

ARTÍCULO ORIGINAL

PENSAMIENTO DE DISEÑO COMO MODALIDAD DE TITULACIÓN PARA POTENCIAR LOS EGRESOS EN DISEÑO DE MODA E INDUMENTARIA*Design Thinking as a Graduation Modality to Enhance Completion Rates in Fashion and Apparel Design*DOI: <https://doi.org/10.65740/h4dezn82>**José Ricardo Samaniego Gauna**

Universidad Americana, Asunción, Paraguay.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2977-8980>jose.samaniego@uamericana.edu.py**Resumen**

El estudio analizó la factibilidad de aplicar la metodología de pensamiento de diseño como alternativa para potenciar los egresos en la carrera de Diseño de Moda e Indumentaria de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay) en 2025. Se adoptó un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y alcance exploratorio-descriptivo: se aplicó una encuesta a 35 estudiantes con trayectoria avanzada en la carrera y entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, analizadas mediante categorización temática. Los resultados muestran que el 88,6 % de los encuestados finalizó la malla curricular, pero el 37,1 % no había iniciado el proceso de titulación, con la falta de tiempo y las razones económicas como motivos principales. El 80 % prefirió un portafolio integrador profesional basado en pensamiento de diseño, más del 85 % consideró esta metodología adecuada para la carrera y el 77,1 % participaría en un taller de titulación con ese enfoque; ningún estudiante rechazó la propuesta. Los entrevistados coincidieron en que la tesis tradicional prioriza lo textual sobre lo proyectual e identificaron como obstáculos la rigidez normativa, la falta de actualización de los procesos, el déficit de formación docente en metodologías proyectuales y la desvinculación del estudiante tras el cursado. Se concluye que el pensamiento de diseño es una modalidad de titulación factible y pertinente, siempre que se acompañe de reforma normativa, formación docente, rúbricas que evalúen proceso y producto, y un seguimiento basado en indicadores de egreso.

Palabras clave: pensamiento de diseño; titulación universitaria; eficiencia terminal; innovación curricular; diseño de moda**Abstract**

The study analyzed the feasibility of applying design thinking as an alternative to enhance graduation in the Fashion and Apparel Design program at Universidad Americana (Asunción, Paraguay) in 2025. A mixed approach was adopted, with a non-experimental, cross-sectional design and an exploratory-descriptive scope: a survey was administered to 35 students at an advanced stage of the program, and semi-structured interviews were conducted with faculty and program authorities, analyzed through thematic categorization. Results show that 88.6% of respondents had completed the curriculum, yet 37.1% had not started the graduation process, with lack of time and financial reasons as the main causes. Eighty percent preferred a professional integrative portfolio based on design thinking, more than 85% considered this methodology suitable for the program, and 77.1% would join a graduation workshop with this approach; no student rejected the proposal. Interviewees agreed that the traditional thesis prioritizes writing over design practice and identified regulatory rigidity, outdated procedures, insufficient faculty training in project-based methodologies and student disengagement after coursework as the main obstacles. It is concluded that design thinking is a feasible and relevant graduation modality, provided it is accompanied by regulatory reform, faculty training, rubrics that assess both process and product, and monitoring based on graduation indicators.

Keywords: design thinking; university graduation; completion rate; curriculum innovation; fashion design**Introducción**

La titulación constituye la etapa culminante de la formación de grado y el punto en el que la institución universitaria certifica que el estudiante alcanzó el perfil de egreso comprometido. Cuando una proporción relevante de estudiantes concluye las asignaturas del plan de estudios pero no obtiene el título, la brecha resultante afecta tanto a las personas, que postergan su

Cómo citar: Samaniego Gauna, J. R.(2026). Pensamiento de diseño como modalidad de titulación para potenciar los egresos en Diseño de Moda e Indumentaria. *Revista Internacional de Investigación Empresarial*, 3, 232-242. <https://doi.org/10.65740/h4dezn82>

Editor responsable: Sergio David González Ayala, Posgrado Columbia, Asunción, Paraguay, rie@posgradocolumbia.edu.py**Derechos de autor:** © 2026 José Ricardo Samaniego Gauna. Los autores conservan los derechos de autor.**Licencia:** Este artículo se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

inserción profesional y el reconocimiento formal de su formación, como a la institución, cuyos indicadores de calidad y eficiencia se resienten. Por ello, en la literatura sobre educación superior, «la titulación se vislumbra como uno de los principales indicadores de la eficiencia terminal» (Torquemada González et al., 2022, p. 94).

El problema adquiere rasgos particulares en las carreras de perfil proyectual y creativo. En disciplinas como el diseño de moda, la competencia profesional se expresa en la capacidad de investigar a los usuarios, conceptualizar, prototipar y materializar colecciones, productos o intervenciones; sin embargo, los sistemas de titulación suelen conservar la tesis escrita como formato predominante o único. Diversos autores advierten que esa modalidad, valiosa en términos formativos, resulta poco viable en contextos donde el ejercicio profesional no se vincula principalmente con la escritura académica, sino con la producción proyectual (Padilla Arias, 2012; Torquemada González et al., 2022).

La carrera de Diseño de Moda e Indumentaria de la Universidad Americana, en Asunción, ha crecido en matrícula y en actividades de docencia, investigación y extensión, pero ese crecimiento no se ha reflejado en una proporción equivalente de titulados. En ese escenario, el pensamiento de diseño (*design thinking*) aparece como una alternativa metodológica coherente con la naturaleza de la disciplina, dado que organiza la resolución de problemas en ciclos iterativos de comprensión del usuario, definición, ideación, prototipado y evaluación (Brown, 2009; Liedtka, 2015).

El objetivo general del estudio fue analizar la factibilidad de aplicar la metodología de pensamiento de diseño como alternativa para potenciar los egresos de la carrera en 2025. Los objetivos específicos consistieron en identificar la proporción de estudiantes que concluyen la malla curricular sin iniciar el proceso de titulación; describir su nivel de interés y las barreras que perciben; determinar el formato de titulación más adecuado según los actores; y analizar la viabilidad del pensamiento de diseño como salida de titulación desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos. El aporte del trabajo es de carácter aplicado: ofrece evidencia para la gestión académica de una institución privada de educación superior y lineamientos transferibles a otras carreras proyectuales del país.

