON ACCESO A INTERNET

### 2.1 Acceso a Internet

#### CUADRO N° 2.1

**Perú: Población de 6 años y más que hace uso de Internet, según área de residencia**

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020

(Porcentaje del total de población de 6 años y más de edad de cada área de residencia)

Área de residencia	Ene-Feb-Mar 2019 P/	Ene-Feb-Mar 2020 P/	Variación (Puntos porcentuales)	
<b>Total</b>	<b>54,0</b>	<b>60,3</b>	<b>6,3</b>	<b>***</b>
Lima Metropolitana	74,4	78,5	4,1	***
Resto urbano 1/	57,5	64,2	6,7	***
Área rural	16,4	23,8	7,4	***

\* Existe diferencia significativa, con un nivel de confianza del 90%.

\*\* La diferencia es altamente significativa, con un nivel de confianza del 95%.

\*\*\* La diferencia es muy altamente significativa, con un nivel de confianza del 99%.

1/ No incluye Lima Metropolitana.

P/ Preliminar.

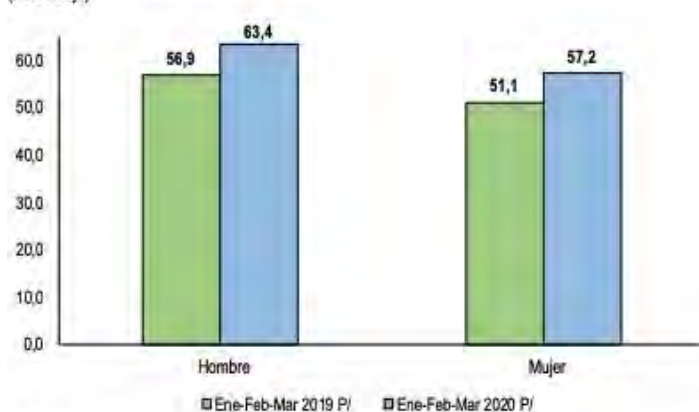
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

#### GRÁFICO N° 11

**Perú: Población de 6 años y más de edad que hace uso de Internet, según sexo**

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020

(Porcentaje)



P/ Preliminar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

El 60,3% de la población de 6 y más años de edad del país accede a Internet. Respecto a similar trimestre de 2019, se observa un aumento de 6,3 puntos porcentuales al pasar de 54,0% a 60,3%.

Por área de residencia, en Lima Metropolitana la población usuaria de Internet significó el 78,5%, en el Resto urbano el 64,2% y en el Área rural el 23,8%.

#### Internet es utilizado más por hombres que mujeres

El 63,4% de hombres hacen uso de Internet, mientras que el 57,2% de las mujeres accede a este servicio, existiendo una brecha de género de 6,2 puntos porcentuales a favor de los hombres.

#### Población joven y adolescente accede más a Internet

El 88,0%, 75,1% y 70,1% de la población de 19 a 24 años, de 25 a 40 años y de 12 a 18 años de edad, respectivamente, son los mayores usuarios de Internet. Entre los niños de 6 a 11 años acceden el 36,2%. En la población de 60 y más años de edad solo usa Internet el 27,1%.

Nota. INEI

**Figura 47.**

*Población con acceso a Internet según nivel educativo, comparativa entre el primer trimestre de 2019 y 2020*

**CUADRO N° 2.3**

**Perú: Población de 6 años y más que hace uso de Internet, según nivel educativo**

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020

(Porcentaje del total de población de 6 años y más de edad de cada nivel educativo)

Nivel educativo	Ene-Feb-Mar 2019 P/	Ene-Feb-Mar 2020 P/	Variación (Puntos porcentuales)
<b>Total</b>	<b>54,0</b>	<b>60,3</b>	<b>6,3 ***</b>
Primaria 1/	18,8	25,0	6,2 ***
Secundaria	58,5	64,8	6,3 ***
Superior no universitaria	83,0	87,0	4,0 ***
Superior universitaria	92,2	94,7	2,5 ***

\* Existe diferencia significativa, con un nivel de confianza del 90%.

\*\* La diferencia es altamente significativa, con un nivel de confianza del 95%.

\*\*\* La diferencia es muy altamente significativa, con un nivel de confianza del 99%.

1/ Incluye sin nivel, inicial y educación básica especial.

P/ Preliminar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

**Población con nivel educativo superior accede más a Internet**

El 94,7% y el 87,0% de la población con educación superior universitaria y no universitaria, respectivamente, acceden en mayor proporción a los servicios de Internet; seguidos por la población con educación secundaria 64,8% y la población con primaria o menor nivel, 25,0%.

Nota. INEI



**Figura 48.**

*Actividades de la población usuaria de Internet según sexo y edad en 2020*

## 2.4 Actividades que realiza la población usuaria de Internet

**CUADRO N° 2.6**

Perú: Población de 6 años y más de edad por sexo y grupos de edad, según tipo de actividad que realiza en Internet

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2020 P/

(Porcentaje sobre el total de usuarios de Internet)

Actividades	Total	Sexo		Grupos de edad	
		Hombre	Mujer	6 a 24 años	25 y más años
Comunicarse (e-mail, chat, etc)	92,1	92,0	92,3	83,9	97,5
Obtener información	87,8	88,3	87,3	85,3	89,5
Actividades de Entretenimiento (juego de video, obtener películas, música, etc).	88,8	90,2	87,2	93,0	86,1

P/ Preliminar.

