




El logro de la identidad personal en la formación universitaria del diseño gráfico: autoconcepto, autoestima y acompañamiento docente

The Achievement of Personal Identity in University Graphic Design Education: Self-Concept, Self-Esteem, and Teaching Support

Esteban Teodoro Torres-Díaz
Universidad de Cuenca (Ecuador)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-2553> 
esteban.torres@ucuenca.edu.ec

Recibido: 11 de noviembre de 2025
Aceptado: 10 de enero de 2026
Publicado: 29 de enero de 2026

RESUMEN: El logro de la identidad personal constituye una tarea central del desarrollo durante la juventud y adquiere una relevancia particular en los contextos de formación universitaria caracterizados por el aprendizaje creativo y proyectual, como es el caso del diseño gráfico. El presente artículo analiza los procesos de construcción de la identidad personal en estudiantes universitarios de diseño gráfico, con especial énfasis en el autoconcepto y la autoestima como dimensiones psicológicas clave que inciden en el rendimiento académico, el desarrollo creativo y la proyección profesional. A partir de la experiencia como docente en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, junto con aportes teóricos clásicos y contemporáneos, se examina cómo la formación de la identidad se configura a través de trayectorias no lineales, determinadas por experiencias personales, interacciones sociales y contextos educativos. Desde una perspectiva pedagógica, se destaca el papel de la docencia universitaria en el acompañamiento de los estudiantes durante esta etapa formativa, subrayando la importancia de prácticas educativas sensibles, procesos de retroalimentación constructiva y dispositivos de tutoría estructurados. En este marco, se presenta una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la autoestima y al desarrollo de una conciencia reflexiva sobre las capacidades personales y creativas del estudiantado en el aula de diseño gráfico. El artículo sostiene que la integración de dimensiones emocionales, cognitivas y sociales en la enseñanza contribuye de manera significativa al logro de la identidad, la resiliencia y la motivación del estudiante, y plantea que la formación en diseño gráfico debe trascender la adquisición de competencias técnicas para incorporar el acompañamiento del desarrollo personal y profesional.

PALABRAS CLAVE: Identidad personal; Autoconcepto; Autoestima; Docencia universitaria; Diseño gráfico.

ABSTRACT: The development of personal identity is a central task during youth and takes on particular relevance in university educational contexts characterized by creative and project-based learning, such as graphic design. This article analyzes the processes of personal identity construction in university graphic design students, with special emphasis on self-concept and self-esteem as key psychological dimensions that influence academic performance, creative development, and professional aspirations. Drawing on the author's experience

as a professor in the Faculty of Arts at the University of Cuenca, along with classical and contemporary theoretical contributions, the article examines how identity formation is shaped through non-linear trajectories determined by personal experiences, social interactions, and educational contexts. From a pedagogical perspective, the article highlights the role of university teaching in supporting students during this formative stage, emphasizing the importance of sensitive educational practices, constructive feedback processes, and structured mentoring mechanisms. Within this framework, a pedagogical proposal is presented, aimed at strengthening self-esteem and developing a reflective awareness of students' personal and creative abilities in the graphic design classroom. The article argues that integrating emotional, cognitive, and social dimensions into teaching significantly contributes to students' identity, resilience, and motivation, and posits that graphic design education should transcend the acquisition of technical skills to include support for personal and professional development.

KEYWORDS: Personal identity; Self-concept; Self-esteem; Graphic design education; University teaching

* * * * *

1. Introducción

La construcción de la identidad personal y profesional constituye un proceso progresivo que se configura a partir de experiencias vitales y educativas acumuladas a lo largo del tiempo. En el ámbito de la docencia del diseño gráfico, de acuerdo a la experiencia de varios años, este proceso adquiere una relevancia particular, dado que la formación del diseñador no solo implica la adquisición de competencias técnicas, sino también el desarrollo de una identidad creativa, crítica y comunicativa. Las etapas formativas suelen estar atravesadas por desafíos cognitivos, emocionales y sociales que, cuando son afrontados y resueltos de manera positiva, contribuyen a fortalecer la autoconfianza, la autonomía y el criterio visual del estudiante.