Fundamentación Teórica

Titulación, eficiencia terminal y factores que la condicionan

La eficiencia terminal se entiende como la capacidad de una institución para lograr que sus estudiantes concluyan los estudios y obtengan el título en los plazos previstos. Su medición suele combinar la proporción de titulados por cohorte, el tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación y la modalidad utilizada, lo que permite identificar qué opciones resultan más accesibles para los estudiantes. Desde la perspectiva de la persistencia estudiantil, Tinto (2012) sostiene que la culminación de los estudios depende en gran medida de la acción institucional: de las expectativas claras, el apoyo académico y social, la evaluación con retroalimentación y la integración del estudiante en la vida académica.

Los factores que dificultan la titulación han sido agrupados en cuatro dimensiones. Los factores socioeconómicos incluyen la necesidad de trabajar, la falta de recursos y las responsabilidades familiares; los académicos remiten a las exigencias metodológicas del trabajo final y a la ausencia de acompañamiento; los institucionales comprenden las normativas rígidas, la escasa diversidad de modalidades y los trámites excesivos; y los personales abarcan la motivación, la salud y el estrés (Castaño et al., 2006). Sánchez Dromundo (2007), a partir de la teoría de los campos de Bourdieu, propone entender la graduación como un proceso en el que se ponen en juego capitales, disposiciones y reglas institucionales, lo que explica por qué la culminación no depende solo del esfuerzo individual, sino también de la estructura del campo académico en el que el estudiante se inserta.

Pensamiento de diseño: fundamentos y aplicaciones educativas

El pensamiento de diseño se originó en la práctica del diseño industrial y se extendió a la gestión, los servicios y la educación. Brown (2008) lo definió como «una disciplina que utiliza la sensibilidad y los métodos del diseñador para conciliar las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible» y con lo que una estrategia viable puede convertir en valor (p. 86, traducción propia). Dorst (2011) precisa que su núcleo es un modo de razonamiento abductivo, en el que el diseñador formula simultáneamente el problema y la solución mediante la construcción de marcos interpretativos, lo que lo diferencia de los procedimientos lineales de resolución de problemas.

En el ámbito educativo, la revisión de Razzouk y Shute (2012) identificó que el pensamiento de diseño favorece competencias como la empatía, la colaboración, la tolerancia a la ambigüedad y la capacidad de aprender del error, y recomendó su incorporación en la formación. Liedtka (2015) mostró, además, que sus prácticas reducen sesgos cognitivos habituales en la toma de decisiones, como la tendencia a confirmar las propias hipótesis o a proyectar la experiencia personal sobre los usuarios. Panke (2019), en una revisión sobre su uso en educación, señala como oportunidades el aprendizaje centrado en problemas reales y la motivación de los estudiantes, y como desafíos la formación de los docentes, el tiempo requerido y la definición de criterios de evaluación.

En la formación en diseño de moda, las etapas del pensamiento de diseño encuentran una correspondencia directa con el proceso profesional. La empatía se traduce en la investigación de usuarios, contextos de uso y tendencias; la definición, en la

formulación del problema de diseño y del concepto; la ideación, en la exploración de alternativas morfológicas, materiales y cromáticas; el prototipado, en la elaboración de muestras, toiles y piezas de prueba; y la evaluación, en la validación con usuarios, expertos o actores de la industria. Esta correspondencia explica por qué la metodología no se percibe en la disciplina como un método externo, sino como la explicitación sistemática de una práctica que ya forma parte de los talleres de la carrera, con la ventaja de exigir que cada decisión quede justificada y documentada (Brown, 2009; Razzouk y Shute, 2012).

Modalidades alternativas de titulación en carreras proyectuales

La investigación en arte y diseño ha discutido desde hace décadas la legitimidad académica de la producción proyectual. Frayling (1993) distinguió entre la investigación sobre el diseño, para el diseño y a través del diseño, y abrió paso al reconocimiento de la práctica como forma de producción de conocimiento cuando se documenta y se somete a reflexión crítica. En la misma línea, Schön (1983) caracterizó el saber profesional del diseñador como una reflexión en la acción, que se despliega en el propio proceso de hacer y que no siempre puede expresarse adecuadamente mediante el texto académico convencional.

Estas perspectivas sustentan la diversificación de las modalidades de titulación. El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, organiza la formación en torno a objetos de transformación y proyectos que articulan docencia, investigación y servicio, y constituye un referente latinoamericano de articulación entre práctica y egreso (Padilla Arias, 2012). En el análisis de modalidades de titulación de una universidad mexicana, Torquemada González et al. (2022) constataron que la tesis, si bien conserva valor formativo, es elegida por una minoría y que la disponibilidad de opciones alternativas incide en la eficiencia terminal. Para que una modalidad sea adecuada, debe ser pertinente respecto del perfil de egreso, viable dentro del marco institucional y coherente con las metodologías de enseñanza predominantes en la carrera.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto, con diseño no experimental y transversal y alcance exploratorio-descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El carácter exploratorio responde a que el pensamiento de diseño no había sido aplicado formalmente como modalidad de titulación en la institución; el descriptivo, a la necesidad de caracterizar la situación de egreso, el interés de los estudiantes y las barreras percibidas. La población estuvo integrada por estudiantes de la carrera de Diseño de Moda e Indumentaria con trayectoria avanzada, docentes vinculados a la tutoría y evaluación de trabajos finales y autoridades académicas responsables de los procesos de titulación.

La muestra fue no probabilística e intencional. Se encuestó a 35 estudiantes que habían finalizado la malla curricular o se encontraban próximos a hacerlo, y se entrevistó a docentes y autoridades académicas de la carrera y de la facultad, incluidos un decano, directores de carrera y una coordinadora de evaluación, identificados con códigos (E1 a E9). La encuesta, aplicada en formato digital con consentimiento informado y garantía de anonimato, incluyó cuatro secciones: datos de trayectoria; factores personales y académicos en escala de valoración; percepción de formatos alternativos de titulación; y preferencias y disposición a participar en un taller de titulación. La guía de entrevista abordó los factores institucionales que dificultan la titulación, las limitaciones de la tesis tradicional, los mecanismos de acompañamiento, la flexibilidad normativa, la experiencia con el pensamiento de diseño, los desafíos de implementación y las recomendaciones.

