

Diseño gráfico intergeneracional para la transmisión del patrimonio cultural: experiencias visuales cocreativas entre niños y adultos mayores. Un estudio piloto

Luis Miguel Viñán Carrasco¹

Magíster en Diseño y Gestión de Marca, Docente
<https://orcid.org/0000-0003-2127-4038>
luis.vinan@unach.edu.ec
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador

Marcela Elizabeth Cadena Figueroa²

Magíster en Gestión y Práctica Docente, Docente
<https://orcid.org/0000-0003-1698-5791>
marcelacadena@unach.edu.ec
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador

Andrés Sebastián Murillo Pinos³

Máster en Comunicación y Marketing Político, Docente
<https://orcid.org/0000-0003-3066-5057>
andres.murillo@unach.edu.ec
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador

José Vinicio Palacios Carrillo⁴

Magíster en Periodismo Digital, Docente
<https://orcid.org/0000-0002-9079-2536>
jose.palacios@unach.edu.ec
Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba - Ecuador

Cómo citar

Viñán Carrasco, L. M. ., Cadena Figueroa, M. E. ., Murillo Pinos, A. S. ., & Palacios Carrillo, J. V. . (2026). Diseño gráfico intergeneracional para la transmisión del patrimonio cultural: experiencias visuales cocreativas entre niños y adultos mayores. Un estudio piloto. *Visión Académica*, 4(4), 85-102. <https://doi.org/10.70577/dj3mja60>

Fecha de recepción: 2026-08-17

Fecha de aceptación: 2026-09-16

Fecha de publicación: 2026-10-13

Resumen

La transmisión del patrimonio cultural entre generaciones enfrenta dificultades asociadas con la reducción de espacios de encuentro y participación entre niños y adultos mayores. Este estudio piloto analiza la contribución del diseño gráfico en experiencias intergeneracionales orientadas al intercambio de conocimientos y a la valoración del patrimonio cultural local, a partir del caso de la Diablada Pillareña (Ecuador). Se desarrolló un estudio cualitativo, enmarcado en la investigación a través del diseño, mediante una experiencia cocreativa que integró objetos lúdicos, recursos gráficos, narrativas visuales y actividades colaborativas entre niños y adultos mayores en tres hogares de la provincia de Tungurahua. Las actividades incorporaron la elaboración de piezas de gelatina mediante moldes de tres personajes de la fiesta (Diablo, Guaricha y Capariche) y la recuperación de relatos vinculados con las experiencias y conocimientos de los adultos mayores. La información se obtuvo mediante notas de observación de las interacciones, registro fotográfico y la duración de las sesiones, y se analizó de forma temática; dos entrevistas a portadores de la tradición orientaron el diseño de los personajes. Los resultados sugieren que los recursos visuales y lúdicos facilitaron la comunicación entre los participantes, favorecieron el intercambio de conocimientos y propiciaron espacios de participación conjunta en torno a la fiesta, a los que en una sesión se sumó la madre. El caso indica que el diseño gráfico puede desempeñar una función mediadora en procesos de transmisión intergeneracional, al facilitar la representación e interpretación de contenidos culturales mediante recursos accesibles y participativos. Se propone la noción de mediación material efímera para describir un recurso que se elabora en conjunto y se consume, y que desplaza el valor del objeto hacia el relato compartido. El estudio aporta elementos para el desarrollo de estrategias de educación patrimonial que incorporen el diseño como recurso de interacción y aprendizaje entre generaciones, así como para una evaluación posterior con un diseño mixto y una muestra mayor.

Palabras clave: diseño gráfico; diseño intergeneracional; patrimonio cultural; educación patrimonial; cocreación; narrativas visuales; adultos mayores; niños.

Intergenerational Graphic Design for the Transmission of Cultural Heritage: Co-creative Visual Experiences Between Children and Older Adults. A Pilot Study

Abstract

The transmission of cultural heritage across generations faces challenges associated with the decline in opportunities for interaction and engagement between children and older adults. This pilot study analyzes the role of graphic design in intergenerational experiences aimed at knowledge exchange and the appreciation of local cultural heritage, using the case of the Diablada Pillareña (Ecuador) as a case study. A qualitative study was conducted within the framework of design-based research, through a co-creative experience that integrated playful objects, graphic resources, visual narratives, and collaborative activities between children and older adults in three households in the province of Tungurahua. The activities included making gelatin figures using molds of three characters from the festival (Diablo, Guaricha, and Capariche) and the recovery of stories linked to the older adults' experiences and knowledge. Data were collected through observational notes on interactions, photographic documentation, and session duration, and were analyzed thematically; two interviews with tradition bearers guided the design of the characters. The results suggest that visual and playful resources facilitated communication among participants, promoted the exchange of knowledge, and fostered opportunities for joint participation centered on the festival; in one session, the mother also joined in. The case study suggests that graphic design can play a mediating role in processes of intergenerational transmission by facilitating the representation and interpretation of cultural content through accessible and participatory resources. The concept of "ephemeral material mediation" is proposed to describe a resource that is collaboratively created and consumed, shifting the value from the object itself to the shared narrative. The study provides insights for developing heritage education strategies that incorporate design as a resource for intergenerational interaction and learning, as well as for subsequent evaluation using a mixed-methods design and a larger sample.

Keywords: graphic design; intergenerational design; cultural heritage; heritage education; co-creation; visual narratives; older adults; children.

Introducción

El patrimonio cultural inmaterial abarca las prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como propias, junto con los objetos y espacios asociados a ellas. Según la UNESCO (2003), estas manifestaciones se transmiten de generación en generación y se recrean de forma continua en relación con el entorno, la historia y las comunidades que las practican. Transmitir no equivale a conservar una expresión inalterada, sino a sostener los conocimientos, significados y prácticas que hacen posible su continuidad y su transformación. De ahí que las relaciones entre generaciones sean una condición para la permanencia del patrimonio vivo.

