

De las ideas al impacto: Guía práctica de Design Thinking en la educación superior



Peter Murár et al.



Funded by
the European Union

2026

Universidad de los Santos Cirilo y Metodio de Trnava
Facultad de Comunicación Medial

Peter Murár et al.

**De las ideas al impacto:
Guía práctica de
Design Thinking
en la educación superior**

De las ideas al impacto: Guía práctica de Design Thinking en la educación superior

Equipo de autores

Peter Murár, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Vladimíra Jurišová, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Renáta Miklenčíčová, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Lenka Labudová, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Jorge del Río Pérez, Universidad de Navarra
Aleš Hes, Universidad de Finanzas y Administración
Ani Chelishvili, Universidad de Empresa y Tecnología
Santiago Hermida, Universidad de Navarra
Natalia Rodríguez, Universidad de Navarra
Beatriz Gómez Baceiredo, Universidad de Navarra
Alfonso Vara Miguel, Universidad de Navarra
Francisco Javier Zambonino Vázquez, Universidad de Navarra

Revisores

Ing. Ladislav Pátík, Ph.D.
Mgr. Vladimír Slivka
Ing. Adam Brocka

Diseño gráfico y portada: Martin Klementis

Fotografías y material visual: Rudolf Rokošný, Linda Barborková

Declaración sobre el uso de IA

En la elaboración de este manual se ha utilizado ChatGPT 5 para depurar el estilo con el fin de unificar el tono y el lenguaje de los distintos capítulos escritos por diferentes autores. También se ha utilizado para simular *feedback* sobre el original terminado con el objetivo de mejorar su calidad, legibilidad y coherencia. Todos los resultados han sido posteriormente editados y aprobados por los autores, que son responsables del contenido final.

Esta publicación ha sido aprobada por el Consejo Editorial de la Universidad de los Santos Cirilo y Metodio de Trnava y por la dirección de la Facultad de Comunicación de la Universidad de los Santos Cirilo y Metodio en Trnava.

De las ideas al impacto: Guía práctica de Design Thinking en la educación superior © 2026 by Peter Murár, Vladimíra Jurišová, Renáta Miklenčíčová, Lenka Labudová, Jorge del Río Pérez, Aleš Hes, Ani Chelishvili, Santiago Hermida, Natalia Rodríguez, Beatriz Gómez Baceiredo, Alfonso Vara Miguel, Francisco Javier Zambonino Vázquez/University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava is licensed under CC BY-NC 4.0



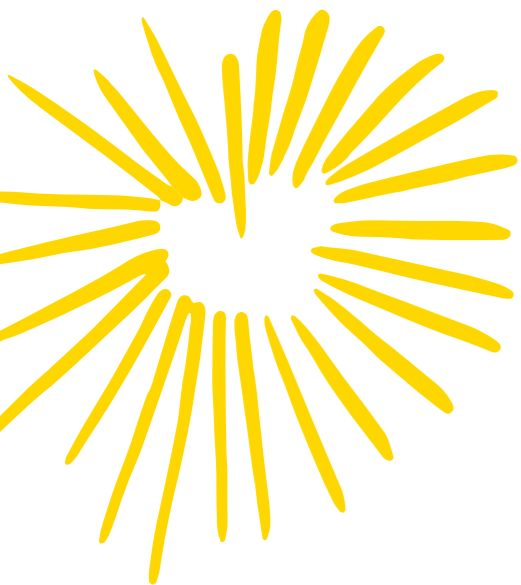
Editorial: Universidad de los Santos Cirilo y Metodio de Trnava

Edición: primera, 2026

Número de páginas: 68

ISBN 978-80-572-0582-1

Esta publicación es resultado del proyecto Erasmus+ 2022-1-SK01-KA220-HED-000089101 - Design Thinking como método de desarrollo de competencias sociales y digitales en la educación superior para aumentar la empleabilidad.



Índice

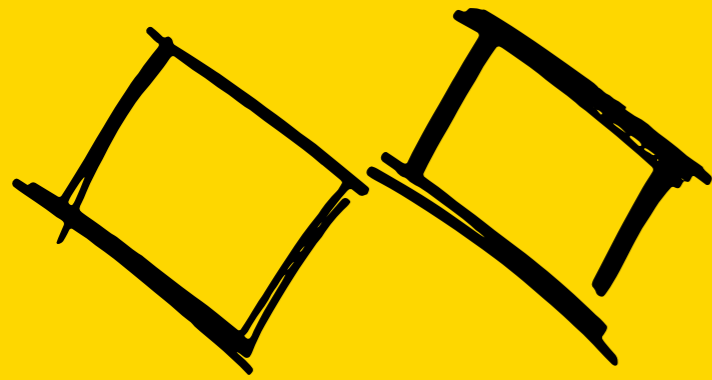
INTRODUCCIÓN	6
1 HISTORIA DEL DESIGN THINKING	7
1.1 La década de 1960	9
1.2 La década de 1970	11
1.3 La década de 1980	11
1.4 Década de 1990 – actualidad	13
2 PRIMEROS PASOS	15
2.1 Fases del Design Thinking	16
2.2 Cómo empezar con el Design Thinking	17
2.3 Modelo de doble diamante	17
2.4 Pensar con originalidad	19
3 EL PROCESO DESIGN THINKING PASO A PASO	21
3.1 Un enfoque centrado en la persona en la práctica escolar	22
3.2 Elegir el método ideal	23
3.3 El Design Thinking en la educación en línea	25
4 EL PROFESOR DE DESIGN THINKING	31
4.1 El papel del profesor en el pasado y en la actualidad	32
4.2 Mentalidad de Design Thinking	33
4.3 Liderazgo del Design Thinking	34
4.4 Qué se puede hacer en tres horas	36
5 DESIGN THINKING EN EL AULA	39
5.1 Configuración del aula	40
5.2 El equipamiento de las aulas en el contexto del Design Thinking	42
6 ESTUDIOS DE CASOS	45
6.1 Estudio de caso: Safari	46
6.2 Estudio de caso: Aplicación de métodos de innovación para mejorar la calidad de la enseñanza en la Facultad de Comunicación	53
Conclusión	65
BIBLIOGRAFÍA	66

Introducción

A partir de 2010, los cambios en la educación se han hecho tan evidentes que hasta una persona ajena a la materia puede notarlos. Afectan a todos los niveles del sistema escolar, incluida la educación superior. Hoy en día no basta con que los alumnos reciban información de forma pasiva. Tienen que aprender a pensar en contexto, a cooperar, a buscar nuevas soluciones y a reaccionar con rapidez ante los distintos retos a los que se enfrentarán en la vida real. La forma tradicional de enseñar, en la que el profesor expone y los alumnos toman apuntes o a veces hacen preguntas, ya no puede satisfacer estas necesidades. Un posible enfoque que puede hacer avanzar la educación es el Design Thinking. Este enfoque hace hincapié en la creatividad, la búsqueda de soluciones, la empatía y el trabajo en equipo. El Design Thinking es muy flexible: puede adaptarse a distintas materias y campos. No se trata de un método único, sino de un conjunto de técnicas y actitudes que pueden utilizarse casi en cualquier lugar. Se trata de un enfoque muy eficaz que aporta dinamismo y sentido práctico a la enseñanza y puede aumentar de forma considerable el compromiso de los estudiantes. La enseñanza puede convertirse entonces en un espacio para experimentar, probar ideas y aprender de los errores, de forma similar a como ocurre en los equipos de trabajo reales de muchas empresas. Este manual se ha creado como resultado de la cooperación entre cuatro universidades, que durante varios años han investigado y probado el uso del Design Thinking en la educación superior. No es una teoría complicada. Los métodos y procesos descritos se han probado en diferentes materias y campos de estudio. Pueden utilizarse en seminarios, talleres o clases prácticas. El manual está dirigido a todos los profesores que creen que su enseñanza podría ser más interactiva, creativa y significativa, independientemente de la asignatura que impartan o de la facultad a la que pertenezcan. Porque, a pesar de que literalmente significa «pensamiento de diseño», el Design Thinking no es sólo para diseñadores. Es una forma de trabajar que puede aportar un nuevo impulso también a su enseñanza.