La operacionalización de las categorías de estudio se presenta en la Tabla 1. Las dimensiones combinan la caracterización del sistema de titulación vigente, los factores que inciden en la titulación, la aplicabilidad del pensamiento de diseño y los indicadores de potenciación de los egresos, con técnicas e instrumentos asignados a cada una.

Tabla 1. *Categorías, dimensiones e instrumentos del estudio*

Categoría	Dimensiones	Indicadores	Técnica
Sistema de titulación	Modalidades existentes; adecuación al perfil de la carrera; preferencia por formatos de egreso	Tipos de egreso ofrecidos; pertinencia percibida; formatos preferidos	Encuesta, entrevista y revisión documental
Factores que afectan la titulación	Socioeconómicos; académicos; institucionales; personales	Empleo y tiempo; dificultades metodológicas; normativas y acompañamiento; motivación	Encuesta y entrevista
Pensamiento de diseño	Aplicabilidad pedagógica; viabilidad metodológica e institucional; innovación percibida	Conocimiento de la metodología; recursos y aceptación docente; valor agregado	Encuesta y entrevista
Potenciación de los egresos	Rendimiento terminal; tiempos de egreso; incidencia de metodologías innovadoras	Egresados respecto del cierre de malla; tiempo hasta la titulación; disposición a nuevas modalidades	Encuesta y registros institucionales

Nota. Elaboración propia.

Los instrumentos se validaron mediante juicio de expertos en metodología, pedagogía y diseño curricular, y la encuesta se sometió a una prueba piloto con cinco estudiantes. Los datos cuantitativos se procesaron con estadística descriptiva; en los ítems de percepción, los porcentajes se calcularon sobre el total de 35 respuestas registradas. Las entrevistas se grabaron con

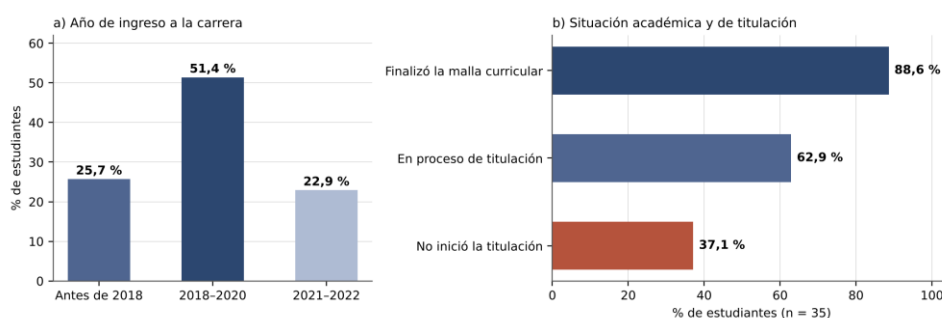
consentimiento, se transcribieron y se analizaron mediante categorización temática, con identificación de convergencias, divergencias y categorías emergentes, que luego se triangularon con los resultados de la encuesta.

Resultados

Trayectoria académica y brecha entre cursado y titulación

Los encuestados presentan una trayectoria consolidada en la carrera: el 51,4 % ingresó entre 2018 y 2020, el 25,7 % antes de 2018 y el 22,9 % en el período 2021-2022, sin registros de ingresos posteriores (Figura 1). El 88,6 % afirmó haber concluido todas las asignaturas del plan de estudios; sin embargo, solo el 62,9 % se encontraba en proceso de titulación. La diferencia evidencia una franja significativa de estudiantes, cercana a cuatro de cada diez, que aun estando en condiciones académicas de titularse no habían iniciado el proceso.

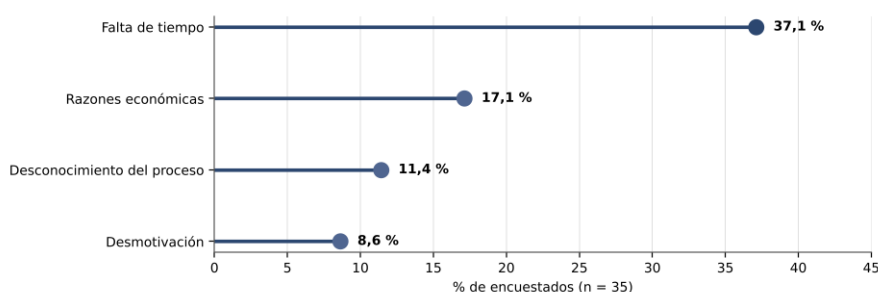
Figura 1. Trayectoria académica y situación de titulación de los estudiantes



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada (n = 35).

Entre los motivos para no haber iniciado la titulación, la falta de tiempo fue la causa más mencionada (37,1 %), seguida por las razones económicas (17,1 %), el desconocimiento del proceso (11,4 %) y la desmotivación (8,6 %), con menciones menores a la dificultad con el formato de tesis y a asignaturas pendientes (Figura 2). El predominio del tiempo y de los recursos económicos coincide con la situación de estudiantes que, al concluir el cursado, se insertan en el mercado laboral y reducen su vínculo cotidiano con la institución.

Figura 2. Motivos principales para no haber iniciado el proceso de titulación



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada. Porcentajes informados sobre el total de encuestados.

Factores personales y académicos

La sección de factores personales y académicos presenta, según la codificación informada en el análisis, un panorama de baja motivación y escasa orientación (Tabla 2). Ninguno de los encuestados expresó acuerdo con la afirmación de sentirse motivado para iniciar la titulación; el 88,5 % manifestó no contar con información suficiente sobre los requisitos y el 82,9 % no haber recibido orientación adecuada sobre el proceso de egreso. Frente a la afirmación de que el acompañamiento docente es insuficiente, predominó la neutralidad (48,6 %).