Esa transmisión ocurre mediante procesos de aprendizaje que tienen lugar en espacios familiares, comunitarios y educativos. El aprendizaje intergeneracional ofrece un marco para estudiarlos a partir del intercambio de conocimientos y experiencias entre personas de distintas edades. Cortellesi et al. (2018) sostienen que este tipo de aprendizaje contribuye a construir y transformar el patrimonio cultural cuando niños y adultos mayores comparten saberes. El intercambio no se reduce a que una generación informe a la otra, ya que el encuentro abre espacio para la interpretación, el diálogo y la actualización de los conocimientos culturales, algo especialmente relevante cuando se busca acercar a los niños a manifestaciones patrimoniales a través de experiencias compartidas con sus mayores. Kaplan et al. (2017) amplían esta mirada al situar las prácticas intergeneracionales dentro de una agenda de sostenibilidad social, en la que familias y comunidades se fortalecen cuando las generaciones realizan actividades conjuntas.

Los resultados de los programas intergeneracionales, sin embargo, varían de una experiencia a otra. En una revisión sistemática de publicaciones aparecidas entre 2005 y 2015, Giraudeau y Bailly (2019) examinaron 53 artículos en texto completo, de los cuales 11 cumplieron los criterios de inclusión. Los programas comprendían actividades artísticas, educativas, sanitarias, abiertas y comunitarias, con resultados dispares. Los autores identificaron cambios favorables en las actitudes, conductas, confianza y competencias de los niños, así como efectos positivos sobre la salud y la calidad de vida de los adultos mayores; no obstante, advirtieron que estos beneficios no se presentaron de manera sistemática.

La evidencia más reciente refuerza la necesidad de evaluar estas experiencias con precisión. Tsiloni et al. (2024) revisaron 17 estudios sobre aprendizaje intergeneracional entre escolares de primaria y adultos mayores. Si bien la mayoría reportó resultados favorables en actitudes, bienestar y aspectos psicosociales, los autores señalaron limitaciones metodológicas en los trabajos incluidos, y la diversidad de procedimientos y variables impide establecer conclusiones generales. Evaluar una experiencia concreta exige definir de antemano las dimensiones que se observarán y emplear procedimientos que recojan tanto los cambios registrados como lo ocurrido durante la interacción.

La educación patrimonial proporciona un marco específico para estudiar cómo se relacionan las personas con las manifestaciones culturales. Fontal Merillas (2003) la concibe como un campo orientado al

conocimiento, la comprensión, la valoración y el respeto del patrimonio, aplicable en el aula, el museo y los entornos digitales. Su propuesta vincula patrimonio, identidad, emoción e interacción, y entiende el aprendizaje patrimonial como un proceso que va más allá de la transmisión de información. En experiencias dirigidas a niños y adultos mayores, este enfoque permite valorar no solo el reconocimiento de contenidos culturales, sino también las relaciones que los participantes establecen con ellos durante la actividad.

En los desarrollos recientes del campo, la dimensión relacional ha ganado peso. Fontal Merillas (2025) sitúa los vínculos entre las personas y el patrimonio en el centro de la acción educativa, de modo que conocer el patrimonio supone atribuirle valores, desarrollar relaciones de pertenencia y participar en su construcción social. La autora asocia, además, la educación patrimonial con el acceso, la participación y la contribución al legado cultural. Aplicado a una investigación con niños y adultos mayores, este planteamiento justifica incorporar una dimensión afectiva-actitudinal junto a la valoración del conocimiento cultural adquirido.

Ese desplazamiento hacia lo relacional convive, sin embargo, con un campo de investigación todavía en formación. En su análisis de la producción científica de alto impacto sobre educación patrimonial, Fontal Merillas e Ibáñez-Etxeberria (2017) concluyen que varias de sus líneas aún no están consolidadas y reclaman modelos de evaluación específicos para los programas y los aprendizajes patrimoniales. Cabe pensar que esa carencia es mayor en las experiencias que ocurren fuera del aula y del museo, como las del hogar, donde el patrimonio se transmite de manera cotidiana y rara vez se documenta.

El diseño participativo aporta una base para comprender el papel de los recursos empleados en una experiencia intergeneracional. Sanders y Stappers (2008) describen la transición del diseño centrado en el usuario hacia procesos de codiseño, en los que las personas intervienen activamente en la construcción de propuestas mediante herramientas que permiten exteriorizar ideas, compartir conocimientos y generar alternativas. Trasladar este enfoque a una experiencia con niños y adultos mayores obliga a observar cómo intervienen los recursos visuales y tangibles en la comunicación y la participación. El uso compartido de un recurso, con todo, no basta para calificar una actividad como codiseño, porque esa denominación requiere evidencia de que los participantes intervinieron en decisiones o en la construcción del diseño.

Xie et al. (2012) abordaron la relación entre niños y adultos mayores dentro de procesos de diseño mediante métodos de codiseño orientados a conectar ambas generaciones. Exploraron técnicas como prototipos de baja fidelidad, retroalimentación y otras estrategias para facilitar la construcción conjunta de ideas, e identificaron desafíos asociados a la participación de ambos grupos, entre ellos la necesidad de crear condiciones adecuadas para que niños y mayores expresen sus aportes. Este antecedente permite considerar los recursos gráficos, los objetos y los prototipos como mediadores de la interacción, siempre que su uso se analice a partir de las acciones y aportes efectivamente registrados.