1. Historia



del

Design
Thinking



1 Historia del Design Thinking

La historia del Design Thinking es diversa y está estrechamente entrelazada con el desarrollo del arte, la tecnología, la industria y la filosofía. Es prácticamente imposible enumerar todos los factores influyentes que han conducido a la comprensión actual de la teoría, el proceso y la práctica del diseño. Analistas empresariales, ingenieros, científicos y creativos llevan décadas estudiando los métodos y procesos que subyacen a la innovación. Los primeros atisbos de Design Thinking se remontan a las décadas de 1950 y 1960, aunque estas referencias se enmarcaban más en el contexto de la arquitectura y la ingeniería, disciplinas que luchaban por hacer frente al entorno rápidamente cambiante de la época.

He aquí un resumen de los principales periodos e ideas que han conformado nuestra forma actual de entender el diseño:

1. Época preindustrial (hasta el siglo XVIII)

- El diseño como oficio: el diseño no existía como disciplina independiente. Las cosas se diseñaban y fabricaban a mano por artesanos. La forma y la función estaban vinculadas, pero a menudo influenciadas por la estética y las prácticas culturales.
- Estética y simbolismo: Las cosas solían tener un significado religioso o ceremonial.

2. Revolución industrial (siglos XVIII-XIX)

- Separación del diseño y la producción: con la llegada de la producción mecánica, el diseño se separó de la producción. El diseño de un producto podía correr a cargo de una persona distinta de la que lo fabricaba.
- Movimiento Arts and Crafts (William Morris): Una crítica a la industrialización y una vuelta a los valores estéticos y morales de la artesanía.
- Primeras referencias al diseño: Aparece el término «diseño industrial».

3. Modernismo (principios del siglo XX)

- Bauhaus (Alemania, 1919-1933): Uno de los movimientos más influyentes: un intento de combinar arte, artesanía y producción industrial. Función y sencillez por encima de la forma.
- «La forma sigue a la función» (Louis Sullivan): lema modernista fundamental.
- Le Corbusier, Dieter Rams, Charles y Ray Eames: énfasis en la racionalidad, la pureza de formas y la finalidad.

4. Posmodernismo (años 70 - años 90)

- Crítica a la racionalidad modernista: el diseño también puede ser lúdico, simbólico y subjetivo.
- Grupo Memphis (Italia, 1980): diseño colorista, disfuncional y provocador.
- El diseño como lenguaje: el diseño empieza a entenderse como una forma de comunicación, y el significado, la narrativa y el contexto son importantes.

5. El diseño en la era digital (desde los años 90)

- La experiencia de usuario y el diseño de interacción: la aparición de nuevas disciplinas centradas en la experiencia del usuario.
- Design Thinking: una metodología para resolver problemas utilizando el Design Thinking: empatía, creación de prototipos, pruebas.
- Globalización y sostenibilidad: el diseño como vehículo de cambio social - inclusión, ética, clima.

1.2 La década de 1970

El científico cognitivo y premio Nobel Herbert A. Simon fue el primero en mencionar el diseño como forma de pensamiento en su libro de 1969 *Las ciencias de lo artificial*. Posteriormente, en la década de 1970, aportó muchas ideas que hoy se consideran principios del Design Thinking. Simon habla, por ejemplo, de la creación rápida de prototipos y de la realización de pruebas a través de la observación, en la actualidad dos conceptos centrales en muchos procesos de diseño y procesos de empresas y las dos etapas principales de un proceso típico de Design Thinking. Simon ya se refirió a la creación de prototipos en 1969, cuando afirmó lo siguiente en *Las ciencias de lo artificial*: «Para comprenderlos, habría que diseñar sistemas y observar su comportamiento». »



Imagen 3 Herbert Simon

Las primeras investigaciones sobre inteligencia artificial, como los trabajos de Herbert Simon, Allen Newell y Cliff Shaw sobre programas de ajedrez, también permitieron comprender mejor el diseño como una forma de pensar.

Gran parte de su trabajo se ha centrado en el desarrollo de la inteligencia artificial y en si se podrían sintetizar formas humanas de pensamiento, un tema muy presente hoy en el mundo del diseño.

Robert H. McKim, profesor emérito de ingeniería mecánica, también se refirió a la idea del Design Thinking en su libro de 1973 *Experiences in Visual Thinking* [Experiencias en pensamiento visual]. McKim se diferencia de Simon en que él se describe mejor como artista e ingeniero, centrando su energía más en el impacto del pensamiento visual en nuestra capacidad para entender las cosas y resolver problemas. El libro de McKim aborda diversos aspectos del pensamiento visual y los métodos de diseño utilizados para resolver problemas. Hace hincapié en una combinación de los modos de pensamiento del hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho del cerebro para aportar una forma holística de resolución de problemas. Las ideas expuestas en su libro sirven en última instancia de base a una metodología de Design Thinking que puede utilizarse hoy en día.

1.3 La década de 1980

En 1982, Nigel Cross hizo historia en el mundo del Design Thinking al analizar la naturaleza del modo en que los diseñadores resuelven los problemas en su influyente artículo

«*Designerly Ways of Knowing*» [Formas de conocimiento de los diseñadores]. (No debe confundirse con su serie de artículos y ponencias de título similar, «*Designerly Ways of Knowing*», publicada mucho más tarde, en 2000). En su artículo de 1982, Cross comparaba los procesos de resolución de problemas de los diseñadores con las soluciones «de no diseño» que desarrollamos para los problemas de nuestra vida cotidiana. Bryan Lawson, catedrático emérito de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Sheffield (Reino Unido), también habló de las conclusiones que extrajo de una serie de interesantes pruebas. El objetivo principal de las pruebas era comparar los métodos utilizados por científicos y arquitectos cuando trataban de resolver el mismo problema ambiguo.

Bryan Lawson pidió a los estudiantes de arquitectura y de ciencias que dispusieran los bloques de colores siguiendo una serie de reglas. Lo que descubrió fue increíblemente interesante y contribuyó a sus teorías sobre las formas «del diseño» para resolver problemas.

Lawson realizó las pruebas con alumnos de arquitectura (es decir, «diseñadores») y alumnos de ciencias (es decir, «científicos»). El problema que planteó a cada grupo requería que los alumnos dispusieran los bloques de colores siguiendo una serie de reglas, algunas de las cuales les resultaban desconocidas.

Tabla 1 Los resultados fueron los siguientes.