Tabla 2. Distribución de respuestas sobre factores personales y académicos (%)

Afirmación	TD	D	N	A
Me siento motivado/a para iniciar el proceso de titulación	62,9	25,7	11,4	0,0
Cuento con suficiente información sobre los requisitos para titularme	57,1	31,4	8,6	2,9
La tesis escrita no se ajusta al perfil de la carrera	42,9	42,9	11,4	2,9
He recibido orientación adecuada sobre el proceso de egreso	62,9	20,0	14,3	2,9
El formato de tesis me genera ansiedad o bloqueo	31,4	51,4	17,1	0,0

Afirmación	TD	D	N	A
El acompañamiento docente es insuficiente durante la titulación	17,1	31,4	48,6	2,9

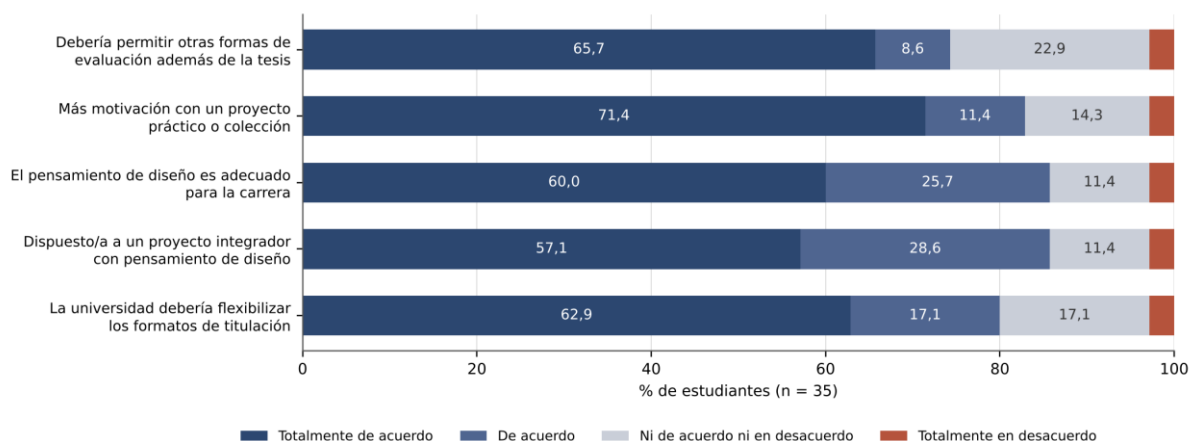
Nota. Elaboración propia.

Dos resultados matizan la interpretación de un rechazo emocional a la tesis. La mayoría de los encuestados se manifestó en desacuerdo con que la tesis escrita no se ajuste al perfil de la carrera (85,8 %) y con que el formato de tesis les genere ansiedad o bloqueo (82,8 %). Así, la resistencia al proceso de titulación no aparece centrada en el componente emocional ni en un rechazo de principio al trabajo académico, sino en condiciones estructurales: tiempo, recursos, información y orientación.

Percepción de formatos alternativos y del pensamiento de diseño

La aceptación de modalidades alternativas fue amplia y consistente en todos los ítems (Figura 3). El 74,3 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el proceso de titulación debería admitir formas de evaluación distintas de la tesis escrita; el 82,8 % afirmó que se sentiría más motivado si pudiera titularse mediante un proyecto práctico o una colección; el 85,7 % consideró que el pensamiento de diseño es una metodología adecuada para su carrera; el mismo porcentaje se mostró dispuesto a desarrollar un proyecto integrador con esa metodología como formato de egreso; y el 80,0 % sostuvo que la universidad debería flexibilizar los formatos de titulación. En cada ítem, solo un estudiante expresó desacuerdo total. Respecto del conocimiento previo de la metodología, el 80,0 % declaró estar familiarizado con ella, mientras que el resto requeriría mayor difusión o formación.

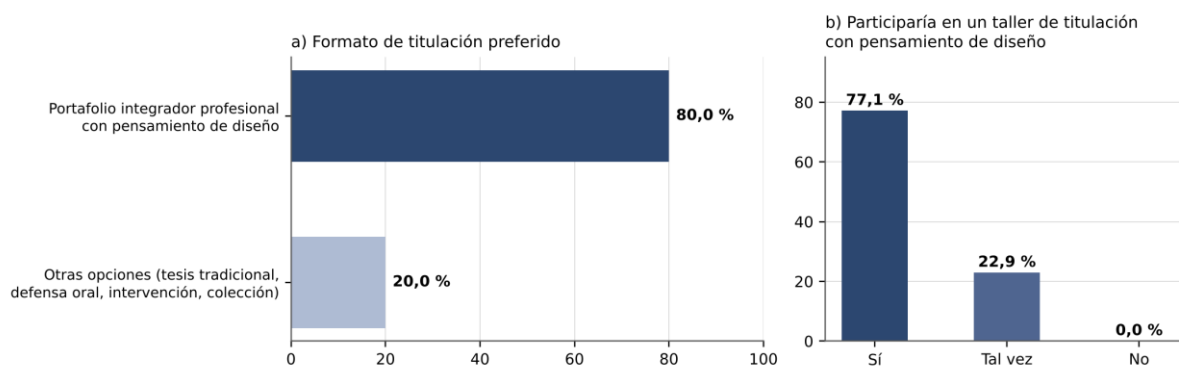
Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre formatos alternativos y pensamiento de diseño



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada (n = 35). Porcentajes recalculados sobre el total de respuestas registradas en cada ítem.

Las preferencias de formato confirman esa orientación (Figura 4). El 80 % de los estudiantes (28 de 35) eligió el portafolio integrador profesional basado en pensamiento de diseño como la modalidad más adecuada, mientras que la tesis tradicional, el proyecto integrador con defensa oral, el proyecto de intervención profesional y la creación de una marca o colección reunieron, en conjunto, el 20 % restante. Consultados sobre su disposición a participar en un taller o seminario de titulación con enfoque en pensamiento de diseño, el 77,1 % respondió afirmativamente, el 22,9 % respondió que tal vez lo haría y ningún estudiante lo descartó.

Figura 4. Formato de titulación preferido y disposición a participar en un taller de titulación



Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada (n = 35).