La memoria de los mayores es el recurso que comparten muchas de estas propuestas. Gaggioli et al. (2014) evaluaron, en un estudio de viabilidad, un programa de reminiscencia grupal en el que 32 adultos mayores y 114 estudiantes compartieron recuerdos en pequeños grupos durante tres sesiones semanales; los mayores reportaron menos soledad y mejor calidad de vida, y los estudiantes modificaron de forma favorable su percepción de la vejez. En el ámbito alimentario, la transmisión entre generaciones aparece más bien amenazada. En comunidades inga de Nariño (Colombia), Amaya-Castellanos et al. (2022) documentaron el abandono de preparaciones ancestrales a favor de productos industriales y observaron que las madres jóvenes suelen desatender el conocimiento de las abuelas. Ambos trabajos sugieren que el recuerdo del mayor necesita un soporte y una ocasión para circular, y que la generación intermedia puede facilitar o interrumpir esa circulación.

En Tungurahua y en otras zonas andinas del Ecuador, el diseño también se ha utilizado como mediador entre el patrimonio local y las generaciones jóvenes. El personaje Runaquiri, inspirado en la cochinilla de grana, articuló narrativas, textiles y tintes naturales en actividades lúdicas con niños de la comunidad Salasaca (P. E. Sánchez Sánchez et al., 2025). Otros trabajos han trasladado tradiciones festivas y gastronómicas a sistemas tipográficos (Sánchez y Vélez-Ibarra, 2020) y a experiencias de realidad virtual (R. P. Sánchez Sánchez et al., 2025). En todos estos antecedentes el objeto mediador es duradero o digital y permanece después de la actividad. Los programas intergeneracionales de cocina, por su parte, se han evaluado sobre todo por sus efectos en la alimentación y las habilidades culinarias. En un taller danés con nietos de 10 a 12 años y sus abuelos, Beck et al. (2021) observaron mejoras en las habilidades de cocina de los niños, pero no cambios en la interacción entre generaciones, que ya era buena al inicio. Ha recibido menos atención el mediador diseñado que se fabrica, se transforma y se consume durante el encuentro, usado para transmitir un patrimonio festivo y no para enseñar a cocinar. Esa condición cambia la lógica de la interacción, porque el objeto no se contempla ni se colecciona, sino que se elabora en conjunto y desaparece.

La Diablada Pillareña ofrece un caso pertinente para examinar estas relaciones en el contexto ecuatoriano. La fiesta se celebra en Píllaro, provincia de Tungurahua, durante los primeros días de enero, y fue declarada patrimonio cultural inmaterial del Ecuador el 29 de diciembre de 2008 mediante el Acuerdo Ministerial n.º 147 (Ministerio de Cultura del Ecuador, 2008). Reúne personajes, vestimentas, música y formas de participación comunitaria que configuran su expresión festiva. Al analizar su evolución entre 1990 y 2020, Endara (2021) documentó transformaciones vinculadas a la organización de la celebración, la patrimonialización y el turismo, entre otros procesos sociales. La transmisión de sus conocimientos y significados debe entenderse, entonces, dentro de una manifestación que mantiene su continuidad mientras se transforma.

El problema de investigación se centra en el uso de recursos visuales y lúdicos para propiciar un encuentro en el que niños y adultos mayores se relacionen con contenidos de la Diablada Pillareña. No se pretende atribuir al diseño la capacidad de conservar por sí solo una manifestación cultural, ni suponer que una

actividad puntual modifica de forma permanente la identidad de los participantes. Interesa, más bien, comprender qué ocurre cuando narrativas culturales, personajes, recursos gráficos, moldes y actividades manuales se integran en una experiencia compartida. Esta delimitación responde a una educación patrimonial basada en los vínculos y a la necesidad de evaluar las experiencias intergeneracionales con procedimientos definidos y fuentes diversas (Fontal Merillas, 2025; Giraudeau y Bailly, 2019).

Este estudio piloto explora el papel de un sistema de personajes de la Diablada Pillareña, diseñado como *art toy* y trasladado a moldes para elaborar piezas comestibles, en encuentros domésticos entre niños y adultos mayores. Su alcance es exploratorio, pues busca documentar cómo funciona el mediador en situaciones reales y derivar de ello criterios para una evaluación posterior, en línea con la necesidad de definir con precisión qué se observa en las experiencias intergeneracionales (Tsiloni et al., 2024).

Se plantean dos preguntas. **P1:** ¿qué acciones e intercambios produce el molde durante el encuentro entre generaciones? **P2:** ¿qué condiciones del prototipo y de su uso deben ajustarse antes de una evaluación con más participantes?

La contribución esperada es doble. En el plano conceptual, el estudio propone la noción de mediación material efímera para describir un recurso patrimonial que se fabrica en conjunto y se consume durante el encuentro, a diferencia de los mediadores duraderos o digitales que predominan en los antecedentes. En el plano empírico, documenta un mecanismo observable de esa mediación y, en el metodológico, deriva de la prueba los ajustes necesarios para evaluarla con mayor rigor.

Marco conceptual

Tres nociones articulan el marco del estudio y, en conjunto, fundamentan la novedad del caso.

El objeto como frontera entre generaciones. Star y Griesemer (1989) llamaron objetos frontera a los artefactos que distintos grupos interpretan de forma diferente pero que comparten lo suficiente para coordinar una tarea. El molde del personaje cumple esa función. Para el adulto mayor remite a la fiesta vivida, mientras que para el niño es una forma por llenar, y la conversación surge precisamente de la distancia entre ambas lecturas.

Mediación material efímera. Con este término se designa aquí un mediador que se fabrica y se consume dentro de la misma actividad. Frente al *art toy* coleccionable, que conserva el objeto, el molde para piezas comestibles conserva solo el procedimiento y el relato. Mientras la pieza de gelatina dura apenas minutos, el molde puede reutilizarse y la tarea repetirse en otros encuentros. La hipótesis interpretativa es que esta condición desplaza el valor del objeto hacia la interacción.