Científicos	Diseñadores
Exploraron sistemáticamente todas las combinaciones posibles de bloques.	Rápidamente crearon varias combinaciones de bloques.
Formularon una hipótesis sobre la regla básica que debían seguir para crear una disposición óptima de los bloques.	Probaron la disposición de los bloques para ver si se ajustaba a las reglas.

Lawson llegó a la conclusión de que los científicos eran solucionadores de problemas centrados en el problema, mientras que los diseñadores se centraban en la solución. Los diseñadores optaron por generar muchas soluciones y eliminar las que no funcionaban. Cross considera que este pensamiento centrado en la solución es el concepto básico de la resolución de problemas «de los diseñadores». Según Cross: «Una característica central de la actividad del diseño es su *dependencia de una solución satisfactoria relativamente rápida en lugar de un análisis prolongado del problema*. En el poco elegante término usado por Simon, se trata de un proceso de “satisfacción” más que de optimización; llegar a cualquiera de la probable amplia gama de soluciones satisfactorias en lugar de intentar generar una única hipotética solución óptima. Esta estrategia se ha observado en otros estudios sobre el comportamiento del diseño, incluso por parte de arquitectos, urbanistas e ingenieros».

Nigel Cross (1982)

1987: El pensamiento del diseño volvió a compararse con la arquitectura. Peter Rowe, entonces director de los programas de diseño urbano de Harvard, publicó en 1987 un libro titulado *Design Mind* [Mente del diseño]. Se centra en la forma en que los arquitectos abordan sus tareas a través de una lente inquisitiva. Este libro es un intento de crear un retrato generalizado del Design Thinking. El objetivo principal es reflejar la estructura básica y el enfoque de la investigación directamente relacionada con esos momentos más bien privados de “búsqueda” por parte de los diseñadores para inventar o crear edificios y artefactos urbanos.

Peter Rowe (1987)

Como puede verse, la progresión del tema del Design Thinking se ha abierto camino a través de diversas áreas de especialización a lo largo de las décadas. Los pensadores de estos distintos campos exploraron los procesos cognitivos dentro de su propia cognición hasta que el Design Thinking acabó convirtiéndose en un concepto independiente y ocupó su propio espacio.

1.4 Década de 1990 – actualidad

Está ampliamente aceptado que IDEO es una de las empresas que introdujo el Design Thinking en el *mainstream*. A lo largo de los años, han desarrollado terminología, pasos y herramientas propios y han hecho el proceso más accesible a quienes no están formados en metodología de diseño.

IDEO ha desarrollado su terminología, pasos y herramientas propios. Esta imagen fue tomada en uno de sus maratones creativos, dos días intensos y divertidos en los que grupos de personas crean, montan y construyen soluciones de diseño centradas en el ser humano para problemas del mundo real.

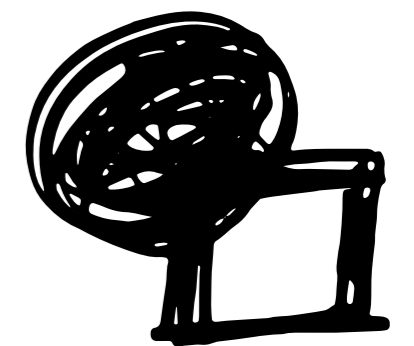
Richard Buchanan, entonces responsable de diseño de la Universidad Carnegie Mellon, publicó su artículo «Wicked Problems in Design Thinking» [Problemas perversos en el pensamiento de diseño], en el que hablaba de los orígenes del Design Thinking. En el artículo habla de cómo las ciencias han evolucionado con el tiempo hasta separarse cada vez más unas de otras y acabar convirtiéndose en especialidades. Explica que el Design Thinking es un medio de integrar estas áreas de conocimiento altamente especializadas para poder aplicarlas conjuntamente a los nuevos problemas a los que nos enfrentamos en el mundo actual, y desde una perspectiva holística.

Año 2004

David Kelley fundó el Instituto de Diseño Hasso Plattner de Stanford, conocido comúnmente como *d.school*. La escuela ha hecho del desarrollo, la enseñanza y la aplicación del diseño uno de sus principales objetivos desde su creación y sirve como fuente de enorme inspiración para pensadores del diseño de todo el mundo, incluidos nosotros aquí en la Interaction Design Foundation.

Después de 2020

Hoy en día, el movimiento Design Thinking está ganando terreno rápidamente, con pioneros como IDEO y *d.school* abriendo camino para que otros lo sigan. Otras prestigiosas universidades, escuelas de negocios y empresas progresistas han adoptado la metodología del Design Thinking en diversos grados, a veces incluso reinterpretándola para adaptarla a su contexto específico o a los valores de su marca.



2.



Primeros pasos



2 Primeros pasos

El Design Thinking es un enfoque utilizado para la resolución práctica y creativa de problemas. Sus fundamentos radican en los métodos y procesos que suelen utilizarse. Este planteamiento es aplicable en una amplia gama de ámbitos y no se limita necesariamente al diseño. La primera publicación sobre Design Thinking fue escrita por el profesor de la Universidad de Stanford John E. Arnold en 1959. El Design Thinking es un enfoque que ayuda a resolver problemas de forma creativa teniendo en cuenta las necesidades de los distintos usuarios. Este método encuentra aplicación no sólo en la gestión y el diseño, sino también en la creación y mejora de productos y servicios en empresas y organizaciones. Examina empáticamente las necesidades de los usuarios y utiliza los resultados para encontrar soluciones óptimas. En última instancia, contribuye a la mejora continua de las experiencias de los usuarios con productos y servicios específicos.

2.1 Fases del Design Thinking

Desde un punto de vista metodológico, el Design Thinking (DT) suele estructurarse en cinco fases fundamentales: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Probar. Cada fase sirve a un propósito específico dentro del proceso de innovación, y juntas forman una secuencia flexible y dinámica que permite avanzar, retroceder o iterar basándose en el aprendizaje continuo.

Empatizar

En esta fase inicial, el objetivo es conocer a fondo el problema desde la perspectiva de los usuarios. Implica sumergirse en sus experiencias, necesidades y contextos utilizando técnicas como la observación, las entrevistas o la etnografía. El objetivo no es sólo recoger datos visibles, sino también descubrir significados, motivaciones y emociones subyacentes, logrando una auténtica comprensión de las realidades a las que se enfrentan los implicados.

Definir

A partir de la información obtenida durante la fase de empatía, se reformula el problema inicial para plantear un nuevo reto desde una perspectiva más precisa y reveladora. Esta fase se centra en la búsqueda de un enfoque original -un punto de vista inexplorado- derivado de necesidades insatisfechas o ideas clave. Estas ideas, entendidas como verdades no evidentes que modifican nuestra percepción de una situación, permiten replantear el problema como una oportunidad de innovación.

Idear

En esta fase se genera una gran variedad de ideas sin restricciones ni juicios prematuros. La atención se centra en la cantidad, la fluidez y la colaboración en equipo. La ideación suele organizarse en dos subetapas: una inicial de generación de ideas expansiva y abierta, seguida de una fase de selección en la que se eligen las ideas más prometedoras en relación con el marco previamente definido. La visualización y el trabajo colectivo desempeñan aquí un papel destacado.

Prototipar

Una vez seleccionadas las ideas más prometedoras, se construyen prototipos

– representaciones visuales, físicas o digitales – para explorar y perfeccionar las soluciones. El objetivo no es la validación definitiva, sino el aprendizaje continuo, la recogida rápida de información y la mejora iterativa de las propuestas.