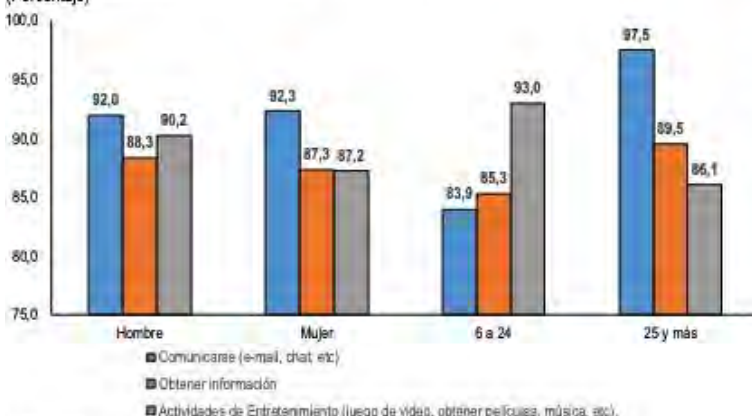
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

**GRÁFICO N° 12**

Perú: Población por sexo y grupos de edad, según tipo de actividad que realiza en Internet

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2020 P/

(Porcentaje)



P/ Preliminar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares

El 92,1% de la población navega en Internet para comunicarse, 88,8% recurre a Internet para realizar actividades de entretenimiento como juegos de videos y obtener películas o música y el 87,8% utiliza Internet para obtener información.

Del total de hombres y mujeres usuarios de Internet, el 92,0% y el 92,3%, respectivamente, lo utilizan para comunicarse vía correo, chat, etc; y el 88,3% de hombres y el 87,3% de mujeres, lo usan para obtener información.

Por grupos de edad, es mayor el porcentaje de uso de Internet para comunicarse en el grupo de 25 y más años de edad (97,5%).

Nota. INEI

**Figura 49.**

*Usuarios de Internet a través del teléfono móvil, según sexo y nivel educativo, comparativa entre el primer trimestre de 2019 y 2020*

**CUADRO N° 2.9**

**Perú: Población de 6 años y más de edad que hace uso del servicio de Internet a través del teléfono celular, según nivel educativo**

Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2019 y 2020

(Porcentaje del total de población de 6 años y más usuaria de Internet de cada nivel educativo)

Nivel educativo	Ene-Feb-Mar 2019 P/	Ene-Feb-Mar 2020 P/	Variación (Puntos porcentuales)	
<b>Total</b>	<b>83,9</b>	<b>87,9</b>	<b>4,0</b>	<b>***</b>
Primaria 1/	60,9	69,4	8,5	***
Secundaria	84,7	89,0	4,3	***
Superior no universitaria	90,6	93,9	3,3	***
Superior universitaria	87,5	91,0	3,5	***

**Nota:** Se incluye celular sin plan de datos o celular con plan de datos.

\* Existe diferencia significativa, con un nivel de confianza del 90%.

\*\* La diferencia es altamente significativa, con un nivel de confianza del 95%.

\*\*\* La diferencia es muy altamente significativa, con un nivel de confianza del 99%.

1/ Incluye sin nivel, inicial y educación básica especial.

P/ Preliminar.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

El nivel educativo es uno de los aspectos que discrimina el acceso a Internet, en tal sentido el 93,9% y 91,0% de los internautas que cuentan con educación superior no universitaria y universitaria, acceden a Internet a través de teléfonos móviles, este porcentaje disminuye entre los que cuentan con educación secundaria (89,0%) y es menor aún entre los que tienen primaria o menor nivel (69,4%). Sin embargo, al comparar con lo registrado en similar trimestre del año anterior se aprecia incrementos en todos los niveles educativos, 8,5 puntos porcentuales entre los que cuentan con primaria o menor nivel, 4,3 puntos porcentuales los que tienen secundaria, 3,3 puntos porcentuales los que alcanzaron superior no universitaria y 3,5 puntos porcentuales entre los que tienen superior universitaria.

Nota. INEI



## Referencias

Aaker, D. (2012). *Building Strong Brands*. Simon & Schuster.

Aguado, J. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Departamento de Información y Documentación Facultad de Comunicación y Documentación Universidad de Murcia.

Alfara, S. (2008). *Ciudadanía intercultural conceptos y pedagogías desde América Latina*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aljure, A. (2005). *El plan estratégico de comunicación*. Costa, J. (Ed.). *Master Dir Com. Los profesores tienen la palabra*. Grupo Editorial Design.

Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Westview Press.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.

APD - Asociación Peruana de Diseñadores. (2023). *Informe anual de la industria del diseño en Perú*.

Arroyo, L. y Yus, M. (2007). *Los cien errores de comunicación en las organizaciones*. ESIC.

Arrow, H., McGrath, J. E., & Berdahl, J. L. (2000). *Small groups as complex systems*. Sage.

Ashby, W. (1947). *Principles of the Self-Organizing Dynamic System*. *Journal of General Psychology*, 37, pp. 125-128.

Aula, P., & Steyaert, C. (2009). *The strategic reputation landscape*. Routledge.

AulaPlaneta. (s. f.). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. <https://docsp.aulaplaneta.com/labor-docente/colaboracion/tecnicas-colaborativo>

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.

Aviram, A. (2023, 22 junio). *How graphic design will boost your sales and grow your brand*. Linearity. <https://www.linearity.io/blog/graphic-design-boost-sales/>

Aviram, A. (22 de junio de 2023). *How graphic design will boost your sales and grow your brand*. <https://www.pinterest.com/pin/953637289827953624/>

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>(<https://doi.org/10.1037/tmb0000030>)

Bain, P. (2021). *Visual collaboration: A powerful toolkit for improving meetings, projects, and processes*. Wiley.

Baker, M. J., et al. (2019). *Technology-enhanced collaborative learning*. Springer.

Balmer, J. M. T., & Greyser, S. A. (2003). Corporate branding, corporate identity and corporate marketing: Seeing through the fog. *European Journal of Marketing*, 37 (7/8), 1041–1068. <https://doi.org/10.1108/03090560310477655>

Balmer, J. M. T., & Greyser, S. A. (2003). *Revealing the Corporation: Perspectives on Identity, Image, Reputation, Corporate Branding, and Corporate-Level Marketing*. Routledge.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Barabási A.-L. (2003). *How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means for Business, Science, and Everyday Life*. Northeastern University.

Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario* [2.<sup>a</sup> Ed.]. Ediciones Morata. <https://archive.org/details/barkley-e.-tecnicas-de-aprendizaje-colaborativo>

Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Ciencia/Morata. <https://sites.google.com/view/aprendizaje-col-coop/tac>

Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Open University Press.

Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Barnett, R. (2013). *Imagining the University*. Routledge.  
DOI: [10.4324/9780203070860](<https://doi.org/10.4324/9780203070860>)

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.

Bendezú, L. (2022). Diseño de identidad en la economía creativa peruana. *Revista Tipográfica*, 15 (2), 34-51.

Benne, K. D., & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 4(2), 41-49

Berger, A. A. (2010). *Objects of affection: Semiotics and consumer culture*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9780230109902](<https://doi.org/10.1057/9780230109902>)

- Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Biggart, N. W. (1989). *Charismatic capitalism: Direct selling organizations in America*. University of Chicago Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Hora Nova.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bonacich, P. (2007). Some unique properties of eigenvector centrality. *Social Networks*, 29(4).
- Bonsiepe, G. (2012). *Diseño y crisis*. Ediciones Infinito.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Borgatti, S., Everett, M. y Johnson, J. (2016). *Analyzing Social Networks*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 27(2).
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus* (P. Collier, Trans.). Stanford University Press. (Edición original en francés: *Homo Academicus*. Les Éditions de Minuit).
- Bourdon, S. (2009). *Relaciones sociales y trayectorias biográficas: hacia un enfoque comprensivo de los medios de influencia*. *Redes*, 16(1). <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v16-n1-bourdon>
- Bosley, S., & McKechnie, S. (2015). *Psychological contracts in a business format franchise system*. *International Small Business Journal*, 33(5), 543–565. <https://doi.org/10.1177/0266242613516137>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bødker, S. & Christiansen, E. (2018). *Collaboration in creative design: Methods and co-creation*. Springer.
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A., & Gaspar de Matos, M. (2021). *Hey, we also have something to say: A qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under COVID-19*. *Journal of Community Psychology*, "49"(7), 2669-2686. <https://doi.org/10.1002/jcop.22666>
- Brereton, M. et al. (2015). Collaboration in translation: The impact of increased reach on cross-organisational work. *CSCW '15*.

- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- Brummans, B. H. J. M., & Vélez, G. (2023). The constitutive entanglement of communication and materiality in collaboration technologies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 28(2), zmac031. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac031>
- Buber, M. (2020). *Yo y tú* (R. Rosales, Trad.). *Capitan Swing*. (Obra original publicada en 1958).
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345–423. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(00\)22009-1](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(00)22009-1)
- Cámara Multinivel Latinoamericana (CMLA). (2021). *Reporte de impacto económico del sector multinivel en América Latina*. <https://cmlatam.org/estudios>
- Canale, M., & Swain, M. (2020). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 41 (1), 1-47. (Trabajo original publicado en 1980).
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedents and outcomes. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Castells, M. (2004). La dimensión cultural de Internet. *UOC Papers*, (1).
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Blackwell.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell.
- Cheong, P. H., et al. (2021). *Semiotic Negotiation in Crisis Contexts*. *Communication Theory*, 31(4), 512-530. <https://doi.org/10.1093/ct/qtab012>
- Christakis, N. y Fowler, J. (2009). *Connected. The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. Little, Brown Spark.
- CIP - Consejo de Industrias del Perú. (2021). *Competencias profesionales en diseño gráfico: Brechas y oportunidades*.
- Cissna, K. N. (2021). Beyond method: Collaboration as emergent communicative praxis. *Journal of Applied Communication Research*, 49(3), 340-356. <https://doi.org/10.1080/00909882.2021.1926401>
- Clavijo, C. (9 de marzo de 2023). *Incubadora de empresas: qué es, cómo funciona y ejemplos*. <https://blog.hubspot.es/sales/incubadora-empresas>

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Cooren, F., Schoeneborn, S., & Vasquez, C. (2021). The communicative constitution of organization, organizing, and organizationality. *Organization Studies*, 42(4), 475–496. <https://doi.org/10.1177/0170840621991935>

Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue: Passion, incarnation and ventriloquism*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.157>

Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue: Passion, incarnation and ventriloquism*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/ds.6>

Cornelissen, J. (2017). *Corporate communication: A guide to theory and practice* (5<sup>a</sup> ed.). Sage.

Costa, J. (2013). *Comunicación corporativa y revolución digital*. Ediciones Díaz de Santos.

Costa, J. (2010). *La comunicación en acción: Informe sobre la nueva cultura de la gestión*. Fundación Confemetal.

Costa, J. (1999). *La comunicación en acción*. Paidós Ibérica.

Costa, J. (2001). *Imagen corporativa en el siglo xxi*. La Crujía Ediciones.

Costa, J. (2004). *DirCom on-line: el máster de dirección de comunicación a distancia*. CPC Editor.

Costa, J. (2010). Es imposible no comunicar. *Revista Icono*, 2(14), pp. 321-328.

Costa, J. (2012). *El DirCom hoy. Dirección y gestión de la comunicación en la nueva economía*. CPC Editor.

Costa, J. (2018). Creación de la imagen corporativa. *El paradigma del siglo xxi. Razón y Palabra*, (100), pp. 356-373.

Couldry, N., & Hepp, A. (2016). *The mediated construction of reality*. Polity Press.

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 119-161.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Creswell, J. (2013). *Telling a Complete Story with Qualitative and Mixed Method Research* [Video de YouTube]. <https://youtube.com/watch?v=15e7kVzMIfs>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3rd ed.). Sage.
- Cronen, V. E. (1995). Coordinated management of meaning: The consequentiality of communication and the recapturing of experience. *The Southern Communication Journal*, 60 (3), 230-238. <https://doi.org/10.1080/10417949509372978>
- Cross, N. (2011). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Berg.
- Csikszentmihályi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity*. Springer.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571. [<https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554>](<https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554>)
- Dalsgaard, P. (2004). Collaborative learning: Creating learning processes in a web-based learning environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 437-451.
- Davis, K. (2022). *Discursive Traces in Creative Collaboration*. *Journal of Communication*, 72(3), 321-345. <https://doi.org/10.1093/joc/jqac012>
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Little, Brown and Company.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delgado M. (2007). La creación de marca como estrategia generadora de valor. *Mediterráneo Económico*, (11), pp. 433-446.
- Dennis, A. R., Fuller, R. M., & Valacich, J. S. (2008). *Media, tasks, and communication processes: A theory of media synchronicity*. "MIS Quarterly", 32(3), 575–600.
- Dennis, A. R. & Kinney, S. T. (1998). Testing media richness theory in the new media: The effects of cues, feedback, and task equivocality. *Information Systems Research*, 9(3), 256–274.
- Diario el Peruano. *Velocidad de internet aumentó en el 2020*. <https://elperuano.pe/noticia/114428-velocidad-de-internet-aumento-en-el-2020>
- Díaz-Barriga, F. (2018). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información*. UNAM.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In "Technology-enhanced learning" (pp. 3-19). Springer.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Elsevier.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.