Esta noción dialoga con las otras dos. Como objeto frontera, el molde no exige que el niño y el adulto compartan una misma interpretación para coordinar la tarea; basta con que ambos reconozcan la forma que van a llenar (Star y Griesemer, 1989). Como recurso de participación, funciona de modo análogo a las

herramientas que, según Sanders y Stappers (2008), permiten exteriorizar ideas, aunque aquí lo que se exterioriza no es una propuesta de diseño sino un recuerdo. Y, desde la educación patrimonial, su carácter efímero obliga a buscar el aprendizaje en la relación que la actividad genera y no en el objeto que deja (Fontal Merillas, 2025). La mediación material efímera se entiende, por tanto, como una forma de mediación en la que el diseño fija el procedimiento y deja abierto el contenido, que aporta quien narra.

Dos aportes de los estudios de la cultura material complementan esta noción. Turkle (2007) reunió relatos sobre objetos cotidianos para mostrar que las cosas acompañan la vida afectiva y, a la vez, provocan el pensamiento, de modo que un objeto evocador no vale por lo que es, sino por lo que permite recordar y pensar. Ingold (2013) entiende, a su vez, el hacer como un proceso en el que quien trabaja y los materiales se responden mutuamente, y en el que la forma surge de esa correspondencia y no de un plan aplicado desde fuera. Leída desde ambos autores, la gelatina que se prepara y se vierte en la forma del personaje convierte el recuerdo del adulto mayor en una actividad con duración propia, durante la cual hay tiempo para preguntar y contar.

Vínculo patrimonial. Siguiendo a Fontal Merillas (2025), el aprendizaje patrimonial se observa en los vínculos que las personas establecen con el patrimonio, no solo en lo que recuerdan de él. De ahí que la observación se centre en quién habla, quién pregunta y quién actúa durante la actividad.

Conviene precisar el alcance. Sanders y Stappers (2008) entienden la cocreación como cualquier acto de creatividad colectiva y reservan el término codiseño para la creatividad colectiva aplicada a todo el proceso de diseño. En ese sentido, la experiencia que se estudia es cocreativa, porque niños y adultos mayores elaboraron juntos la pieza y el relato, pero no constituye codiseño, ya que empleó recursos diseñados previamente y los participantes no intervinieron en las decisiones sobre el personaje ni sobre el molde. Por eso se habla de participación mediada por el diseño.

Material y métodos

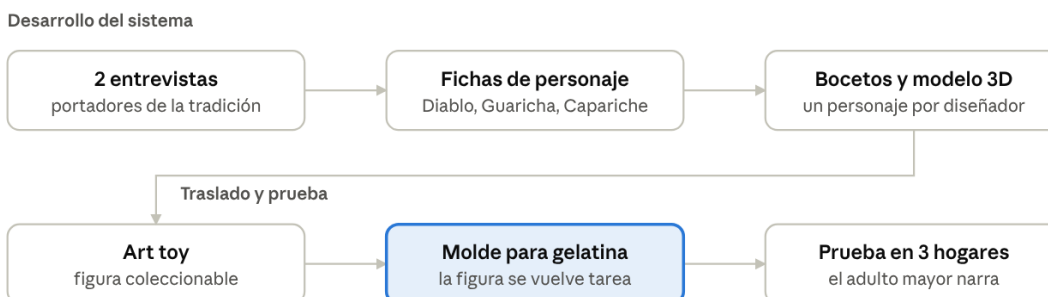
El estudio adopta un diseño piloto, exploratorio y cualitativo, enmarcado en la investigación a través del diseño (Frayling, 1993). Este enfoque es pertinente cuando el objeto diseñado es a la vez resultado y medio de indagación, y cuando el propósito es comprender cómo funciona un prototipo en uso antes de evaluarlo a mayor escala. El trabajo se organizó en dos momentos: el desarrollo del sistema de personajes y moldes, y su prueba de campo en hogares (Figura 1).

En la investigación a través del diseño, el artefacto producido es también una forma de conocimiento. Zimmerman et al. (2007) sostienen que los artefactos de este tipo de investigación funcionan como ejemplares de diseño, que transfieren los hallazgos a la comunidad académica y profesional. En ese sentido, el molde se presenta aquí como un ejemplar que materializa una hipótesis sobre la mediación intergeneracional. El carácter piloto del estudio responde, además, al propósito que la literatura

metodológica asigna a estas pruebas, que consiste principalmente en valorar la viabilidad de un estudio mayor antes de emprenderlo (Thabane et al., 2010).

Figura 1

Proceso de diseño y prueba del sistema de moldes



Nota. Elaboración propia. El paso clave es el traslado del *art toy* al molde, con el que la figura deja de ser un objeto para mirar y pasa a ser una tarea compartida.

Desarrollo del sistema

El sistema fue desarrollado por el equipo de diseño en diciembre de 2024. Incluyó dos entrevistas semiestructuradas a portadores de la tradición, fichas de personaje, bocetos, modelado 3D de tres personajes (Diablo, Guaricha y Capariche) y su traslado a moldes. La fase gráfica, con las fichas y los bocetos, definió la figura, la careta y los rasgos de cada personaje antes de ese modelado. El concepto funcional preveía tres usos: manualidades, juego colaborativo y repostería con moldes para gelatina o galletas.

Las entrevistas orientaron las decisiones de diseño. Los dos informantes describieron la fiesta como una celebración comunitaria organizada en comparsas de familias y barrios, señalaron las máscaras artesanales como su elemento más reconocible y coincidieron en que el principal desafío es la pérdida de conocimientos entre las nuevas generaciones. De ahí la elección de personajes con máscara como figuras del molde y de una actividad que pusiera al adulto mayor en el papel de narrador.