Perspectiva de docentes y directivos

Las entrevistas mostraron un consenso mayoritario sobre la necesidad de revisar el modelo de titulación vigente, aunque con matices. La mayoría de los informantes señaló que la tesis tradicional no se adecua a las carreras proyectuales: «para muchos estudiantes, especialmente en áreas como moda e indumentaria, resulta poco motivador y poco conectado con su realidad profesional» (E5). Otro entrevistado sintetizó la tensión entre texto y proyecto al advertir que la limitante aparece «cuando el trabajo de investigación puesto en el libro, pesa más que la experimentación o la propuesta» (E8). Un informante defendió el formato tradicional por su carácter de modelo completo de investigación y su utilidad para la continuidad en el posgrado (E7), pero incluso esta posición admitió que la creatividad puede canalizarse dentro de una tesis reformulada.

Las respuestas sobre los obstáculos institucionales convergieron en cuatro categorías: la rigidez normativa, la falta de actualización de los procesos y formatos, el déficit de formación docente especializada y de acompañamiento, y la desvinculación progresiva del estudiante con la institución una vez concluido el cursado. Esta última categoría se relaciona directamente con la falta de tiempo declarada por los estudiantes:

Muchos estudiantes ya no cumplen horario regular en la facultad, lo que reduce su acceso al acompañamiento docente. Esta desvinculación progresiva impacta directamente en su motivación y continuidad académica. (E6)

En cuanto a los mecanismos de acompañamiento, los entrevistados reconocieron que existen dispositivos institucionales formalmente establecidos, pero los describieron como insuficientes, desactualizados o desalineados con la especificidad de la carrera. Varios señalaron que el acompañamiento depende en exceso de la figura individual del tutor, lo que genera experiencias desiguales entre estudiantes, y que la preparación de los tutores en enfoques de investigación proyectual requiere actualización: «el grado de preparación de los docentes tutores debe ser actualizado y mejorado» (E1). Esta observación anticipa una condición crítica: incluso una modalidad innovadora fracasaría si no se acompaña de capacitación docente en metodologías propias del diseño.

Las percepciones sobre la flexibilidad normativa fueron heterogéneas. Un grupo de informantes reconoció cierta apertura para proponer actualizaciones desde la carrera en talleres troncales y asignaturas de impacto social, siempre que las propuestas se formalicen y validen institucionalmente; sin embargo, advirtió que esa flexibilidad se diluye al llegar al trabajo final, donde persiste una lógica académica estandarizada. Otro grupo sostuvo que las normas son homogéneas para todas las carreras y no consideran las particularidades epistemológicas de las disciplinas creativas. Un docente aportó una mirada propositiva al plantear que la normativa debería contemplar formatos vinculados al desarrollo personal y profesional del estudiante y no solo estructuras predefinidas.

Respecto de la adecuación del sistema de titulación a las competencias del campo, una docente sintetizó el conflicto metodológico al señalar que «el diseño implica experimentar, equivocarse, prototipar, iterar... y eso difícilmente se refleja en una monografía escrita». Las autoridades de la facultad reconocieron que el sistema vigente incorpora aspectos valiosos, como la investigación teórica o la vinculación con problemas sociales, pero coincidieron en que el proceso creativo debería ser el eje central y no un componente secundario. Una profesora planteó, desde la epistemología de la investigación, que las carreras creativas también requieren un marco científico riguroso y que los enfoques mixtos permiten integrar la dimensión experiencial del diseño con el análisis sistemático. Entre las experiencias de referencia, los informantes mencionaron el proyecto final de carrera de escuelas de arquitectura europeas, la defensa de producto, el portafolio argumentado, las bitácoras reflexivas, la titulación por proyectos integrales, la investigación-creación y la acreditación de experiencia profesional.

Los docentes declararon un alto nivel de familiaridad con el pensamiento de diseño y experiencias previas de aplicación en asignaturas y actividades de extensión. La totalidad de los entrevistados valoró positivamente su incorporación como modalidad de titulación, con expresiones como que la metodología «no solo podría, sino que debería integrarse como una alternativa de titulación válida, rigurosa y altamente pertinente». Al mismo tiempo, identificaron cuatro desafíos para su implementación: el cambio cultural y la resistencia institucional, sintetizados en la necesidad de «cambiar la idea de que 'solo lo escrito es válido'» (E5); la capacitación docente; la reforma normativa y la construcción de criterios de evaluación; y el seguimiento y la legitimación académica de la nueva modalidad. La Tabla 3 sintetiza las categorías emergentes.

Tabla 3. Categorías emergentes de las entrevistas a docentes y directivos

Dimensión	Categorías	Expresiones representativas
Obstáculos institucionales	Rigidez normativa; procesos y formatos desactualizados; déficit de formación docente y acompañamiento; desvinculación del estudiante	«Rigidez en las normativas, escasez de docentes especializados en asesoramiento proyectual para titulación» (E3)
Limitaciones de la tesis tradicional	Prioridad del texto sobre la creación; desconexión con la práctica profesional; extensión y complejidad formal	«Prioridad del texto sobre la creación tangible, dificultad para evaluar el proceso de diseño» (E3)
Desafíos de implementación	Cambio cultural; capacitación docente; reforma normativa y criterios de evaluación; seguimiento y legitimación	«El principal desafío reside en la resistencia al cambio» (E4)
Necesidades docentes	Capacitación en pensamiento de diseño; rúbricas de proceso y resultado; guías con ejemplos; recursos y espacios; cultura colaborativa	«Revisión de criterios de evaluación para considerar tanto proceso como resultado» (E6)

Dimensión	Categorías	Expresiones representativas
Recomendaciones	Pensamiento de diseño como eje; formatos flexibles; guías y capacitación; procesos menos burocráticos; comparación con otras escuelas	«Avanzar hacia un modelo híbrido y flexible» (E3)

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas semiestructuradas. Los códigos identifican a los informantes.

En relación con las condiciones para que el cuerpo docente pueda orientar procesos alternativos, las respuestas identificaron cinco necesidades: capacitación específica en pensamiento de diseño y metodologías proyectuales; reformulación de los criterios de evaluación mediante rúbricas que consideren proceso y resultado; lineamientos institucionales claros con ejemplos de buenas prácticas; recursos, tiempos y espacios de exploración creativa que no compitan con la carga horaria habitual; y una cultura docente colaborativa, con espacios de confianza para el intercambio de ideas. Un entrevistado incorporó, además, un factor emergente común a toda la universidad: la irrupción de la inteligencia artificial, que tensiona los modelos tradicionales de producción y evaluación de trabajos escritos (E1).