Por el contrario, cuando durante los primeros tramos de la formación —especialmente en momentos de transición educativa— los estudiantes no logran superar determinadas dificultades, estas pueden traducirse en inseguridad creativa, fragilidad emocional o dependencia excesiva de modelos externos, afectando su capacidad de toma de decisiones en el proceso de diseño. En carreras como diseño gráfico, donde la exposición pública del trabajo, la crítica constante y la construcción de un lenguaje visual propio son parte del aprendizaje, estas debilidades pueden incidir directamente en el desarrollo académico.

Los periodos de tránsito formativo, como el ingreso a la educación superior o el paso de una formación general a una especializada en diseño, representan instancias clave de “balance biográfico”, en las que el estudiante reevalúa su recorrido, redefine expectativas y consolida —o cuestiona— su identidad profesional en formación (Bernal y König, 2017).

Como se ha señalado, la construcción de la identidad personal está estrechamente vinculada al desarrollo de la madurez individual y a la percepción que el sujeto tiene de su propio estatus e identidad, especialmente durante la adolescencia y la juventud temprana. En el contexto de la docencia del diseño gráfico, este proceso se manifiesta de forma particularmente visible, ya que los estudiantes se encuentran en una etapa en la que buscan definir no solo quiénes son, sino también cómo desean expresarse visual y profesionalmente. Si bien la familia constituye la base primaria de la identidad, las relaciones interpersonales entre iguales adquieren un peso determinante en los entornos educativos, donde el intercambio de ideas, la observación del trabajo ajeno y la retroalimentación constante influyen en la construcción del autoconcepto (Bernal y König, 2017).

El autoconcepto resulta un componente central en la formación del diseñador gráfico, dado que incide directamente en la seguridad creativa, la capacidad de asumir riesgos formales y conceptuales, y la disposición para defender propuestas propias. Durante la adolescencia y la etapa universitaria inicial, la vivencia de los procesos formativos suele intensificarse, pues existe una necesidad marcada de afirmación identitaria y de diferenciación respecto a los otros. En este sentido, la enseñanza del diseño gráfico no solo acompaña la adquisición de saberes técnicos y teóricos, sino que actúa como un espacio de exploración simbólica, donde el estudiante consolida gustos, tendencias, valores estéticos y posicionamientos críticos. Estos elementos constituyen los cimientos que permiten la progresiva asunción de roles profesionales, el fortalecimiento del sentido de independencia y la construcción de una auto-comprensión coherente como sujeto creativo en formación.

2. Identidad personal, autoconcepto y autoestima

Al abordar la cuestión de la personalidad en jóvenes, Erikson (1968, p. 12) sostiene que la formación de la identidad constituye “el mayor reto que ellos deben afrontar y superar para llegar a la etapa de la edad adulta”. Desde esta perspectiva, el objetivo ideal sería que el joven accediera a la vida adulta habiendo construido un sentido estable y coherente de quién es y de cómo se insertará en la sociedad. En el ámbito de la docencia universitaria en diseño gráfico, esta premisa adquiere una relevancia particular, dado que el proceso formativo coincide con una etapa vital en la que los estudiantes no solo desarrollan competencias técnicas y conceptuales, sino que buscan consolidar una identidad creativa y profesional propia. La formación de la identidad, como señalan Erikson (1968) y Waterman (1985, p. 14), cumple una función orientadora fundamental, en tanto “ayuda a proveer de orientación, propósito y significado a la existencia”, aspecto central en una disciplina donde la toma de decisiones visuales implica posicionamientos culturales, estéticos y éticos.

En esta línea, James Marcia (1980, p. 15) propone cuatro estatus de identidad —identidad hipotecada, identidad difusa, moratoria y logro de la identidad— que permiten comprender la diversidad de trayectorias por las que pueden transitar los jóvenes. Aplicado a la enseñanza del diseño gráfico, este modelo evidencia que no todos los estudiantes se relacionan del mismo modo con su proceso formativo. Algunos reproducen estilos, tendencias o referentes externos sin cuestionarlos, lo que puede asociarse a una identidad hipotecada; otros manifiestan desinterés, indecisión o escasa implicación proyectual, rasgos propios de una identidad difusa. La moratoria se expresa con frecuencia en la exploración intensa pero aún no resuelta de lenguajes gráficos, mientras que el logro de la identidad se manifiesta en la capacidad de sostener un discurso visual coherente, argumentado y consciente de su contexto.