Probar

La fase final consiste en presentar los prototipos a los usuarios para evaluar su utilidad, eficacia y aceptación. Estas pruebas proporcionan información valiosa que puede confirmar la validez de la solución o descubrir nuevas necesidades, lo que puede dar lugar a nuevas iteraciones, ajustes o incluso una redefinición fundamental del problema o la solución.

En algunos contextos de innovación, estas cinco fases se organizan en un esquema de doble diamante, basado en el modelo del Consejo del Diseño y adaptado por la d.school de Stanford, que divide el proceso en dos grandes ciclos: el primero dedicado al planteamiento del problema y el segundo centrado en el desarrollo de la solución.

2.2 Cómo empezar con el Design Thinking

Los primeros pasos del proceso de Design Thinking no son difíciles, pero requieren apertura, curiosidad y voluntad de experimentar. Comprender los conceptos básicos y contar con un equipo dispuesto a adoptar nuevos enfoques para la resolución de problemas son esenciales para una aplicación eficaz. Para aplicar con éxito el Design Thinking, es esencial que todo el equipo tenga una idea común de lo que se intenta resolver, lo que garantizará que todo el trabajo posterior se dirija a resolver el problema correcto. La creación de un equipo multidisciplinar también es un aspecto importante. Contar con un equipo diverso que incluya distintas disciplinas y formaciones ayuda a contemplar el problema desde diversos ángulos. Este enfoque permite descubrir un repertorio más rico de soluciones al tiempo que fomenta el pensamiento creativo entre los miembros del equipo.

Uno de los elementos clave del Design Thinking es la empatía. Este enfoque requiere un profundo conocimiento de las necesidades, deseos y frustraciones de los usuarios finales, que a menudo se consigue mediante conversaciones directas, observación y ejercicios de empatía. De este modo, se puede obtener valiosa información que no tiene precio para crear soluciones que realmente resuenen entre los usuarios.

En la siguiente fase de la ideación viene la generación de ideas, en la que el objetivo es diseñar la gama más amplia posible de soluciones posibles. Una vez seleccionadas las ideas más prometedoras, se procede a prototipar, que consiste en crear rápidamente modelos de trabajo que puedan probarse e iterarse. La creación de prototipos proporciona información inmediata sobre la funcionalidad y la aceptación de la solución, y permite ajustar rápidamente el diseño en función de la experiencia real del usuario. Por último, vienen las pruebas con usuarios reales, en las que es importante recoger información detallada y utilizarla para iterar y mejorar los diseños. Cada paso del proceso de Design Thinking aporta valiosos conocimientos y oportunidades de mejora, lo que aumenta las posibilidades de éxito del producto final. Este enfoque iterativo ayuda a las organizaciones a adaptarse a las necesidades cambiantes y a garantizar que los resultados sean pertinentes y sostenibles.

2.3 Modelo de doble diamante

La visualización más sencilla y una de las más utilizadas del proceso del Design Thinking es el modelo del doble diamante. Introducido originalmente por el Consejo del Diseño del Reino Unido en 2005, fue creado para ayudar a los diseñadores a navegar por las diferentes etapas del trabajo creativo y la resolución de problemas. Con el tiempo, se ha

ido aplicando en distintos sectores y disciplinas, y ha servido no sólo como herramienta para los diseñadores, sino también como estructura de apoyo para una innovación enfocada y eficiente en el tiempo.

Una característica clave del modelo es su **naturaleza no lineal**. Aunque se presenta en cuatro fases distintas (empatizar, definir, idear y prototipar), fomenta el movimiento regular entre fases, lo que permite a los equipos adaptar su dirección en función de los nuevos conocimientos.

En esencia, el doble diamante consta de dos fases principales:

Primer diamante: encuadre del problema

Esta fase abarca las etapas de **Empatizar** y **Definir**. Comienza con **divergencia**, una amplia exploración del espacio del problema desde diversas perspectivas. La fase **Empatizar** se centra en comprender a los usuarios y sus necesidades mediante métodos de investigación como entrevistas, observaciones y cuestionarios. El objetivo es recopilar una amplia gama de datos sobre los comportamientos, las frustraciones y las motivaciones de los usuarios.

A esto le sigue la **convergencia** en la fase **Definir**, en la que se sintetizan los datos recopilados y se identifican patrones. Esto conduce a un planteamiento del problema claro y centrado, que suele estar en torno a una pregunta del tipo «¿Cómo podríamos?» y que transforma el reto en una oportunidad de innovación concreta. En resumen, el primer diamante consiste en diseñar **lo correcto**: comprender y definir el problema real.

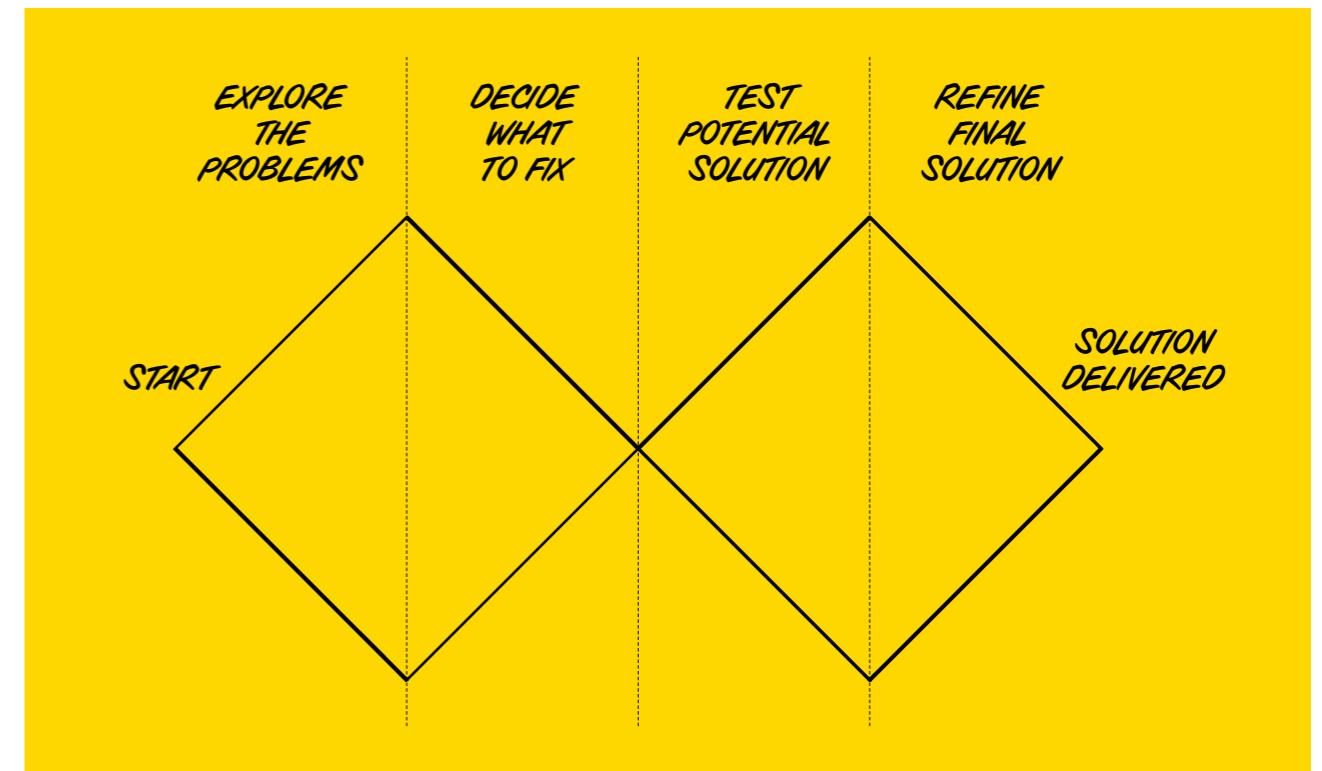


Imagen 4 Segundo diamante: desarrollo de soluciones (own processing, 2025)

El segundo diamante se centra en las fases **Idear**, **Prototipar** y **Probar**. También comienza con **divergencia** en la fase **Idear**, en la que se realiza una lluvia de ideas de diversas soluciones utilizando técnicas como los mapas mentales o el guion gráfico. Se fomenta la creatividad y las ideas no se juzgan prematuramente para favorecer un amplio espectro de posibilidades.