Dini, M. (2010). *Competitividad, redes de empresas y cooperación empresarial*. Cepal - Biblioteca Digital. <http://digitallibrary.un.org/record/726151>

Dourish, P. (2001). *Where the Action Is: The Foundations of Embodied Interaction*. MIT Press.

Duart, J. y Sangrà, A. (Coords.). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa - Universitat Oberta de Catalunya, pp. 113-134.

Dussel, I. (2020). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.

Dziuban, C. et al. (2018). Adaptive learning: A stabilizing influence across disciplines and universities. *Online Learning*, 22(3).

Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Indiana University Press.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2).

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.

Eppler, M. J., & Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature. *Organization Studies*, 25 (3), 325-343.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.

Feenberg, A. (1991). *Critical Theory of Technology*. Oxford University Press. (Filosofía de la mediación tecnológica).

Fernández, L., & Costa, R. (2024). *Visual Artifacts as Sites of Collective Agency*. *Design Studies*, 86, 101203. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2024.101203>

Fernández, A. M., González, M. L., & Pérez, J. C. (2021). Co-construcción del conocimiento en equipos interdisciplinarios virtuales: Análisis discursivo de la negociación de significados. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 21(1), 45-64.

Fernández, M. A. (2019). Evaluación de aprendizajes en entornos colaborativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 35-52.

Fisher, R. & Ury, W. (1981). *Getting to Yes*. Penguin.

Fisher, B. A. (1978). *Perspectives on human communication*.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- Forsyth, D. R. (2019). *Group dynamics* (7<sup>a</sup> ed.). Cengage.
- Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics* (7th ed.). Cengage Learning. Keyton, J. (2017). *Communication in groups: Applications and skills* (11th ed.). Oxford University Press.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Garbet,, T. (1982). *Comunicación estratégica*. Gestión 2000.
- García, A. (10 de marzo de 2022). *¿Qué es una newsletter, para qué sirve y por qué debes contar con ella en tu estrategia digital?* SiteGround. <https://es.siteground.com/blog/que-es-una-newsletter/>
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century*. Routledge. (Para "presencia docente" y construcción de conocimiento).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). *The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective*. "Internet and Higher Education", 13(1-2), 5-9.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step* (16<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. Oxford University Press.
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction* (2nd ed.). Sage.
- Gibbs, J. L., Sivunen, A., & Boyraz, M. (2021). Investigating the impacts of team type and design on virtual team processes. "Human Resource Management Review", 31(1), 100689.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Giraldo C., Naranjo S., Tovar E. y Córdoba, J. (2008). *Teorías de la comunicación. Cuadernos del Programa de Comunicación Social*. Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño. Universidad de Bogotá. Jorge Tadeo Lozano.
- Global University Network For Innovation. (2008). *La educación superior en el mundo*. Artes Gráficas Cuesta.
- Goffman, E. (Ed.). (2017). *Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior*. Taylor & Francis Ltd.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goldschmidt, G. (2014). *Linkography: Unfolding the design process*. MIT Press.
- Gómez, L. I. (2021). Comunicación efectiva en trabajo colaborativo universitario. *Educación*, 30 (59), 89-110.

González, L. (2021). Diseño identitario en sitios arqueológicos peruanos. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 15(2), 65-88.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3).

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178.

Guerra, M., Rodríguez, J., Rodríguez, J. A. (abril 2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36),  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860016> DOI:  
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

Guiddens, A. (1991). Modernity and Self – Identity. *Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. (Pensamiento divergente/convergente).

Guitert, M., & Jiménez, F. (2000). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales*. Comunicación presentada en II Congreso Internacional Docencia Universitaria. Universidad de Barcelona.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Gunawardena, C. N., et al. (2009). *Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences*. IJGCMS.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hall, E. T. (1976). *“Beyond culture”*. Anchor Books.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.

Hall, S. (1993). Encoding/decoding. En S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 90-103). Routledge.

Hanington, B., & Martin, B. (2012). *Universal methods of design: 100 ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions*. Rockport Publishers.

Hargie, O. (2021). *Skilled interpersonal communication*. Routledge.

Hargie, O. y Tourish, D. (2002). *Handbook of Communication Audits for Organizations*. Taylor y Francis.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heffernan, J. A. W. (1993). *Museum of words: The poetics of ekphrasis from Homer to Ashbery*. University of Chicago Press.

Heide, J. B. & Miner, A. S. (1992). The shadow of the future: Effects of anticipated interaction and frequency of contact on buyer-seller cooperation. *Academy of Management Journal*, 35(2), 265–291.

Henderson, K. (1999). *On line and on paper: Visual representations, visual culture, and computer graphics in engineering design*. MIT Press.

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Herring, S. C. (2001). Computer-mediated discourse. In D. Tannen & D. Schiffrin (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 612-634). Blackwell Publishing.

Herrada, R. y Baños, R. (2018). *Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: una revisión*. @tic Revista D'innovació Educativa, 20, pp. 16-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6477564.pdf>

Hmelo-Silver, C. E. (2013). *The international handbook of collaborative learning*. Routledge.

Hodges, C. et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press. Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.

Illich, I. (1975). *La convivencialidad*. [2.<sup>a</sup> Ed.]. Barral Editores.

Indecopi. (2023). Registro de marcas colectivas e indicaciones geográficas. *Memoria Anual 2022*.