Finalmente, varios entrevistados advirtieron sobre el riesgo de una implementación superficial. Uno de ellos señaló la «posibilidad de que el proceso sea superficial si no se profundiza» y que su prevención «requiere compromiso y dedicación en cada fase» (E7), mientras que otro propuso abordar la implementación como una experiencia piloto con métricas de seguimiento en un periodo determinado (E8). Estas observaciones refuerzan que la flexibilidad del formato no debe confundirse con una menor exigencia académica.

Triangulación de resultados

La comparación entre las respuestas de los estudiantes y las de docentes y directivos muestra convergencias en los ejes principales del estudio (Tabla 4). Ambos grupos coinciden en que el formato vigente no aprovecha la naturaleza proyectual de la carrera, en que la orientación y el acompañamiento son insuficientes y en que el pensamiento de diseño es una alternativa adecuada. Las divergencias se refieren a matices: mientras los estudiantes no rechazan la tesis en sí misma, algunos docentes la defienden como herramienta de síntesis y de preparación para el posgrado, y unos y otros coinciden en que la nueva modalidad debe coexistir con la tradicional y no reemplazarla.

Tabla 4. Triangulación de resultados entre estudiantes y docentes o directivos

Eje	Estudiantes	Docentes y directivos
Brecha de egreso	88,6 % finalizó la malla; 37,1 % no inició la titulación	Desvinculación progresiva tras el cursado; fatiga al final de la carrera
Barreras	Falta de tiempo, razones económicas, desconocimiento del proceso	Rigidez normativa, procesos desactualizados, déficit de acompañamiento
Formato de tesis	No se la rechaza en sí misma; baja motivación para iniciarla	Prioriza lo textual sobre lo proyectual; conserva valor si se reformula
Pensamiento de diseño	85,7 % lo considera adecuado; 80 % prefiere el portafolio integrador	Valoración positiva unánime; alta familiaridad y experiencias previas
Condiciones	77,1 % participaría en un taller de titulación	Formación docente, rúbricas, guías, recursos y seguimiento con métricas

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta (n = 35) y de las entrevistas semiestructuradas.

Discusión

Los resultados confirman, en el caso estudiado, la existencia de una brecha entre la conclusión del cursado y la titulación que coincide con lo documentado en la literatura sobre eficiencia terminal (Torquemada González et al., 2022). La falta de tiempo y las razones económicas, señaladas como motivos principales, remiten a factores socioeconómicos que se intensifican cuando el estudiante deja de asistir regularmente a la institución (Castaño et al., 2006). La desvinculación progresiva identificada por los entrevistados ofrece la explicación institucional de ese fenómeno: sin una estructura que mantenga al estudiante vinculado a un espacio de trabajo, a un tutor y a un cronograma, el trabajo final compite con las obligaciones laborales y tiende a postergarse. Este hallazgo es coherente con el planteamiento de Tinto (2012), para quien la culminación depende de condiciones institucionales de apoyo, expectativas claras y seguimiento, más que de atributos individuales.

Un resultado relevante es que la mayoría de los estudiantes no rechaza la tesis por sí misma ni reconoce experimentar ansiedad frente a ella, pero prefiere ampliamente un formato proyectual y declara que estaría más motivada con él. La lectura conjunta sugiere que el problema no radica en el rechazo al trabajo académico, sino en la combinación de un formato percibido como lejano de la práctica disciplinar con condiciones estructurales adversas. Esta interpretación converge con la de los docentes, que no proponen eliminar el componente académico, sino reorganizarlo en torno al proceso creativo, y con la tradición de investigación a través del diseño, que reconoce la práctica documentada y reflexionada como forma legítima de producción de conocimiento (Frayling, 1993; Schön, 1983).

La alta aceptación del pensamiento de diseño por parte de estudiantes y docentes se explica por su correspondencia con la lógica de la disciplina. La secuencia de empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar reproduce el proceso que el diseñador de

moda realiza al investigar usuarios, conceptualizar una colección y validar prototipos (Brown, 2009; Dorst, 2011). En términos de pertinencia, la modalidad evalúa competencias auténticas del perfil de egreso; en términos de adecuación metodológica, prolonga en la titulación las prácticas de taller ya presentes en la carrera. La viabilidad institucional, en cambio, aparece condicionada por factores que los propios entrevistados identificaron y que coinciden con los desafíos descritos por Panke (2019): formación docente, tiempo, recursos y criterios de evaluación.

La cuestión de la evaluación merece especial atención. La legitimidad de una modalidad proyectual depende de que el proceso quede documentado y sea evaluable con criterios explícitos. Instrumentos como la bitácora de proceso, el portafolio argumentado y la defensa pública permiten hacer visibles la investigación con usuarios, las decisiones de diseño, las iteraciones y la reflexión crítica, y responder así a la objeción de que los formatos alternativos son menos rigurosos. La propuesta de abordar la implementación como un piloto con métricas de egreso es, además, coherente con una gestión académica basada en evidencia.

La mención a la inteligencia artificial introduce una dimensión adicional en la discusión. La facilidad con que hoy pueden generarse textos académicos plantea a las universidades el desafío de asegurar la autoría y la autenticidad de los trabajos finales. Las modalidades basadas en procesos documentados, prototipos materiales y defensas públicas ofrecen, en ese contexto, evidencias de aprendizaje difíciles de sustituir, porque el estudiante debe mostrar las decisiones adoptadas, las iteraciones realizadas y su capacidad de argumentar en vivo. Lejos de constituir una flexibilización de la exigencia, la evaluación del proceso puede fortalecer la validez de la certificación.