Marcia (1980) subraya que estas etapas no se cumplen de manera lineal ni homogénea, y que un mismo estudiante puede situarse en distintos estadios según las dimensiones de su identidad. En el contexto educativo, esto explica por qué los jóvenes reaccionan de forma diversa ante las exigencias académicas, la crítica docente o la exposición pública de sus trabajos. En diseño gráfico, donde el proceso pedagógico implica mostrar, defender y revisar continuamente la producción visual, estas diferencias identitarias inciden directamente en la autoestima, el autoconcepto y la seguridad creativa del estudiante.

Erikson (1968, p. 7) enfatiza que “la identidad implica un sentido de continuidad y coherencia del yo a lo largo del tiempo”, es decir, la posibilidad de reconocerse como el mismo sujeto en el pasado, el presente y el futuro. En la docencia del diseño gráfico, este principio se traduce en la necesidad de acompañar al estudiante en la construcción de una trayectoria formativa que articule experiencias previas, aprendizajes actuales y proyección profesional. No obstante, el propio Erikson advierte que el proceso de construcción identitaria puede constituir una etapa de profunda crisis personal, marcada por la presión de responder a expectativas sociales y profesionales, situación que en contextos creativos puede derivar en autoaislamiento, baja autoestima o empobrecimiento del autoconcepto.

En este sentido, cobra especial relevancia la afirmación de Erikson (1968, p. 130): “En la jungla social de la existencia humana, no existe el sentimiento de estar vivo sin el sentido de la identidad”. La docencia universitaria en diseño gráfico, más allá de la enseñanza de herramientas y metodologías, tiene así la responsabilidad de generar entornos pedagógicos que favorezcan la reflexión, la experimentación y el acompañamiento crítico, permitiendo que los estudiantes construyan una identidad personal y profesional sólida, capaz de otorgar orientación, aspiración y sentido a su futuro desempeño en el campo del diseño.

Una noción clásica de autoconcepto es la formulada por Purkey, quien lo define como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente” (1970, p. 7). Esta definición resulta especialmente pertinente para el ámbito de la docencia universitaria en diseño gráfico, donde la percepción que el estudiante construye sobre sus propias capacidades creativas, técnicas y comunicativas influye de manera directa en su desempeño académico y en su disposición frente al proceso proyectual. El diseño, en tanto disciplina que exige tomar decisiones visibles y defendibles, pone constantemente en juego las creencias que el estudiante mantiene sobre sí mismo como sujeto creativo.

Para comprender cómo se estructura el autoconcepto, resultan relevantes las aportaciones de González-Pienda et al. (1997), quienes distinguen tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, la dimensión conceptual incluye un componente descriptivo, referido a la forma en que la persona se autopercibe tanto en el ámbito privado como en el social, así como un componente valorativo, en el que el sujeto evalúa su autoimagen ideal, percibida por sí mismo y por los demás. En el contexto de la formación en diseño gráfico, esta dimensión se manifiesta en la manera en que el estudiante interpreta su propio trabajo, se compara con sus pares y recibe la mirada evaluativa del docente y del grupo. El componente interactivo, por su parte, establece una relación entre el valor asignado a la autoimagen y la consolidación del autoconcepto, aspecto especialmente sensible en dinámicas pedagógicas basadas en la crítica y la retroalimentación constante.

En cuanto a la dimensión estructural, de carácter multidimensional y jerárquico, hay que subrayar la noción de estabilidad, la cual puede reflejar seguridad o inseguridad en el comportamiento observable. En la docencia, en general, esta estabilidad se traduce en la capacidad del estudiante para sostener criterios propios, afrontar correcciones sin desmotivarse y asumir el error como parte del aprendizaje. La fragilidad estructural del autoconcepto, por el contrario, puede derivar en bloqueos creativos, temor a la crítica o dependencia excesiva de modelos externos.