Los tres personajes ocupan lugares distintos en la fiesta. El diablo es el personaje más popular y el que da nombre a la celebración; su misión es abrir espacio para el baile de las parejas de línea, mientras intenta asustar y jugar con el público. La guaricha toma su nombre de las mujeres que acompañaban a los soldados en la Colonia y los inicios de la República y, en la fiesta, encarna una representación de la mujer marcada por la mirada machista y patriarcal de la costumbre. El capariche representa a los barrenderos. Guarichas y capariches comparten con los diablos esa función durante el baile (Endara, 2021). Las caretas y los disfraces los elaboran los propios pillareños (Endara Ibarra, 2025), y las caretas tempranas eran piezas pequeñas de papel engomado pintadas en negro y rojo (Endara, 2021). Los moldes toman de cada

personaje su rasgo más reconocible, la careta o máscara, en coherencia con estas descripciones y con lo señalado por los informantes.

El principio de diseño consistió en repartir la tarea según las fortalezas de cada generación, de forma que el niño prepara y moldea la pieza, mientras el adulto mayor orienta y narra. Los requisitos declarados fueron materiales no tóxicos, ausencia de bordes cortantes y agarre cómodo para ambos grupos. Las familias, por tanto, usaron el molde sin intervenir en su diseño.

Prueba de campo y participantes

La prueba se realizó en tres hogares de la provincia de Tungurahua, con una sesión por personaje y gelatina como material. En cada sesión participaron un adulto mayor y al menos un niño en edad escolar de la misma familia; en S2 se incorporó además la madre (Tabla 1). Las familias se seleccionaron por conveniencia, en el entorno cercano del equipo de diseño, y participaron de forma voluntaria. En las tres sesiones se mantuvo la misma dinámica, en la que el adulto mayor narraba la fiesta mientras los participantes preparaban juntos la gelatina y la vertían en el molde.

Tabla 1

Sesiones de la prueba de campo

Sesión	Personaje del molde	Participantes registrados	Duración	Material
S1	Diablo	Niños y un adulto mayor	20 min	Gelatina
S2	Guaricha	Una niña, una adulta mayor y la madre, que se sumó	40 min	Gelatina
S3	Capariche	Un niño y una adulta mayor	23 min	Gelatina

Nota. Las notas de campo no registran edades exactas; se describe a los participantes por grupo etario. Elaboración propia a partir de las notas de observación de la prueba de campo.

Recolección y análisis de datos

Se usaron tres fuentes: las notas de observación de cada sesión, el registro fotográfico y la duración de la actividad. Las notas fueron redactadas por el integrante del equipo que diseñó el personaje probado en

cada hogar, aspecto que se retoma en las limitaciones. Para atenuar ese sesgo, la codificación de las notas la realizó un autor que no participó en el diseño de los moldes ni en la prueba de campo. El análisis partió de tres categorías iniciales abiertas a temas emergentes (Tabla 2). Las dos entrevistas a portadores de la tradición se usaron como insumo de diseño y no como datos de evaluación.

El análisis siguió las fases propuestas por Braun y Clarke (2006) con un enfoque híbrido, que combina categorías definidas a partir del marco teórico con códigos surgidos de los propios datos (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). En primer lugar, se leyeron de forma íntegra las notas de las tres sesiones; después, se codificaron los fragmentos que describían acciones, preguntas, relatos y reacciones de los participantes, y se asignaron a las categorías iniciales. Los fragmentos que no encajaban en ninguna se agruparon aparte para identificar temas emergentes, y de ese grupo surgió la incorporación de la generación intermedia. El registro fotográfico se empleó para documentar la secuencia de la tarea, y la duración, para comparar las sesiones entre sí. Se distinguió, además, entre lo que las notas describen como conducta observable y lo que interpretan como estado interno de los participantes; solo lo primero se trató como evidencia, y lo segundo se reporta como indicio.

Tabla 2

Categorías iniciales de análisis

Categoría	Qué se observa
Mediación material	Cómo el molde y la pieza provocan preguntas, explicaciones o turnos
Transmisión de saberes	Relatos, recuerdos y referencias a la fiesta
Vínculo intergeneracional	Escucha, colaboración, disfrute compartido, incorporación de terceros

Nota. Elaboración propia a partir del marco conceptual.

Consideraciones éticas

La prueba de campo se desarrolló en el marco de un proyecto académico de diseño, con participación voluntaria de las familias y presencia de los adultos responsables de los menores durante toda la sesión. No contó con revisión previa de un comité de ética, condición que se declara entre las limitaciones. No se recogieron datos identificativos ni se grabaron las conversaciones, y las fotografías con rostros de menores no se publican. Para la fase siguiente se ha elaborado un protocolo que se someterá a la aprobación de un comité de ética universitario antes de su aplicación, con consentimiento informado de los adultos y asentimiento de los menores.

Resultados

Los resultados describen lo observado en las tres sesiones de prueba. Por el número de sesiones y la forma de registro, se presentan como hallazgos exploratorios.

Lo que produjo el molde

Duración y ritmo. Las tres sesiones duraron 20, 23 y 40 minutos. La sesión más extensa fue la única en la que se incorporó un tercer participante.