A continuación, se produce la **convergencia** en la fase de **Prototipar**, en la que las ideas seleccionadas se hacen tangibles, ya sea mediante modelos físicos, maquetas digitales o simples bocetos. Estos prototipos se prueban con los usuarios, que aportan comentarios que sirven de base para nuevas iteraciones. Las pruebas pueden dar lugar a mejoras o incluso a cambios radicales de dirección, lo que refuerza la idea de que el proceso es intrínsecamente **no lineal**. Así pues, este segundo diamante consiste en diseñar **correctamente**, desarrollando y perfeccionando la mejor solución posible.

Flexible y adaptable

El doble diamante ofrece una estructura clara para abordar problemas complejos y generar resultados innovadores. No obstante, no es el único modelo utilizado en Design Thinking. Por ejemplo, algunos equipos prefieren los **modelos circulares**, que hacen hincapié en un ciclo continuo de aprendizaje y adaptación. Una de estas variantes incluye las etapas: Comprensión → Observación → Definición de un punto de vista → Idea → Prototipo → Prueba → Reflexión.

No se trata de qué modelo es mejor que el otro. Más bien, ambos ilustran los mismos principios clave: el Design Thinking es un **marco flexible** que se adapta al contexto y a las necesidades de un equipo o proyecto. Tanto si se visualiza en forma de diamante como de círculo, la idea central sigue siendo la misma: centrarse en el usuario, estar abierto a los comentarios y repetir para encontrar soluciones más significativas.

2.4 Pensar con originalidad

Pensar «fuera de la caja» es un enfoque de la resolución de problemas que requiere estrategias creativas poco convencionales que se apartan de los métodos y perspectivas habituales. En el contexto del Design Thinking, en el que se hace hincapié en la innovación y la resolución de problemas complejos, pensar de forma innovadora es fundamental.

Adoptar este enfoque significa liberar la mente de las limitaciones tradicionales y fomentar la capacidad de ver los problemas desde perspectivas nuevas y a menudo inesperadas. Este pensamiento permite a los diseñadores idear soluciones originales e innovadoras que no serían posibles con los modelos de pensamiento convencionales.

¿Cómo aprender a pensar con originalidad?

Preguntas y curiosidad

Hay que empezar con preguntas que exploren los supuestos subyacentes del problema. «¿Y si...?» y «¿Por qué no...?» son el tipo de preguntas que desencadenan procesos de pensamiento creativo. La curiosidad fomenta la innovación porque obliga a explorar nuevas posibilidades y alternativas.

Pensamiento divergente

Este tipo de pensamiento fomenta la generación del mayor número posible de ideas, independientemente de su calidad. Es lo contrario del pensamiento convergente, que se centra en encontrar la única solución correcta. El pensamiento divergente permite pensar libremente y sin limitaciones, lo que es esencial para la resolución creativa de problemas.

Experimentación

No hay que tener miedo de experimentar y asumir riesgos. Muchas ideas pueden parecer inviables al principio, pero son las pruebas y la experimentación las que pueden revelar nuevas vías y soluciones que de otro modo quedarían inexploradas.

Enfoques interdisciplinarios

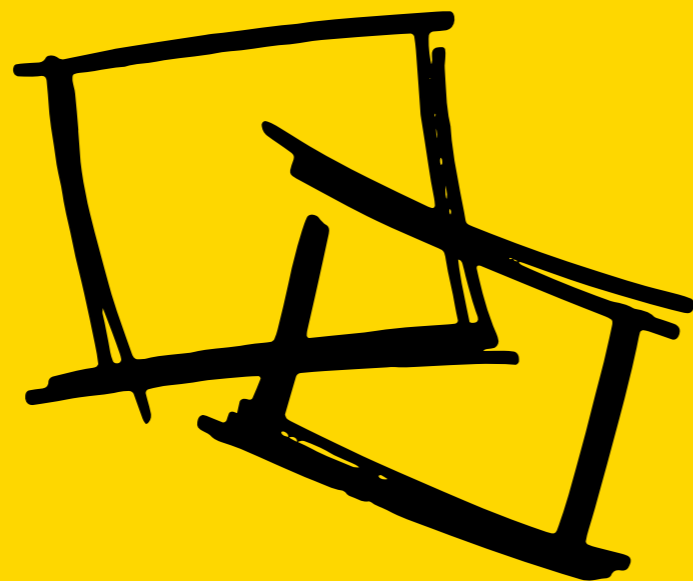
Hay que buscar inspiración en distintos campos y disciplinas. Pensar con originalidad a menudo exige reunir disciplinas aparentemente inconexas, que pueden dar lugar a ideas y soluciones totalmente nuevas.

Entorno libre de críticas: crear un entorno en el que no haya lugar para las críticas prematuras. En las primeras fases de la generación de ideas, es importante que cada idea tenga la oportunidad de desarrollarse sin ser rechazada inmediatamente.

Las ventajas de pensar de forma innovadora: este enfoque permite a los diseñadores responder mejor a la rápida evolución del mercado y las demandas tecnológicas. También ayuda a identificar necesidades y deseos ocultos de los clientes, aumentando significativamente el valor y la relevancia de las soluciones propuestas. Pensando «fuera de la caja», los equipos pueden superar las limitaciones del pensamiento convencional y descubrir innovaciones sostenibles y disruptivas que realmente cambiarán las reglas del juego en el sector.



3.



El proceso Design Thinking

PASO
A PASO

3 El proceso Design Thinking paso a paso

El Design Thinking está encontrando un lugar fuerte en la educación, principalmente gracias a su enfoque en la comprensión de las necesidades, motivación y experiencias de los estudiantes y de los cambios tecnológicos. En el entorno universitario, ayuda a transformar el modelo tradicional de transmisión de conocimientos en la creación activa de oportunidades de aprendizaje más adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Este capítulo ofrece una guía práctica sobre cómo integrar paso a paso el Design Thinking en el proceso de enseñanza. También ofrece recomendaciones sobre cómo elegir los métodos más adecuados para cada fase del proceso y cómo utilizarlos de forma eficaz en la educación en línea, que requiere un enfoque específico de la cooperación y la interacción en equipo.