INEI. (2022). *Perú: Caracterización de Empresas Formales*. <https://www.inei.gob.pe/>

INEI (2020) *El 40,1% de los hogares del país tuvo acceso a Internet en el primer trimestre del 2020*.

<https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-401-de-los-hogares-del-pais-tuvo-acceso-a-internet-en-el-primer-trimestre-del-2020-12272/#:~:text=El%2040%2C1%25%20de%20los,el%20primer%20trimestre%20del%202020>

Izuzquiza, I. y Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Paidós.

Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232-239). Harvard University Press.

Jewitt, C. (ed.) (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In "Active learning" (pp. 59-70). IntechOpen.

Johnson, D. W. et al. (2014). *Assessing Students in Groups*. Corwin Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperation and the use of technology. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401-423). Springer.

Johnson, D. W. et al. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anuario de Psicología*, 44(1), 21-31.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T (2005). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.

Kadushin C. (2011). Understanding Social Networks. *Theories, concepts, and findings*. Oxford University Press.

Kapferer, J. (2015). *The New Strategic Brand Management*. Kogan Page.

Kaplún, M. (1998). "Una pedagogía de la comunicación". Ediciones de la Torre.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Wiley.

Kelman, H. (1983). *Nacionalismo e identidad nacional: un análisis psicosocial*.

Kerzner, H. (2017). *Project management*. Wiley.

Keyton, J. (2017). *Communication in groups: Applications and skills* (11th ed.). Oxford University Press.

Keyton, J. (2015). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. Sage.

Keyton, J. (1993). *Group communication: Process and analysis*. Waveland Press.

Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2005). *Blue ocean strategy: How to create uncontested market space and make the competition irrelevant*. Harvard Business Review Press.

Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., ... & Vugt, M. v. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. "American Psychologist", "76"(1), 63-77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716>

Knight, E., & Day, A. (2020). The role of briefing in the construction industry: Implications for architects. *Journal of Architectural Education*, 74(2), 222-233. <https://doi.org/10.1080/10464883.2020.1790231>

Klir, G. J. (1968). *An Approach to General Systems Theory*. Van Nostrand Reinhold.

Koehn, D. (2001). Ethical issues connected with multi-level marketing schemes. *Journal of Business Ethics*, 29(1/2), 153–160. <https://doi.org/10.1023/A:1006417813190>

Kotler, P. & Keller, K. (2016). *Marketing Management*. Pearson.

Kotler, P. (2001). *Dirección de marketing*. Pearson Educación México.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Hodder Education.

Larrabarre, A. F. (2016). Mediación pedagógica en la Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 45-62.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

Lee, Y., et al. (2023). *Remote Creative Teams in Pandemics*. *International Journal of Design*, 17(1), 45-62.

Leonardi, P. M. (2022). COVID-19 and the new technologies of organizing: Digital exhaust, digital footprints, and artificial intelligence in the wake of remote work. *Journal of Management Studies*, 59(1), 246–254. <https://doi.org/10.1111/joms.12785>

Leonardi, P. M. (2021). COVID-19 and the new technologies of organizing. *Journal of Management Studies*, 58 (1).

Leonardi, P. M. (2021). COVID-19 and the new technologies of organizing: Digital exhaust, digital footprints, and artificial intelligence in the wake of remote work. *Journal of Management Studies*, 58(1), 249–253. [<https://doi.org/10.1111/joms.12648>](<https://doi.org/10.1111/joms.12648>)

Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Ediciones Morata.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lipnack, J., & Stamps, J. (2000). *Virtual teams: People working across boundaries with technology* (2nd ed.).

Llorens, C. (12 de diciembre de 2017). *Diferencia entre marca y branding: definición y concepto*. *summa*: <https://summa.es/blog/diferencia-marca-branding/>

López, M., & García, T. (2023). *Digital Turn-Taking in Pandemic Design Education*. *TechComm Quarterly*, 32(2), 189-207.

Lucero, A., Dalsgaard, P., Halskov, K., & Buur, J. (2013). Designing with cards. En *Collaboration in creative design* (pp. 75-95). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-29155-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29155-0_5)

Luhmann, N. (1996a). *Introducción a la teoría de sistemas*. Anthropos - Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1996b). *Die Realität der Massenmedien* [La realidad de los medios de masas]. [2.<sup>a</sup> Ed. Amp.]. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. [https://www.google.com.pe/books/edition/Die\\_Realit%C3%A4t\\_der\\_Massenmedien/KYWtBgAAQBAJ?hl=es&gbpv=1](https://www.google.com.pe/books/edition/Die_Realit%C3%A4t_der_Massenmedien/KYWtBgAAQBAJ?hl=es&gbpv=1)

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.

Luhmann, N. (1990). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Anthropos.

Macmillan. Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage Publications. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*.

Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. *Laurus*, 13(23), pp. 263-278.

Manovich, L. (2020). *Cultural Analytics*. MIT Press.

Mantari, J. (2021). Iconografía prehispánica en el branding contemporáneo. *Diseña UC*, 8 (1), 89-112. [<https://doi.org/10.7764/disena.8.89>](<https://doi.org/10.7764/disena.8.89>)

Mark, M. y Pearson, C. (2001). *El héroe y el forajido: construyendo marcas extraordinarias a través del poder de los arquetipos*. McGraw Hill.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). *Culture and the self*. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

Martínez, L., & Vásquez, C. (2023). Materiality and the communicative constitution of remote work teams. *Management Communication Quarterly*, 37(1), 189–215. <https://doi.org/10.1177/08933189221108583>

Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifiesto comunista*

Mazmanian, M., Orlikowski, W. J., & Yates, J. (2021). The autonomy paradox: The implications of mobile email devices for knowledge professionals. In *“The Digital Transformation of Work”* (pp. 87-108). Routledge.

Mead, G. (1982 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.

Mendoza, R. (2023). Branding andino: Estrategias decoloniales. *Revista Comunicación*, 45 (1), 41-58.

Mendoza, S. (2022). *Comunicación asincrónica y éxito en proyectos colaborativos virtuales: Un estudio en cursos de diseño gráfico durante la emergencia sanitaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

Mercado, A. y Zaragoza, L. (mayo-agosto 2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), pp. 158-175. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192009.pdf>

Mercer, N. & Howe, C. (2012). *Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory*. "Learning, Culture and Social Interaction", 1(1), 12-21.