Desde la perspectiva de la gestión académica, los hallazgos indican que la reforma no puede limitarse a agregar una opción en el reglamento. Los entrevistados describieron el cambio como una transformación cultural que requiere liderazgo, comunicación sostenida y coordinación entre autoridades, docentes y estudiantes. La literatura sobre persistencia estudiantil coincide en que las acciones institucionales más eficaces son las que integran expectativas claras, apoyo y evaluación de manera articulada (Tinto, 2012). En ese sentido, la combinación de una modalidad pertinente con un taller estructurado, tutoría colectiva y seguimiento por cohortes podría atender simultáneamente a las barreras de tiempo, información, orientación y motivación identificadas en la encuesta.

Los hallazgos también dialogan con las experiencias latinoamericanas de diversificación de modalidades. El modelo modular de la UAM-Xochimilco muestra que organizar la formación en torno a proyectos sobre problemas reales permite que el trabajo final sea la culminación natural del recorrido y no un requisito añadido al terminar el cursado (Padilla Arias, 2012). Del mismo modo, la evidencia de Torquemada González et al. (2022) sobre la baja elección de la tesis cuando existen alternativas sugiere que la disponibilidad de modalidades pertinentes influye en la decisión de iniciar y concluir la titulación. En el caso estudiado, la preferencia del 80 % por el portafolio integrador y la disposición mayoritaria a participar en un taller permiten anticipar una respuesta favorable, aunque su efecto sobre la tasa de titulación solo podrá establecerse mediante el seguimiento de cohortes.

Finalmente, la propuesta tiene una dimensión de equidad. Si la falta de tiempo y las razones económicas son los principales motivos de postergación, una modalidad que se desarrolle en un taller con cronograma definido, que aproveche los productos de la práctica profesional del estudiante y que reduzca la carga de redacción extensa puede favorecer especialmente a quienes trabajan o tienen responsabilidades familiares. Esta posibilidad requiere, sin embargo, que la universidad garantice condiciones de acceso a tutoría y a espacios de trabajo que no dependan de la asistencia en horarios laborales.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. La muestra es intencional, de tamaño reducido y circunscrita a una carrera de una única institución, por lo que los resultados no son generalizables. La hipótesis de la investigación original, según la cual un sistema basado en pensamiento de diseño potenciaría la cantidad de egresados, solo puede considerarse respaldada en términos de factibilidad y aceptación percibida, ya que no se midió el efecto de la modalidad sobre la titulación efectiva. Asimismo, la revisión de los instrumentos permitió identificar inconsistencias que deben resolverse antes de una aplicación ampliada: la escala de valoración del cuestionario anexo presenta tres niveles, mientras que el análisis informa cinco niveles y orientaciones distintas entre secciones, lo que obliga a interpretar con cautela la dirección de los ítems de la Tabla 2; los porcentajes de los ítems de percepción se informaban originalmente sobre una base de 32 respuestas, aunque los recuentos suman 35, por lo que fueron recalculados; el ítem de familiaridad con el pensamiento de diseño no figura en el cuestionario anexo; la base de cálculo de los motivos para no titularse no se especifica; y el número de entrevistados informado (ocho) no coincide con los códigos utilizados (E1 a E9).

Conclusiones

La investigación permite concluir que la aplicación del pensamiento de diseño como modalidad de titulación en la carrera de Diseño de Moda e Indumentaria es factible y pertinente. En relación con el primer objetivo, se constató que, aunque el 88,6 % de los encuestados concluyó la malla curricular, el 37,1 % no había iniciado la titulación, principalmente por falta de tiempo y por razones económicas, lo que configura una brecha entre el cursado y el egreso que responde más a condiciones estructurales que a una falta de capacidad académica.

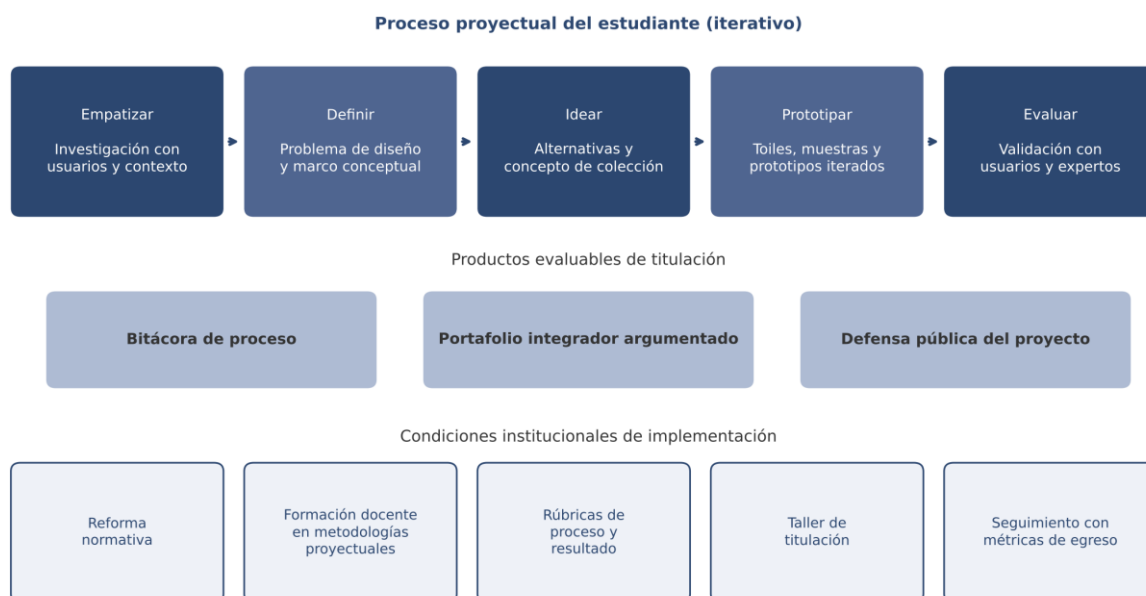
Respecto del segundo objetivo, el interés de los estudiantes por iniciar la titulación en las condiciones actuales es bajo y se asocia con la falta de información y de orientación sobre el proceso, más que con un rechazo emocional al trabajo académico.

En cuanto al tercer objetivo, el formato considerado más adecuado es el portafolio integrador profesional basado en pensamiento de diseño, elegido por el 80 % de los encuestados y respaldado por los docentes como una forma de evaluar de manera auténtica las competencias del diseñador. Finalmente, en relación con el cuarto objetivo, estudiantes, docentes y directivos coinciden en la viabilidad de la metodología, cuya implementación exige reforma normativa, formación docente en metodologías proyectuales, criterios de evaluación que valoren proceso y resultado, recursos institucionales y un cambio cultural respecto de la idea de que solo lo escrito es académicamente válido.