Tabla 3

Observaciones por categoría en la prueba de campo

Categoría	S1 Diablo	S2 Guaricha	S3 Capariche
Mediación material	Los niños preguntaron qué personaje era y cómo se había obtenido el molde	El molde absorbió el líquido; se resolvió con una funda plástica	La adulta mayor narró mientras elaboraba la pieza
Transmisión de saberes	El adulto contó la historia mientras se preparaba la gelatina	La niña mostró entusiasmo por conocer más de la fiesta	El niño quiso saber más de la Diablada y su historia
Vínculo intergeneracional	Atención y concentración de los niños hacia el adulto; el adulto se mostró satisfecho de compartir	La adulta mayor se sintió respetada al ser escuchada; la madre se sumó y fue quien más preguntó	La adulta mayor expresó alegría por compartir su tradición

Nota. Elaboración propia a partir de las notas de observación de la prueba de campo. Cada sesión fue registrada por un observador; la codificación la realizó un autor ajeno a la prueba. Las expresiones sobre estados internos (satisfacción, respeto, alegría, entusiasmo) son interpretaciones del observador y se reportan como tales, no como conductas verificadas.

En las observaciones (Tabla 3) se identifican dos patrones y un hallazgo no previsto. El primero es el interés de los niños por la figura o por la fiesta, que dio pie al relato del adulto mayor. En S1 los niños preguntaron por el personaje y por la obtención del molde; en S2 y S3, el interés se dirigió a la fiesta y su historia. El segundo, presente en las notas de las tres sesiones, es la disposición del adulto mayor a compartir su tradición, que el observador interpretó como satisfacción por ser escuchado. El hallazgo no previsto fue la incorporación de una generación intermedia a la actividad (S2).

Un registro de S3 ilustra la lógica efímera del objeto. En esa sesión el niño se comió el personaje de gelatina y el observador anotó que la historia de la Diablada quedó en su memoria. Al tratarse de una inferencia del observador, se considera un indicio y no un resultado.

Ajustes que requiere el prototipo

La prueba reveló un problema material. En S2, el molde absorbió la gelatina líquida y fue necesario forrarlo con una funda plástica. Antes de una nueva prueba, el molde debe fabricarse en un material impermeable y apto para el contacto con alimentos. La duración de 20 a 40 minutos resulta compatible con una sesión doméstica, y la diferencia entre sesiones se asoció más con la extensión de la conversación que con la tarea manual. El reparto de tareas previsto tampoco se mantuvo en todos los casos, pues en S3 fue la adulta mayor quien elaboró la pieza.

Discusión

Los resultados del piloto apuntan a que el molde funciona menos como objeto que como pretexto para una tarea compartida. Dado su carácter exploratorio, lo que sigue se plantea como interpretación que una evaluación posterior deberá contrastar. Conviene precisar, además, que la transmisión del relato se valora aquí como indicio observacional, a partir de notas de campo, y no mediante análisis del discurso, porque no se dispuso de grabaciones ni de transcripciones.

El objeto efímero desplaza el valor hacia el relato (P1). En los antecedentes regionales, el mediador permanece. Runaquiri se mantiene como personaje y marca (P. E. Sánchez Sánchez et al., 2025), las tipografías quedan como sistema gráfico (Sánchez y Vélez-Ibarra, 2020) y la experiencia virtual se puede repetir intacta (R. P. Sánchez Sánchez et al., 2025). En este caso, en cambio, la pieza se consume y lo que perdura es el molde reutilizable junto con la conversación que acompañó su llenado. Lo observado es coherente con la lectura relacional de Fontal Merillas (2025), ya que en las tres sesiones lo que se registró con más claridad no fue la adquisición de datos sobre la fiesta, sino la escucha y el reconocimiento entre generaciones.

Esta lectura puede precisarse con los aportes de la cultura material. Desde la perspectiva de Turkle (2007), la pieza de gelatina actúa como objeto evocador solo mientras dura la actividad, y su desaparición deja la atención puesta en el relato. Al mismo tiempo, la tarea de preparar el material y verterlo en el molde ofrece el tiempo de la conversación, en un proceso cercano a la correspondencia entre personas y materiales que describe Ingold (2013). El molde no transmite la fiesta por sí mismo; organiza un tiempo compartido en el que el adulto mayor puede contarla.

El molde como objeto frontera. Las preguntas de los niños sobre la figura del molde (S1) muestran la doble lectura que describen Star y Griesemer (1989), en la que la forma es un juguete para uno y un personaje de la fiesta para el otro. La conversación nace de esa diferencia, y la figura opera como una narrativa visual abierta que el adulto mayor completa con su relato oral. Se trata de un mecanismo concreto

y observable, que responde a la crítica de que los programas intergeneracionales rara vez explican cómo producen sus efectos (Giraudeau y Bailly, 2019; Tsiloni et al., 2024). En el taller de Beck et al. (2021), la cocina era el contenido de la actividad; aquí es el soporte, y el contenido es la fiesta. Este rasgo podría explicar por qué, en las sesiones observadas, la conversación pesó más que la tarea manual.

El lugar del diseñador. El caso se distingue también de Runaquiri por quién aporta el contenido cultural. En Runaquiri, los niños de Salasaca participaron en actividades lúdicas en torno a un personaje concebido también como marca e identidad visual (P. E. Sánchez Sánchez et al., 2025); aquí, el personaje es solo el punto de partida y el relato lo aporta el adulto mayor de cada familia. Ello sitúa al diseñador en un papel más discreto, pues diseña las condiciones del encuentro y no lo que en él se cuenta. La cautela planteada en el marco conceptual sigue vigente, porque el hecho de que el adulto aporte el contenido no convierte la actividad en codiseño; los participantes no intervinieron en las decisiones sobre el personaje ni sobre el molde (Sanders y Stappers, 2008). De ahí que la experiencia se describa como cocreativa en la elaboración de la pieza y del relato, y como participación mediada en lo que respecta al diseño.