3.1 Un enfoque centrado en la persona en la educación

El Design Thinking aporta a la educación una nueva forma de pensar que se centra en el alumno como participante activo en el aprendizaje. El profesor se convierte en diseñador de la educación, empezando por averiguar qué necesitan realmente los alumnos, qué bloquea su aprendizaje y qué les motiva. Entiende que cada uno enfoca el tema de forma un poco diferente e intenta captar y respetar esos puntos de vista. Durante la preparación y también en la propia clase, observa las reacciones, se da cuenta de lo que funciona y lo que no, y ajusta el enfoque en consecuencia. De este modo, la lección se convierte en un proceso vivo, no en un escenario fijo.

Enfoques prácticos

La empatía como proceso continuo: recoger opiniones, conversaciones informales y observar la dinámica del grupo, todas ellas son formas de desarrollar la sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos.

Implicar a los alumnos en el diseño: pueden participar en la configuración de los objetivos, la elección de los formatos de los resultados o en la creación de criterios de evaluación.

Crear un espacio seguro: en un entorno en el que los alumnos no tengan miedo al fracaso, a hacer preguntas y a proponer sus propias soluciones, el pensamiento crítico y la creatividad pueden crecer mejor.

Iteración y adaptación: el profesor reflexiona continuamente sobre lo que ha funcionado y lo que no, realizando ajustes durante el semestre, no sólo al final.

Consecuencias para la Universidad

Una institución que aplica un enfoque centrado en la persona crea activamente un espacio para las aportaciones de los alumnos y de los profesores. No se basa únicamente en herramientas formales, como las encuestas anuales, sino que también presta atención a los impulsos del contacto diario y las conversaciones informales.

Una universidad de este tipo ve su funcionamiento como un sistema vivo y cambiante que puede moldearse conscientemente, comprendiendo mejor las necesidades de las personas. Esto no significa cumplir todos los deseos de los estudiantes, pero sí tener

en cuenta su perspectiva en la toma de decisiones, por ejemplo, a la hora de ajustar los programas de estudio, cambiar las formas de enseñanza o rediseñar los espacios donde pasan el tiempo. También es sensible a las necesidades de los profesores, investigadores y socios de la práctica, que aportan experiencias y prioridades diferentes al entorno académico.

Ponga a prueba su perspectiva

Escoja uno de los temas que enseñe y prepáreselo como lo hace habitualmente. Luego pregúntese: ¿Cómo explicaría este tema a un alumno que no lo entiende, tiene miedo al fracaso o no tiene apoyo en casa? Este cambio de perspectiva le acercará a un enfoque centrado en la persona.

3.2 Elegir el método ideal

Uno de los problemas más comunes a los que se enfrentan los profesores a la hora de aplicar el Design Thinking en la educación no es QUÉ es el proceso, sino CÓMO elegir y aplicar el método más adecuado en cada fase. La gama de herramientas es amplia, desde los modelos de la d.school de Stanford hasta las guías de IDEO, y el verdadero reto consiste en encontrar un enfoque que se adapte en concreto a la asignatura, el objetivo y el grupo de alumnos.

Esta sección aporta recomendaciones prácticas sobre cómo elegir métodos en el entorno universitario. Lo importante es ser consciente y sensible al contexto, no limitarse a una lista mecánica de técnicas.

Cómo elegir el método adecuado en cada fase del Design Thinking

Hoy en día no basta con conocer distintos métodos. Es mucho más importante saber cuándo utilizarlos para que surtan el mejor efecto posible. Cada fase requiere un planteamiento específico y también una forma distinta de pensar: desde una comprensión más profunda del usuario, pasando por una explosión creativa de ideas, hasta llegar a probarlas poniéndolas en la práctica. El método adecuado puede acelerar el proceso, mejorar la calidad de las soluciones, aumentar el compromiso del equipo, aportar resultados más relevantes y ahorrar tiempo y energía centrándose en lo que es más valioso en ese momento.

Tipos de métodos por fases del proceso de Design Thinking

- **Fase de empatía:** investigación cualitativa: observación, entrevistas a usuarios, mapas de empatía. Funciona mejor en parejas o pequeños grupos y requiere tiempo para escuchar y reflexionar en profundidad.
- **Fase de definición:** técnicas de síntesis como la agrupación por afinidad, la creación de arquetipos o la explicación del punto de vista. Ayudan a convertir las ideas en retos claros.
- **Fase de ideación:** espacio para la creatividad: *Brainwriting*, SCAMPER, Crazy 8s. Mejor en grupos grandes y en un entorno en el que las ideas no se juzguen demasiado pronto.
- **Fase de prototipado:** materialización rápida de ideas: guiones gráficos, prototipos en papel, *role plays*. La clave está en un *feedback* rápido y repetir el ciclo.
- **Fase de prueba:** recogida de opiniones, pruebas de usabilidad, protocolos de pensamiento en voz alta. Idealmente con el grupo destinatario o con compañeros.

Qué tener en cuenta al elegir un método

Además de la fase de proceso, también son importantes los límites prácticos y los objetivos pedagógicos:

- **Tiempo:** en una clase de 90 minutos, funcionan mejor los métodos rápidos, como las entrevistas breves o los sprints de ideas. Los formatos más largos permiten utilizar técnicas que requieren preparación y reflexión.
- **Tamaño del grupo:** los grupos grandes responden mejor a una lluvia de ideas estructurada o a un paseo por la galería; los grupos pequeños son ideales para entrevistas en profundidad y observaciones.
- **Objetivos:** si el objetivo es desarrollar la empatía, lo mejor es la interacción directa; para el pensamiento crítico, son más adecuadas las técnicas de análisis y síntesis.
- **Disciplina:** adaptar los métodos al campo de estudio –en las empresas, puede ser en *role play* en una situación con un cliente; en ingeniería, prototipos físicos; en ciencias sociales, una etnografía.

Criterios para seleccionar un método:

- **Tiempo disponible:** con poco tiempo (por ejemplo, un seminario de 90 minutos), elija métodos rápidos y fáciles de explicar (por ejemplo, entrevistas breves, sprints de ideas). Para los talleres de varias sesiones, utilice métodos que requieran preparación y reflexión.
- **Tamaño del grupo:** los grupos grandes responden mejor a lluvias de ideas estructuradas o paseos por la galería, mientras que los grupos pequeños o las parejas son ideales para la observación, las entrevistas y los comentarios entre compañeros.
- **Objetivos de la enseñanza:** haga coincidir el método con el resultado de aprendizaje previsto. Para la empatía, elija la interacción directa (por ejemplo, entrevistas, observación de usuarios). Para el pensamiento crítico, utilice métodos de análisis o de síntesis como la creación de *insights* o matrices de priorización.
- **Especificidades de la disciplina:** adapte los métodos del DT a su campo. En el ámbito empresarial, pueden ser adecuados los *role play* de situaciones con clientes; en ingeniería, la creación de prototipos puede incluir modelos físicos; en ciencias sociales, son valiosos los métodos etnográficos.

Combinación de métodos

Es necesario seleccionar los métodos cuidadosamente para que se ajusten a las condiciones reales y a los resultados deseados, adaptándolos al tiempo, al tamaño del grupo, a los objetivos y al contexto, a la vez que implican a los participantes y producen soluciones valiosas. Otro punto importante es combinar métodos y técnicas de distintas fases, ajustándolos a la dinámica de grupo actual y a las necesidades del proceso. Por una parte, la combinación refuerza la creatividad y, por otra, el pensamiento analítico, a la vez que acelera el camino desde la idea hasta la solución real.