Finalmente, la dimensión funcional se orienta a los procesos cognitivos y de autorregulación, vinculados al desarrollo mental que permite al individuo adaptarse a partir de la información procesada.

Esta dimensión contempla el concepto de autoconcepto operativo, entendido como la capacidad de discernir, analizar y evaluar información para elegir y ejecutar acciones que luego pueden ser auto-valoradas. Asimismo, se reconocen funciones estabilizadoras y de crecimiento del autoconcepto, así como funciones específicas orientadas a integrar información nueva, regular el estado afectivo y motivar la conducta futura (González-Piend et al., 1997, p. 285). En el ámbito que nos ocupa, estas funciones resultan clave para comprender cómo el estudiante gestiona la frustración, persevera en procesos complejos y desarrolla progresivamente autonomía proyectual.

A partir de estos planteamientos, puede afirmarse que el autoconcepto constituye la representación que el individuo construye de sí mismo, basada en la información que obtiene tanto de su experiencia personal como del entorno, la cual es posteriormente autoevaluada. Desde esta perspectiva, González-Piend et al. (1997, p. 272) destacan la conveniencia de que el individuo se relacione consigo mismo desde una base afectiva positiva, dado que un autoconcepto sólido favorece una autoestima adecuada. En el contexto educativo, y particularmente en la docencia universitaria en diseño gráfico, una autoestima elevada suele correlacionarse con un mejor desempeño académico, mayor participación en dinámicas grupales y una disposición más activa hacia el aprendizaje.

La relación entre autoconcepto y autoestima se establece en tanto esta última constituye una valoración construida a partir del autoconcepto, pudiendo entenderse como una de sus propiedades. Ambos integran componentes cognitivos y emocionales mediante los cuales el sujeto se construye a sí mismo. Asimismo, la autoestima se vincula de manera especial con el autoconcepto ideal, considerando tanto aquello que el individuo aspira a ser como aquello que percibe que los demás esperan de él (González-Piend et al., 1997, p. 272). En la enseñanza del diseño gráfico, esta tensión entre el yo real y el yo ideal se manifiesta con claridad en la construcción del perfil profesional del estudiante, lo que refuerza la importancia de una docencia sensible al acompañamiento emocional y al fortalecimiento del autoconcepto creativo.

La juventud constituye una etapa vital en la que el individuo busca consolidarse como un ser integral, dotado de una identidad personal relativamente definida, proceso que suele estar acompañado de dificultades, especialmente en los planos psicológico y emocional. En el contexto de la docencia universitaria en diseño gráfico, estas tensiones adquieren una visibilidad particular, dado que los estudiantes se encuentran inmersos en procesos formativos que exigen exposición pública de su trabajo, toma de decisiones creativas y confrontación constante con la mirada del otro. Como se ha señalado, existe un amplio espectro de conductas y razonamientos mediante los cuales los jóvenes afrontan los problemas cotidianos, los cuales se fundamentan en su percepción de sí mismos y en el conjunto de experiencias previas que configuran su trayectoria vital.

De acuerdo con diversos estudios (Canal Bedia, 2020, p. 6), durante la juventud la personalidad tiende a manifestarse como osada e inquieta, soñadora y positiva, comprensiva pero crítica frente al status quo, deseosa de alcanzar la madurez sin renunciar a la innovación, y dispuesta, en muchos casos, a cuestionar las convenciones sociales establecidas. Estas características se reflejan con claridad en la formación en diseño gráfico, disciplina que históricamente ha promovido la experimentación, la ruptura de modelos hegemónicos y la búsqueda de soluciones visuales alternativas. No obstante, tales rasgos no se desarrollan de manera aislada, sino que están profundamente condicionados por el contexto cultural y los

hábitos sociales, factores que inciden de forma decisiva en la configuración de la personalidad del futuro profesional del diseño.