La generación intermedia. La incorporación no prevista de la madre en S2 coincidió con la sesión más larga, que casi duplicó la duración de las otras dos. Kaplan et al. (2017) sitúan la fuerza de lo intergeneracional en su capacidad de reforzar a la familia como sistema; el caso sugiere que una actividad doméstica como cocinar puede abrir la díada a una tríada, variable que conviene registrar de forma explícita en estudios posteriores. Desde esa agenda de sostenibilidad social, la incorporación de la madre tiene un interés adicional, porque una práctica que reúne a tres generaciones podría repetirse en el hogar sin la presencia del equipo de diseño. Si esa continuidad se confirmara, el valor del recurso no residiría en una sesión aislada, sino en su capacidad de integrarse en la vida familiar.

El contraste con otros estudios ayuda a situar este hallazgo. En comunidades inga de Colombia, Amaya-Castellanos et al. (2022) observaron que las madres jóvenes tienden a desatender el saber alimentario de las abuelas y señalaron esa ruptura entre las causas de la pérdida de prácticas ancestrales. En S2 ocurrió lo contrario, porque la madre se sumó a la actividad y fue quien más preguntó. Un solo caso no permite generalizar, pero sugiere que una actividad doméstica en torno a un objeto atractivo para el niño puede reabrir a la generación intermedia un saber que, en otros contextos, tiende a quedar relegado. Del mismo modo, los efectos que Gaggioli et al. (2014) atribuyen a la reminiscencia intergeneracional se obtuvieron en grupos guiados y en un entorno escolar. El caso de la Diablada permite plantear que un objeto podría cumplir parte de esa función de guía en el hogar, aunque esta hipótesis debe comprobarse con instrumentos adecuados.

Limitaciones. (1) El estudio se basa en tres sesiones, lo que impide generalizar. (2) Las notas de cada sesión las redactó un solo observador, que además era el diseñador del molde evaluado, lo que introduce un riesgo de deseabilidad y de lectura favorable. Para atenuarlo, la codificación la realizó un autor ajeno al diseño y a la prueba, y solo se trató como evidencia la conducta observable; aun así, el sesgo está en la fuente y no puede eliminarse en el análisis. Ese riesgo afecta sobre todo a la validez interna de la

categoría de vínculo intergeneracional, que depende de juicios sobre el estado de los participantes, y en menor medida a la duración de las sesiones y a la secuencia de la tarea, que pueden contrastarse con el registro fotográfico. (3) Las conversaciones no se grabaron, porque la prueba se planteó como validación de uso del prototipo y no como recolección de datos de investigación, y grabar a menores en sus hogares habría exigido un consentimiento formal que no se tramitó. En consecuencia, los intercambios que se describen se reconstruyen a partir de notas de campo parciales y no de transcripciones, lo que limita el análisis del relato oral, que es el núcleo del estudio. (4) No se aplicó un instrumento antes y después, de modo que no es posible estimar cambios en el conocimiento o la valoración del patrimonio. (5) Los personajes se basaron en fichas del equipo de diseño y se contrastaron con fuentes antropológicas (Endara, 2021; Endara Ibarra, 2025), pero no con artesanos de caretas ni con integrantes de las comparsas; esa validación es necesaria antes de un uso más amplio. (6) Las familias se eligieron por conveniencia y las notas no registran edades exactas, porque se concibieron como registro de uso del prototipo y no como ficha de participantes, por lo que la muestra solo puede describirse por grupo etario y los hallazgos no pueden relacionarse con etapas concretas del desarrollo infantil. (7) La prueba no pasó por un comité de ética; la fase siguiente se someterá a su aprobación previa, con consentimiento y asentimiento informados por escrito.

Líneas para una evaluación posterior (P2). El piloto deja tres ajustes para un estudio de mayor alcance: un molde rediseñado; observadores independientes del equipo de diseño, con registro en audio de las conversaciones; y un instrumento validado por jueces, aplicado antes y después a niños y adultos mayores por separado, con un formato pictográfico para los menores. El rediseño del molde debería atender tres requisitos: impermeabilidad, para evitar la absorción del líquido observada en S2; aptitud para el contacto con alimentos, con materiales certificados para ese uso, como la silicona de grado alimentario; y una ergonomía que considere la destreza manual de los adultos mayores y el tamaño de las manos de los niños. El instrumento, a su vez, debería combinar ítems de reconocimiento del patrimonio con ítems actitudinales, de modo que la fase mixta permita contrastar lo observado con lo que declaran los participantes. Siguiendo a Thabane et al. (2010), esa fase debería fijar de antemano criterios de viabilidad, como la proporción de familias que aceptan participar, la proporción de sesiones completadas y el comportamiento del molde con distintos materiales, y decidir a partir de ellos si conviene pasar a un estudio de mayor escala.

Implicaciones. Para el diseño gráfico, el caso muestra que la representación de un personaje patrimonial puede concebirse no solo como una imagen para reconocer, sino como el punto de partida de un relato que otros completan. Para el diseño de juguetes culturales, propone un criterio poco explorado, que consiste en diseñar para la tarea compartida y no solo para el objeto coleccionable. De la prueba se desprenden tres pautas: repartir la tarea según las capacidades de cada generación, previendo que ese reparto se ajuste en cada familia; elegir figuras cuyos rasgos inviten a preguntar, como las máscaras, que las entrevistas señalaron como el elemento más reconocible de la fiesta; y privilegiar soportes reutilizables,

que permitan repetir el encuentro sin nuevos costos. En el ámbito de la educación patrimonial familiar, el caso sugiere actividades domésticas, repetibles y de bajo costo como alternativa o complemento a los recursos digitales. Para las instituciones culturales y educativas de la provincia, un recurso de este tipo podría acompañar el calendario festivo y llevar la fiesta al hogar durante los meses en que no se celebra.