Meredith, J. (2022). *Conversation Analysis in Virtual Teams*. *Discourse Studies*, 24(5), 567–586. <https://doi.org/10.1177/14614456221103547>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2019). *Orientaciones para el trabajo colaborativo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17352>

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Estadística de la calidad educativa*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7923>

Mitchell, R. K., et al. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.

Monge, P. R., & Contractor, N. S. (2003). *Theories of communication networks*. Oxford University Press.

Moody, J. y White, D. (febrero 2003). Cohesión estructural y arraigo: un concepto jerárquico de los grupos sociales. *Revista Americana de Sociología. Asociación Americana de Sociología*, 68(1), pp. 103-127.

Moore, M. G. (2020). Theory of transactional distance. En M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of Distance Education* (4th ed., pp. 32–46). Routledge.

Moreno, J. (2002). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. Velilla, M. (Comp.). *Manual de iniciación pedagógica al*

*pensamiento complejo*. Instituto Colombiano para la Educación Superior - Unesco, pp. 25-37.

Morin, E. (2005). *Introducción a una política del hombre*. Gedisa.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Müller-Wienbergen, F. et al. (2011). Leaving the beaten tracks in creative work – A design theory for systems that support convergent and divergent thinking. *Journal of the AIS*, 12(11), 714–740.

Nelson, H. G., & Stolterman, E. (2012). *The design way: Intentional change in an unpredictable world* (2nd ed.). MIT Press.

Neuman, W. (1994). *Social research methods: Quantitative and qualitative approaches*. Allyn and Bacon.

Neumeier, M. (2006). *The Brand Gap*. New Riders.

Newport, C. (2016). *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*. Grand Central Publishing.

Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. UNESCO.

Nicolescu, B. (2014). *From Modernity to Cosmodernity: Science, Culture, and Spirituality*. SUNY Press

Obregón, R. (2011). *Comunicación, desarrollo y cambio social*. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Lecciones del portal. [https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/49\\_esp.pdf](https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/49_esp.pdf)

Obregón, R. (2011). *Comunicación estratégica para el desarrollo*. Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo, 3(1), 1-15.

Observatorio de la Economía Social y Solidaria de Argentina. (12 de abril de 2018). *2. Antecedentes de la Incubación de Empresas, Incubación Social e Incubadoras en la Economía Social y Solidaria*. <http://observatorioess.org.ar/2018/04/12/2-antecedentes-de-la-incubacion-de-empresas-incubacion-social-e-incubadoras-en-la-economia-social-y-solidaria/>

Ohly, S. et al. (2006). Routinization, work characteristics and their relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 257-279.

OMS (2020). “Declaración sobre la pandemia de COVID-19”. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). "Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020".

Oulasvirta, A. et al. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16 (1). <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>

Oviedo, C. (2002). *Las esferas de la comunicación en las organizaciones*. Limusa.

Pardi, P. P. (1998). *Sistema*. En *Enciclopedia delle scienze sociali* (Vol. 7, pp. 789-795). Istituto della Enciclopedia Italiana.

Paulus, P. B. & Nijstad, B. A. (Eds.). (2003). *Group Creativity*. Oxford University Press.

Pearce, W. B., & Pearce, K. A. (2004). *Taking a Communication Perspective on Dialogue*. In R. Anderson, L. Baxter & K. Cissna (Eds.), *Dialogue: Theorizing Difference in Communication Studies* (pp. 39-56). Sage.

Pearce, W. B. (1989). *Communication and the human condition*". Southern Illinois University Press.

Pearce, W. B., & Cronen, V. E. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. Praeger.

Pennebaker, J. W., Booth, R. J., & Francis, M. E. (2014). *Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC2015)*. LIWC.net.

Peterson, R. A., & Crittenden, W. F. (2020). The role of multilevel marketing in the direct selling industry. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 40(3), 157–169. <https://doi.org/10.1080/08853134.2020.1757632>

Peterson, R. A., & Wotruba, T. R. (1996). What is direct selling? Definition, perspectives, and research agenda. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 16(4), 1–16.

Poole, M. S. (1983). Decision development in small groups III: A multiple sequence model of group decision development. *Communication Monographs*, 50 (4), 321-341. <https://doi.org/10.1080/03637758309390173>

Poole, M. S. (2013). *Structuration theory*. En L. L. Putnam y D. K. Mumby (Eds.), *The SAGE handbook of organizational communication* (pp. 125-149). SAGE Publications.

Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (1998). Breaching the social fabric: SIDE processes and social conflict. In R. S. Tindale, J. Edwards, & E. J. Posavac (Eds.), *Theory and research on small groups* (Vol. 4, pp. 267–299).

PROMPERÚ. (2023). *Estrategia de Marca Perú 2023-2025: Valor compartido e identidad*.

PUCP. (1 de septiembre de 2017). *PUCP lanza su convocatoria para incubar empresas*. <https://facultad.pucp.edu.pe/ingenieria/comunicados/pucp-lanza-su-convocatoria-para-incubar-empresas/#:~:text=El%20proceso%20de%20incubaci%C3%B3n%20tiene,el%20bienestar%20de%20la%20sociedad>

PUCP. (s. f.). *Trabajo colaborativo*. <https://www.pucp.edu.pe/recursos-para-la-virtualizacion/trabajo-colaborativo/>

PUCP. (s. fa.). *Presentación*. <https://departamento-artedisenopucp.edu.pe/departamento/presentacion>

PUCP. (s. fb.). *Diseño Gráfico. Presentación*. <https://departamento-artedisenopucp.edu.pe/secciones/disenografico/presentacion>

PUCP. (s. fc.). *Perfil de egreso*. <https://facultad.arteydisenopucp.edu.pe/especialidades/disenografico/perfil-de-egreso>

PUCP. (s. fd.). *El Centro de Innovación y Desarrollo Emprendedor (CIDE)*. <https://www.pucp.edu.pe/unidad/centro-de-innovacion-y-desarrollo-emprendedor/>

PUPC. (s. fe.). *¿Cómo promover el aprendizaje colaborativo?* <https://www.pucp.edu.pe/recursos-para-la-virtualizacion/trabajo-colaborativo/>

Putnam, L. L., & Nicotera, A. M. (Eds.). (2021). *Building theories of organization: The constitutive role of communication* (2nd ed.). Routledge.