Recomendaciones

A partir de los resultados se proponen lineamientos para incorporar el pensamiento de diseño como modalidad de titulación, organizados en un modelo que articula el proceso proyectual del estudiante, los productos evaluables y las condiciones institucionales de implementación (Figura 5).

Figura 5. Lineamientos para una modalidad de titulación basada en pensamiento de diseño



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta y de las entrevistas.

En primer lugar, se recomienda a las autoridades de la universidad impulsar una reforma del reglamento de titulación que reconozca formalmente el portafolio integrador profesional basado en pensamiento de diseño como vía de egreso, en coexistencia con la tesis tradicional. La norma debería definir los requisitos de acceso, los productos exigidos (bitácora de proceso, portafolio argumentado con fundamentación teórica y defensa pública), los roles de tutores y evaluadores y los plazos. En segundo lugar, se sugiere diseñar rúbricas que valoren tanto el proceso como el resultado, con criterios explícitos sobre la investigación con usuarios, la fundamentación conceptual, la calidad de las iteraciones, la materialización y la reflexión crítica, de modo que la nueva modalidad conserve el rigor académico.

La implementación podría organizarse en cuatro fases sucesivas, desde la sensibilización y el diseño normativo hasta la evaluación de una experiencia piloto y su institucionalización (Tabla 5).

Tabla 5. Fases propuestas para la implementación de la modalidad

Fase	Acciones	Productos e indicadores
1. Sensibilización y diseño normativo	Diálogo con autoridades, docentes y estudiantes; revisión del reglamento; definición de requisitos y productos	Propuesta de reglamento aprobada; consenso documentado
2. Formación y herramientas	Capacitación docente en pensamiento de diseño y tutoría proyectual; elaboración de rúbricas y guías con ejemplos	Docentes capacitados; rúbricas y guía metodológica
3. Piloto con una cohorte	Taller de titulación con cronograma, tutoría grupal y espacios de exploración; bitácora, portafolio y defensa	Proporción de estudiantes que inician y concluyen; tiempo hasta el título
4. Evaluación e institucionalización	Análisis de métricas y satisfacción; ajustes; extensión a otras carreras proyectuales	Informe de evaluación; decisión institucional de continuidad

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados y de las recomendaciones de los informantes.

Para orientar la construcción de las rúbricas, la Tabla 6 propone criterios de evaluación vinculados a cada etapa del proceso y a las evidencias que el estudiante debería presentar. La ponderación de cada criterio debería definirse institucionalmente y validarse con los docentes de la carrera durante la fase de diseño normativo.

Tabla 6. Criterios orientadores para la evaluación de la modalidad

Criterio	Descripción	Evidencias
Investigación y empatía	Comprensión de usuarios, contexto y tendencias con métodos explícitos	Bitácora, registros de entrevistas u observación, mapas de usuario
Definición y fundamentación	Problema de diseño claro, sustentado en la investigación y en un marco conceptual	Planteamiento del problema y fundamentación teórica en el portafolio
Ideación e iteración	Exploración de alternativas y justificación de las decisiones adoptadas	Bocetos, paneles de concepto, registro de iteraciones
Materialización	Calidad técnica y coherencia de prototipos o piezas finales	Muestras, toiles, prototipos y piezas de la colección
Evaluación y reflexión	Validación con usuarios o expertos y análisis crítico del proceso	Informe de validación, reflexión final y defensa pública

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados del estudio y de los fundamentos del pensamiento de diseño.

En tercer lugar, se recomienda desarrollar un programa de formación docente en pensamiento de diseño, tutoría proyectual y evaluación por competencias, acompañado de guías metodológicas con ejemplos y espacios de intercambio entre docentes. En cuarto lugar, para responder a la desvinculación y a la falta de tiempo de los estudiantes, se propone implementar un taller o seminario de titulación con cronograma, tutoría grupal y espacios de exploración creativa, en horarios compatibles con la actividad laboral. Por último, se sugiere ejecutar la modalidad como experiencia piloto con una cohorte, con indicadores de seguimiento como la proporción de estudiantes que inician y concluyen la titulación, el tiempo entre el fin del cursado y la obtención del título y la satisfacción de estudiantes y evaluadores, a fin de evaluar sus resultados antes de su institucionalización y de su eventual extensión a otras carreras proyectuales.

Referencias

- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. HarperBusiness.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9–36.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006>
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1–5.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking design thinking with innovation outcomes through cognitive bias reduction. *Journal of Product Innovation Management*, 32(6), 925–938. <https://doi.org/10.1111/jpim.12163>
- Padilla Arias, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: Una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71–98. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6015>
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281–306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Razzouk, R., y Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Samaniego Gauna, J. R. (2025). *Metodología de pensamiento de diseño para potenciar egresos en Diseño de Moda e Indumentaria*. Universidad Americana, 2025 [Tesis de maestría, Universidad Americana].
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu como esquema teórico del proceso de graduación en el posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/161>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Torquemada González, A. D., Quintero López, I., y Moreno Tapia, J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura: Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 9(16), 92–105.

Declaraciones

Aprobación ética: La investigación se desarrolló con consentimiento informado de los participantes, anonimato de las respuestas de la encuesta, codificación de los entrevistados y uso de la información con fines exclusivamente académicos.

Contribución de autoría (CRediT): José Ricardo Samaniego Gauna: conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, curación de datos, supervisión, validación metodológica, revisión, edición y redacción del borrador original.

Disponibilidad de datos: Los datos anonimizados de la encuesta y las matrices de análisis de las entrevistas pueden solicitarse al autor de correspondencia; las transcripciones no se publican para resguardar la identidad de los informantes.

Uso de inteligencia artificial: Los autores utilizaron herramientas de inteligencia artificial como apoyo en la revisión de estilo y la adaptación del formato; el contenido, los análisis y las conclusiones son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Financiamiento: La investigación fue realizada con recursos propios de los autores.