Ejemplos de métodos combinados:

- Combinar las entrevistas con mapas de la experiencia del cliente ofrece una visión más profunda del comportamiento del grupo objetivo.
- Tras la lluvia de ideas, se puede recurrir a la votación por puntos para seleccionar rápidamente las ideas preferidas.
- Conectar prototipos de papel con tarjetas de *feedback* permite probar y mejorar ideas de forma más eficaz en ciclos cortos.

Este enfoque estratificado aumenta el compromiso y ayuda a los participantes a comprender cómo se combinan los distintos tipos de pensamiento: del divergente al convergente, del creativo al analítico. Elegir y combinar los métodos en el orden correcto significa utilizar plenamente sus puntos fuertes y convertir el proceso del Design Thinking en un viaje fluido desde la comprensión del problema hasta una solución probada.

Lo que funciona para los universitarios

Aprenden mejor en un entorno que permite la independencia pero tiene una estructura clara, apoya la colaboración y da espacio para probar cosas nuevas sin miedo al fracaso. Las herramientas visuales como plantillas y canvas son útiles, pero con margen para la interpretación personal. En la universidad, el objetivo no es un resultado perfecto, sino el desarrollo de habilidades: empatía, creatividad, iteración y pensamiento crítico.

3.3 El Design Thinking en la educación en línea

El trabajo a distancia aporta muchas ventajas, como la flexibilidad horaria, la posibilidad de incluir a personas independientemente de su ubicación geográfica y la colaboración eficaz en equipos internacionales. Al mismo tiempo, requiere una mayor comunicación, coordinación y cooperación entre los miembros del equipo que están físicamente separados. Gracias al desarrollo de herramientas en línea durante la pandemia de la COVID-19, ahora podemos organizar talleres interactivos también en un entorno en línea, incluidos los basados en los principios del Design Thinking.

Ventajas e inconvenientes de los talleres virtuales

En comparación con los talleres presenciales tradicionales, los talleres en línea ofrecen varias ventajas que proceden principalmente del entorno digital y de las posibilidades de las modernas herramientas en línea.

- **Involucrar a participantes de diferentes lugares:** las personas pueden trabajar juntas sin necesidad de desplazarse. Esto también abre la oportunidad de invitar a participantes del extranjero, lo que no sería eficaz en un formato presencial.
- **Flexibilidad horaria:** los participantes no necesitan desplazarse y pueden planificar más fácilmente su incorporación a la hora exacta. También permite transiciones más rápidas entre actividades.
- **Mayor interacción:** herramientas digitales como las pizarras virtuales, las encuestas o el chat pueden aumentar el compromiso de los participantes.
- **Fácil grabación y archivo:** Las plataformas en línea permiten grabar los talleres y almacenar documentos y notas para su uso posterior.

Sin embargo, no podemos ignorar ciertas desventajas y límites que en algunos casos pueden influir mucho en la decisión de elegir un taller en línea o preferir el formato presencial.

- **Dificultad para mantener la atención:** trabajar con varios programas puede llevar a cambiar entre el documento de tareas, la herramienta de comunicación y otras actividades. La participación activa durante todo el taller requiere una gran autodisciplina.
- **Interacción personal limitada:** la ausencia de presencia física reduce el debate espontáneo y la comunicación informal, que a menudo favorece las ideas creativas y refuerza las relaciones de equipo.
- **Problemas técnicos:** una conexión a internet inestable o unos dispositivos de

audio mal configurados (micrófono, altavoces, auriculares) pueden interrumpir el desarrollo del taller o incluso impedir que algunos participantes se incorporen.

El objetivo de este capítulo no es buscar el formato de taller ideal, sino centrarse en las particularidades del taller en línea. En el texto que sigue suponemos que el lector encuentra útil el formato en línea y quiere saber más sobre cómo ejecutarlo.

Solución técnica

Para organizar talleres virtuales centrados en el Design Thinking se necesitan dos tipos básicos de software: una plataforma de comunicación y una herramienta de colaboración.

La plataforma de comunicación se utiliza para la videollamada y para gestionar el proceso del taller. Las plataformas más habituales son MS Teams, Zoom o Google Meet. Es importante que la herramienta admita la función de *Salas de grupo*, que divide a los participantes en salas más pequeñas, algo fundamental para las actividades de grupo. En la imagen 5 podemos ver que la función *Salas de grupo* permite con un solo clic crear grupos de participantes y trasladarlos a una llamada privada. El organizador del evento (formador) puede entrar en cualquier sala de grupo, guiar al grupo, abandonarlo y pasar a otro grupo o volver a la convocatoria principal.

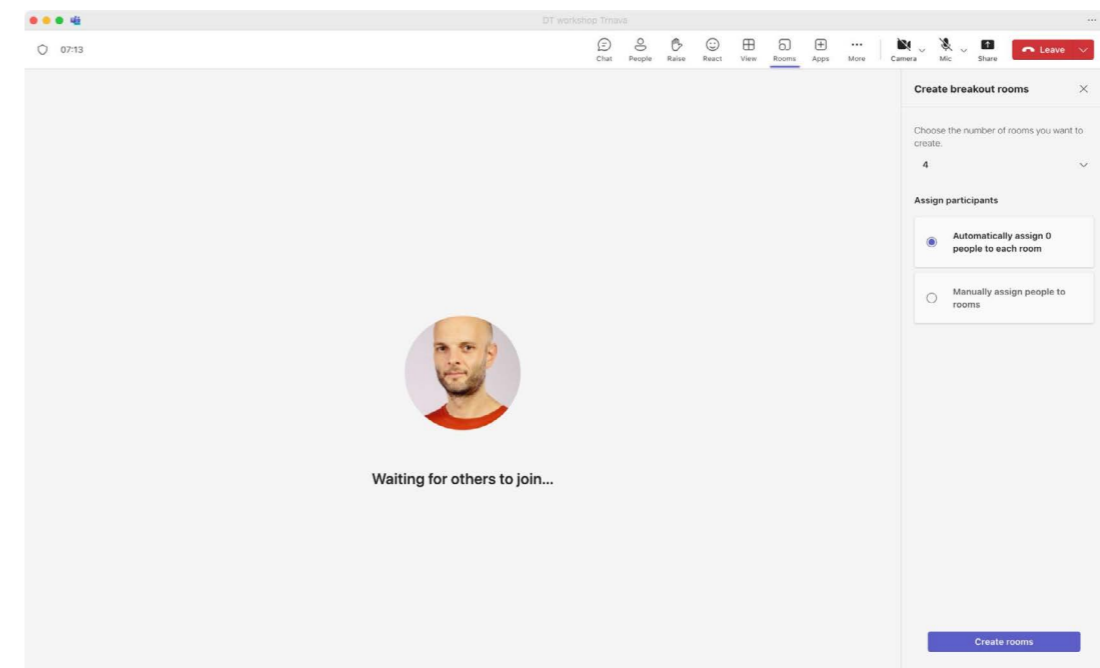


Imagen 5 Función de salas de grupo para trabajo en grupo (elaboración propia, 2025).

Una herramienta de colaboración permite a los participantes trabajar juntos en tiempo real, anotar ideas, resolver tareas y compartir resultados para poder trabajar en ellos conjuntamente.

Los más utilizados son los Documentos de Google: sencillos, fiables, gratuitos y aptos para cualquier tipo de taller. El formador crea un documento independiente con una lista de tareas para cada grupo, lo comparte con derechos de edición y los participantes trabajan en él durante toda la actividad.