Putnam, L. L. (2015). *Organizational discourse*. En K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (Eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 1-9). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi062>

Putnam, L. L. (1994). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 285-299. <https://doi.org/10.1108/eb022745>

Quiroz, M. T., & Ruiz, E. (2019). Análisis del discurso colaborativo en equipos de diseño: Hacia un modelo de co-construcción creativa. *Contratexto*, (32), 143-164. [Nota: Aunque previo a la pandemia, se incluye por su relevancia metodológica directa y ser un investigador peruano clave en el área].

Quispe, M. (2022). ¿Apropiación o folklorización? Ética en diseño de marcas étnicas. *Iconos*, 74, 145-163.

Quispe, M. (2020). *Diversidad cultural en aulas peruanas*. *Revista de Investigación Educativa PUCP*, 23 (2), 145-167.

Ramírez, J. C., & López, G. (2020). Dinámicas de comunicación y liderazgo en equipos universitarios mediados por tecnología. *Comunicar*, 28(65), 99-108. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. [<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>](<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>)

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. *TecnoLógicas*, 21(41), pp. 115-134.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica*. *Revista Espacios*, 39(10), 117-129.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Educación en Ingeniería*, 13(25), 85-93. <https://doi.org/10.26507/rei.v13n25.809>

*Revista de Educación a Distancia*, 4(12), 23-45.

Rice, R. E. et al. (2017). Collaboration and communication technology. *Oxford Research Encyclopedia*.

Rice, R. E. & Leonardi, P. M. (2013). *Information and communication technologies in organizations*. *Management Communication Quarterly*, 27 (2), 285-316. <https://doi.org/10.1177/0893318913487196>

Rice, R. E. (1993). Media appropriateness: Using social presence theory to compare traditional and new organizational media. *Human Communication Research*, 19 (4), 451-484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1993.tb00309.x>

Rice, R. E. (1992). Contexts of research on organizational computer-mediated communication. *Management Communication Quarterly*, 5(3), 506–525.

Rivera, E. (2010). *Análisis y diagnóstico sistémico de las incubadoras de empresas de base tecnológica en México: estudio de caso múltiple* [Tesis para optar el grado de maestro en ingeniería]. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://repositorio.unam.mx/contenidos/analisis-y-diagnostico-sistemico-de-las-incubadoras-de-empresas-de-base-tecnologica-en-mexico-estudio-de-caso-multipl-99200?c=jMMjipZ&d=true&q=:&i=5&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/analisis-y-diagnostico-sistemico-de-las-incubadoras-de-empresas-de-base-tecnologica-en-mexico-estudio-de-caso-multipl-99200?c=jMMjipZ&d=true&q=:&i=5&v=1&t=search_0&as=0)

Rojas, C. (2020). Habilidades socioemocionales en educación superior peruana. *Educare*, 18(3), 77-95.

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer.

Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. *Propuesta Educativa*, 25(45), 219-226.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). *Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing*. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.

Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations*. Sage.

Ruelas-Gossi A. y Sull D. (2006). *Orquestación estratégica: la clave para la agilidad en el escenario global*. *Harvard Business Review América Latina*, noviembre. [http://desquer.ens.uabc.mx/afi/articulos/Orquestacion\\_estrategica\\_Ruelas\\_Gossi.pdf](http://desquer.ens.uabc.mx/afi/articulos/Orquestacion_estrategica_Ruelas_Gossi.pdf)

Ruiz, A. (18 de septiembre de 2023). *La comunicación de marca: ¿cómo de importante es para una empresa? ES DESING*. <https://www.esdesignbarcelona.com/actualidad/diseño-publicitario/como-evolucionar-la-comunicacion-de-marca-para-llegar-su-objetivo>

Ruiz, P., & Mendoza, T. (2021). Estrés ambiental en educación remota. *Psicología Educativa*, 27(2), 133-145.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

Saldaña, A. (2023). Inteligencia artificial en la enseñanza del diseño peruano. *Memorias del XII Congreso Nacional de Diseño Gráfico*.

Salesforce LATAM. (19 de mayo de 2021). *EMailing: qué es y para qué sirve*. *Salesforce LATAM Blog*. <https://www.salesforce.com/mx/blog/emailing-que-es/#:~:text=El%20emailing%2C%20o%20email%20marketing,un%20nuevo%20producto%20o%20marca>

Sanders, E. B. N. & Stappers, P. J. (2014). Probes, toolkits and prototypes: Three approaches to making in codesigning. *CoDesign*, 10(1), 5–14.

Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

San Nicolás, R. (2004). La marca: símbolo de consumo [Capítulo 6.2]. Losada, J. (Coord.). *Gestión de la comunicación en las organizaciones*. Ariel, pp. 351-363.

Sánchez-Criado, T., & Domènech, M. (2017). Technical democracies as future-making devices: On citizen participation and infrastructural transformations. *Science, Technology, & Human Values*, 42(5), 947-968.

Sánchez, J. y Pintado, T. (2009). Imagen corporativa. *Influencia en la gestión empresarial*. ESIC.

Sanders, E. (2022). Visual collaboration tools for remote design teams. *International Journal of Design*, 16 (1), 89-104.

Sanders, E. B. N. & Stappers, P. J. (2014). Probes, toolkits and prototypes... *CoDesign*, 10 (1).

Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. [\[https://doi.org/10.1080/15710880701875068\]](https://doi.org/10.1080/15710880701875068)(<https://doi.org/10.1080/15710880701875068>)

Santos, M. (2010). *Análisis de redes sociales y rendimiento académico: lecciones a partir del caso de los Estados Unidos*. *Debates En Sociología*, (35), pp. 7-44.