En las sociedades contemporáneas de carácter globalizado, el joven suele ser considerado una persona suficientemente madura para asumir responsabilidades, aunque simultáneamente se reconoce su inexperiencia y se toleran ciertos desequilibrios emocionales o conductuales. Esta ambivalencia se traslada al ámbito universitario, donde se espera del estudiante de diseño gráfico un alto grado de autonomía, pensamiento crítico y responsabilidad creativa, al tiempo que se reconoce la necesidad de acompañamiento pedagógico. En contraste, estudios antropológicos como los de Margaret Mead sobre la cultura samoana evidencian que la juventud no siempre se asocia a cambios emocionales intensos, dado que en dicho contexto cultural predomina un equilibrio social que atenúa los conflictos propios de esta etapa vital (Mead, 1990).

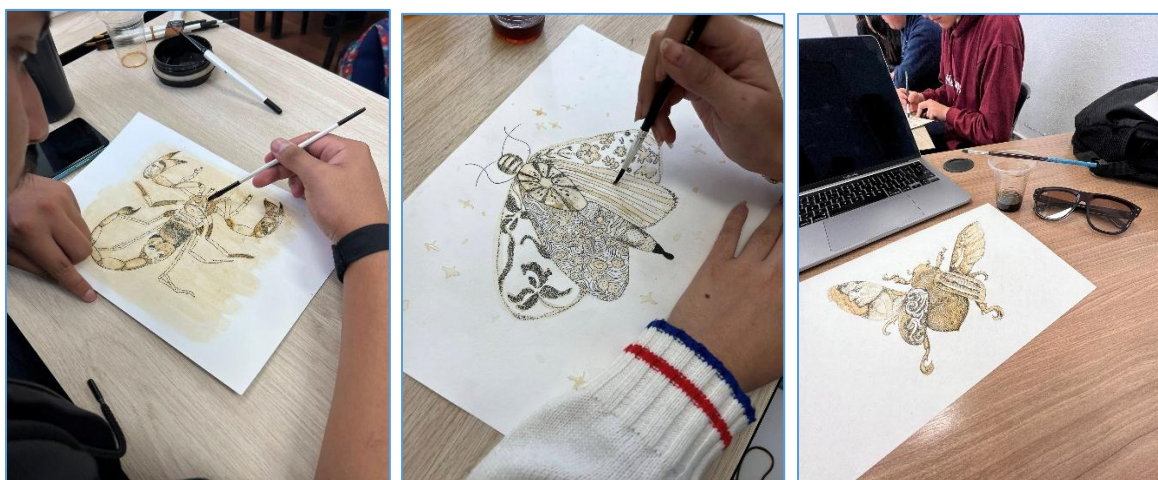


Figura 1. Ejercicios de ilustración con estudiantes.
Fuente: propia (2025).

Diversos factores pueden situar al joven en escenarios de riesgo y vulnerabilidad psicosocial, afectando su desarrollo integral y su desempeño académico. A nivel individual, se identifican características como la timidez, la inseguridad, la impulsividad o la baja tolerancia a la frustración, rasgos que en la docencia del diseño gráfico pueden manifestarse en el temor a la crítica, la resistencia a la revisión del trabajo o la dificultad para sostener procesos proyectuales prolongados. A estos se suman factores biográficos —como experiencias familiares complejas—, genéticos o vinculados a sistemas de creencias y actitudes personales.

Asimismo, los factores de riesgo familiar, social y comunitario ejercen una influencia significativa, en la medida en que el entorno puede incrementar la vulnerabilidad del joven frente a la presión social, el consumo de sustancias o el bajo rendimiento académico. En este contexto, la calidad de las relaciones parentales e interfamiliares resulta determinante, al igual que el papel de las amistades y los grupos de pares, cuya incidencia en la conducta y

las decisiones del estudiante es particularmente notable. Para la docencia universitaria en diseño gráfico, reconocer estas variables implica asumir una mirada pedagógica integral, sensible a las dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje, y orientada a generar entornos formativos que favorezcan tanto el desarrollo creativo como el bienestar del estudiante.