Conclusiones

Trasladar un personaje de *art toy* a molde para piezas comestibles convirtió un objeto de colección en una tarea compartida entre generaciones. En la prueba de campo, el molde despertó el interés de los niños, sostuvo la narración del adulto mayor y, en un caso, atrajo a una generación intermedia. La aportación del estudio es conceptual y exploratoria. Propone la mediación material efímera como categoría para el diseño de recursos patrimoniales y describe cómo funcionó en tres encuentros familiares en torno a la Diablada Pillareña.

Como estudio piloto, sus resultados no permiten afirmar efectos sobre el conocimiento ni sobre la identidad cultural de los participantes. Sí ofrecen un mecanismo observable, formado por el interés que el molde despierta en el niño y el relato con que el adulto mayor le responde, así como los ajustes necesarios para evaluarlo con mayor rigor.

Referencias bibliográficas

- Amaya-Castellanos, C., Gamboa-Delgado, E. M., Santacruz-Chasoy, E. y Pelcastre-Villafuerte, B. E. (2022). Loss of ancestral food practices and perception of its effect on children's health among Inga indigenous grandmothers, Nariño, Colombia. *BMC Public Health*, 22, artículo 1452. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13828-z>
- Beck, A. M., Nielsen, S. B. y Bjørnsbo, K. S. (2021). Grandchildren's food workshop: Impact of an intergenerational cooking program on dietary habits, food courage, cooking skills and two-way interaction in Danish children and their grandparents. *Nutrition and Health*, 27(4), 413–421. <https://doi.org/10.1177/0260106021991637>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cortellesi, G., Harpley, J. y Kernan, M. (2018). Intergenerational learning: A tool for building and transforming cultural heritage. En A. M. Labrador y N. A. Silberman (Eds.), *The Oxford handbook of public heritage theory and practice* (pp. 419–432). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676315.013.8>

Endara, F. (2021). De la fiesta de inocentes a la Diablada Pillareña. Los cambios en una fiesta patrimonial del Ecuador, 1990–2020. *Antropologías del Sur*, 8(16), 1–20.

<https://doi.org/10.25074/rantros.v8i16.1934>

Endara Ibarra, D. F. (2025). Poligénesis de la “Diablada Pillareña”. Relatos sobre el origen de una fiesta popular/patrimonial del Ecuador. *Disparidades. Revista de Antropología*, 80(2), e1053.

<https://doi.org/10.3989/dra.2025.1053>

Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal Merillas, O. (2025). La educación patrimonial centrada en los vínculos como educación en valores. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (114), 54–71.

<https://doi.org/10.33349/2025.114.5744>

Fontal Merillas, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, (375), 184–214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>

Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1–5.

Gaggioli, A., Morganti, L., Bonfiglio, S., Scaratti, C., Cipresso, P., Serino, S. y Riva, G. (2014). Intergenerational group reminiscence: A potentially effective intervention to enhance elderly psychosocial wellbeing and to improve children's perception of aging. *Educational Gerontology*, 40(7), 486–498. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.844042>

Giraudeau, C. y Bailly, N. (2019). Intergenerational programs: What can school-age children and older people expect from them? A systematic review. *European Journal of Ageing*, 16(3), 363–376.

<https://doi.org/10.1007/s10433-018-00497-4>

- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
- Kaplan, M., Sánchez, M. y Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47019-1>
- Ministerio de Cultura del Ecuador. (2008). *Acuerdo Ministerial n.º 147, de 29 de diciembre de 2008, por el que se declara la Diablada Pillareña patrimonio cultural inmaterial del Estado ecuatoriano*.
- Sánchez, P. y Vélez-Ibarra, P. (2020). Desarrollo de tipografías basadas en la tradición: la Virgen de la Elevación – Ambato. *Actas de Diseño*, (32). <https://doi.org/10.18682/add.vi32.2043>
- Sánchez Sánchez, P. E., Viñan Carrasco, L. M., Murillo Naranjo, M. E. y Palacios Carrillo, J. V. (2025). El diseño como mediador cultural: Co-diseño, branding e identidad visual en la creación del personaje 'Runaquiri' para la comunidad Salasaca. *Polo del Conocimiento*, 10(10), 1815–1834. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i10.10777>
- Sánchez Sánchez, R. P., Albuja Mariño, P. A., Morales Galárraga, A. S. y Sánchez Sánchez, P. E. (2025). Reviving the tradition of beetle cuisine (catzo) in the village of Pintag, Ecuador, through virtual reality. En A. Abreu, J. V. Carvalho, A. Mesquita, A. Sousa Pinto y M. Mendonça Teixeira (Eds.), *Perspectives and trends in education and technology* (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 859, pp. 346–360). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78155-1_33
- Sanders, E. B.-N. y Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Star, S. L. y 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>
- Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L. P., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L. y Goldsmith, C. H. (2010). A tutorial on pilot studies: The what, why and how. *BMC Medical Research Methodology*, 10, artículo 1. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>
- Tsiloni, E., Dragioti, E., Gouva, M., Vassilopoulos, S. P. y Mentis, M. (2024). Psychosocial effects of } intergenerational learning on primary school children and older adults: A systematic review.

Gerontology & Geriatrics Education, 45(2), 289–322.

<https://doi.org/10.1080/02701960.2023.2189248>

Turkle, S. (Ed.). (2007). *Evocative objects: Things we think with*. MIT Press.

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.

Xie, B., Druin, A., Fails, J. A., Massey, S., Golub, E., Franckel, S. y Schneider, K. (2012). Connecting generations: Developing co-design methods for older adults and children. *Behaviour & Information Technology*, 31(4), 413–423. <https://doi.org/10.1080/01449291003793793>

Zimmerman, J., Forlizzi, J. y Evenson, S. (2007). Research through design as a method for interaction design research in HCI. En *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 493–502). ACM. <https://doi.org/10.1145/1240624.1240704>