Sanz, L. (1994, 1997). *Integración de la identidad y la imagen de la empresa: desarrollo conceptual y aplicación práctica*. ESIC.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Sawyer, R. K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Selwyn, N. et al. (2020). 'What's next for Ed-Tech?' *Critical hopes and concerns for the 2020s*. Learning, Media and Technology.

Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.

Schoeneborn, D., Kuhn, T. R., & Kärreman, D. (2020). The communicative constitution of organization, organizing, and organizationality. *Organization Studies*, 41(4), 485–489. <https://doi.org/10.1177/0170840619897190>

Schön, D. A., & Wiggins, N. (1992). Kinds of seeing and their functions in designing. *Design Studies*, 13(2), 135-156.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Scolari, C. A. (2020). *Ecología de los medios: Mapa de un nicho teórico*. Gedisa.

Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Seror, M. (11 de noviembre de 2019). *La formación de grupos en el aula*. <https://www.mheducation.es/blog/la-formacion-de-grupos-en-el-aula>

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Wiley.

Smit, R. (2023). *Semiotic Conflicts in Visual Identity Co-creation*. *Visual Communication*, 22(1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/1470357222114567>

Soda, G. (1998). *Reti tra imprese: modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*. Carocci.

Springer. Reicher, S. D., Spears, R., & Postmes, T. (1995). A social identity model of deindividuation phenomena. *European Review of Social Psychology*, 6(1), 161-197.

Startup Perú. (s. f.). *¿Quiénes somos?* <https://startup.proinnovate.gob.pe>

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>

Stover, A. (2021). *Collaborative design in the virtual studio: Challenges and strategies*. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3), 622-635.

Suárez, C. (2004). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sunstein, C. R. (2001). *Republic.com*. Princeton University Press.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37-76.

Tange, H., Luring, J., & Santangelo, G. D. (2018). *The challenges of global virtual teams: Lessons from practice*. "Journal of General Management", 44(1), 5-16.

Tannen, D. (1984). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Ablex.

Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2021). *The situated organization: Case studies in the pragmatics of communication research* (2nd ed.). Routledge.

Taylor, J. R., & Van Every, E. J. (2000). *The emergent organization: Communication as its site and surface*. Lawrence Erlbaum Associates.

Tejada, L. (1987). *Gestión de la imagen corporativa. Creación y transmisión de la identidad de la empresa*. Norma.

Thomassen, A. J. (2021). *Goffman in Quarantine: Frame Analysis in Pandemic Interaction*. *Symbolic Interaction*, 44(3), 539–567. <https://doi.org/10.1002/symb.538>

Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action*. McGraw-Hill.

Thurlow, C., Lengel, L., & Tomic, A. (2004). *Computer mediated communication: Social interaction and the internet*. SAGE Publications.

Tönnies, F. (1887). *Comunidad y sociedad*. Ediciones Península.

Torregrosa, J. y Sarabia, B. (Eds.). *Perspectivas y contextos de la psicología social*. Editorial Hispano Europeo

Torres, J. C. (2019). *Diseño pedagógico en facultades de arte*. Fondo Editorial PUCP.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.

Treem, J. W., & Leonardi, P. M. (2013). Social media use in organizations: Exploring the affordances of visibility, editability, persistence, and association. *Annals of the International Communication Association*.

Triggs, T. (2021). *Design education in the pandemic: Loss, adaptation, and digital resilience*. *Design Issues*, 37 (3), 41-53. [https://doi.org/10.1162/desi\\_a\\_00642](https://doi.org/10.1162/desi_a_00642)

Turner, J. R., & Cochrane, R. A. (1993). Goals-and-methods matrix. *International Journal of Project Management*, 11(2), 93-102.

UCAL. (2022). *Malla curricular de Diseño Profesional Gráfico*. Universidad de Ciencias y Artes de América Latina.

Ulrich, K. T. & Eppinger, S. D. (2012). *Product Design and Development* (5th ed.). McGraw-Hill.

Unicef. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes#:~:text=realizar%20actividades%20habituales,-,La%20situaci%C3%B3n%20general%20en%20los%20pa%C3%ADses%20y%20sus%20localidades%20ha,motivada%20para%20realizar%20actividades%20habituales>

Universidad de Barcelona. (s. f.). 2.2.2. *La Gestalt. Psicología ambiental. Elementos básicos*. [http://www.ub.edu/psicologia\\_ambiental/unidad-2-tema-2-2-2](http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-2-tema-2-2-2)

Valdez, M. E. (2018). *La adaptación del modelo multinivel en América Latina: Factores culturales y regulatorios*. *Revista Latinoamericana de Administración*, 11(2), 45–62.

Van, C. (1997). *Comunicación corporativa*. Prentice Hall.

Vargas, S. (2021). *Dinámicas relacionales en estudiantes universitarios*. *Psicología*, 40 (1), 112-130.

Vásquez, C., & Cooren, F. (2023). Decision-making as a communicative practice: A CCO perspective on group deliberation. *Communication Monographs*, 90(1), 45–67. <https://doi.org/10.1080/03637751.2022.2080886>

Verbeek, P. P. (2005). *What things do: Philosophical reflections on technology, agency, and design*. Penn State University Press.

Vygotski. *Zona de Desarrollo próximo* (1978, cp. 6; 1987, cp. 6)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Isedi

Watzlawick, P. (1984). *Teoría de la comunicación humana*. Herder

Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3-43.

Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Herder. (Obra original: Pragmatics of Human Communication).

Wheeler, A. (2017). *Designing brand identity: An essential guide for the whole branding team* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishing.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wheeler, A. (2017). *Designing Brand Identity*. Wiley.

Wiederhold, B. K. (2020). *Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437–438. (Fatiga digital).

Woolcock, M. (1998). *Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework*. *Theory and Society*, 27(2), 151–208. <https://doi.org/10.1023/A:1006884930135>

World Health Organization (WHO). (2020). *Communicating risk in public health emergencies: A WHO guideline for emergency risk communication (ERC) policy and practice*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/259807>

Zuboff, S.(2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Zucker, L. G. (1986). *Production of trust. Research in Organizational Behavior*, 8, 53-111.