3. A modo de conclusión

23

El desarrollo del presente artículo ha permitido alcanzar una comprensión amplia de las características que suelen manifestar los estudiantes durante la etapa de la juventud, así como profundizar en las razones que subyacen a determinados comportamientos observables en el ámbito educativo. Este análisis contribuye a reconocer las múltiples limitaciones con las que puede encontrarse el docente al momento de abordar las diversas problemáticas psicosociales que afectan al estudiantado. No obstante, se sostiene que, a partir de un sólido aparato teórico y pedagógico, es posible diseñar estrategias orientadas a prevenir o contrarrestar situaciones de riesgo, así como a identificar y acompañar aquellas manifestaciones de vulnerabilidad propias de esta etapa vital.

Tabla 1.

Ejemplo de sesión de Tutoría. Objetivo: identificación de cualidades personales mediante la práctica de diversas acciones individuales y grupales que propicien el desarrollo de una autoestima ideal.

Fuente: Propia (2025)

PROGRAMA	ACTIVIDADES	DESCRIPCION
La autoestima en la juventud (Rodríguez y Caño, 2012)	1. Distinguir las circunstancias problemáticas que se dan en el contexto educativo.	- Es la base para el planteamiento de actividades relacionadas al programa planteado permitiendo conocer a detalle los comportamientos que serán intervenidos
	2. Reformar pautas del modelo educativo.	- Permite tomar acciones incluyendo todo el contexto educativo, así como a sus actores: estudiantes, docentes, padres de familia. - Aspectos significativos para la autoestima. Valorar las cualidades personales y de los compañeros.
	2. Fomentar la valoración de cualidades personales valiéndose de la observación y reestructuración cognitiva.	- Mejora las habilidades sociales, reconociendo cualidades individuales y grupales.
	3. Utilizar la Técnica de resolución de problemas de forma grupal.	- Genera ambientes de confianza y relajación.
	4. Juegos lúdicos para impulsar la expresión de ideas y sentimientos.	- Provocan la inserción social.

En el contexto de la docencia universitaria en diseño gráfico, estas consideraciones adquieren especial relevancia, dado que el proceso formativo combina exigencias académicas, exposición creativa y evaluación constante, factores que pueden incidir de manera directa en la autoestima y el autoconcepto del estudiante. En este sentido, la implementación de espacios sistemáticos de tutoría se presenta como una estrategia pedagógica pertinente para abordar de forma explícita las dificultades detectadas, favorecer el diálogo reflexivo y ofrecer orientación personalizada (ver Tabla 1). Dichos espacios permiten acompañar al estudiante no solo en su desempeño académico, sino también en su proceso de construcción identitaria y profesional.

Asimismo, se destaca la importancia del fortalecimiento de la resiliencia como eje transversal de la acción educativa. Fomentar la capacidad del estudiante para proyectarse hacia el futuro con una actitud positiva resulta fundamental, especialmente en aquellos casos en los que se han experimentado situaciones adversas, afectaciones en la autoestima o interrupciones en el proceso de logro de la identidad personal y la madurez. Desde esta perspectiva, la docencia en diseño gráfico puede desempeñar un rol significativo al promover una pedagogía del acompañamiento que reconozca la existencia de recursos internos en cada individuo y contribuya a generar condiciones educativas donde la motivación, la esperanza y el sentido de proyección personal se consoliden como elementos constitutivos del aprendizaje y del desarrollo integral del estudiante.

4. Referencias

- Bernal Guerrero, A. y König Bustamante, K. L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181-198. doi: 10.22550/REP75-2-2017-01
- Canal Bedia, R. (2020). *Tema 1.1 La personalidad en la infancia y la adolescencia*. Máster Universitario en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. Especialidad en Dificultades de Aprendizaje. USAL.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton.
- González-Pianda, J. A., Núñez Pérez, C., González-Pumariega, S., y García García, M. S. (1997). Auto-concepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, (2), 271-289.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. En J. Adelson (Ed.): *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. (1ª. ed. 1928). Madrid: Paidós.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliff, N.J. Prentice Hall.
- Rodríguez Naranjo, Carmen, & Caño González, Antonio (2012). Autoestima en la juventud: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Waterman, A. S. (1985). *Identity in the context of adolescent psychology*. New Directions for Child and Adolescent Development, (30), 5-24.