Como opción adicional, son útiles las pizarras virtuales como Microsoft Whiteboard. Permiten la representación visual de ideas, la lluvia de ideas o la creación de conceptos. Ofrecen muchas plantillas para métodos como el diagrama de Ishikawa, el diagrama de afinidad, las tareas pendientes y otros.

Una alternativa es Miro (miro.com), que permite crear y compartir mapas mentales, diagramas, *wireframes* y otros recursos visuales. El formador puede preparar una pizarra independiente con plantillas para cada grupo, establecer temporizadores o utilizar el modo privado, en el que los participantes sólo ven su propio trabajo y no saben lo que están haciendo los demás grupos.

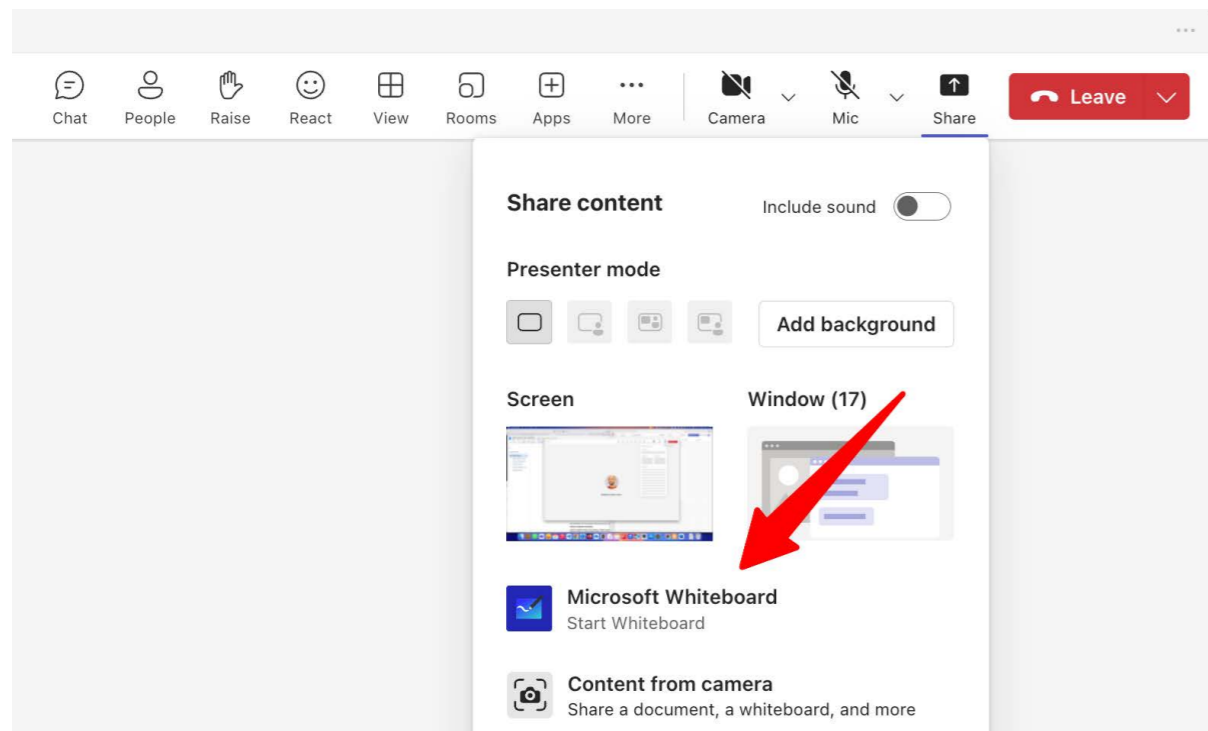
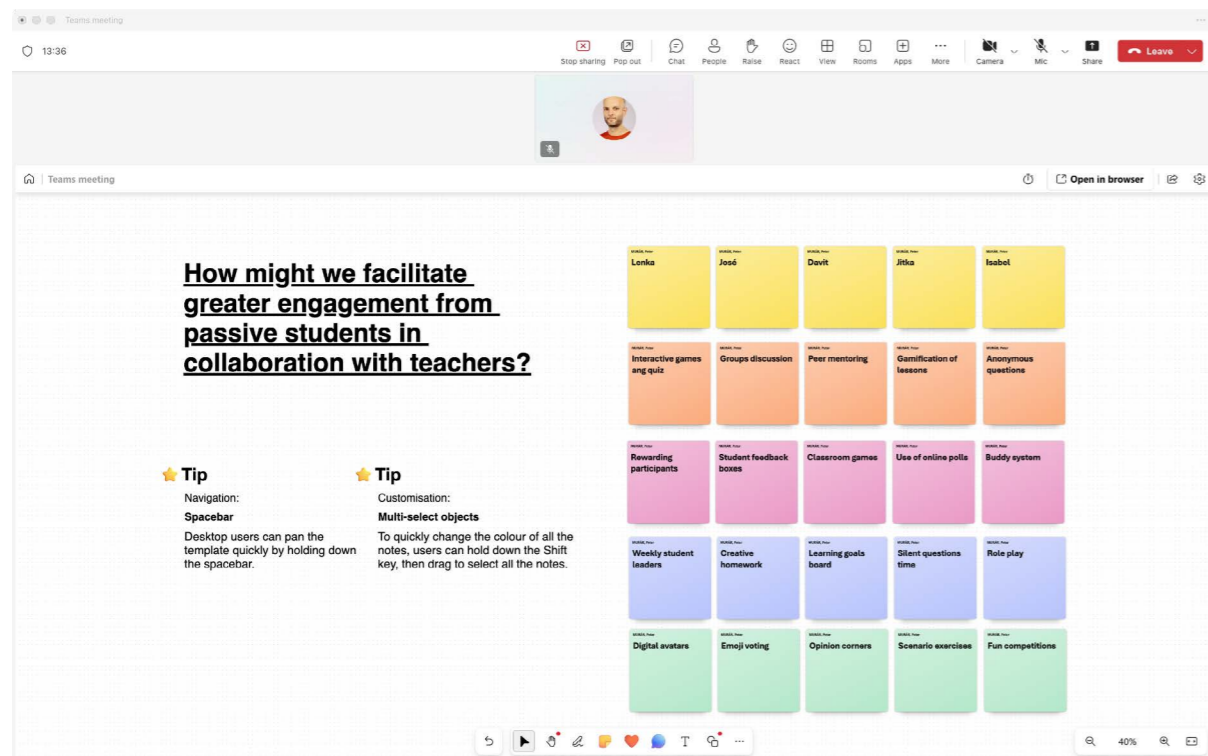


Imagen 6 La pizarra está disponible durante cada reunión en línea a través de la función Compartir pantalla (elaboración propia, 2025).



Picture 7 Microsoft Whiteboard en MS Teams acerca aún más la lluvia de ideas virtual a la experiencia de trabajar en un entorno físico real (elaboración propia, 2025).

Preparación de talleres

Para que un taller en línea tenga éxito no sólo hay que enseñar, sino también preparar los aspectos técnicos y organizativos. Una configuración bien diseñada de las herramientas y los procesos ayuda a que el taller transcurra sin contratiempos, evita retrasos y permite a los participantes centrarse plenamente en el trabajo en sí.

Para el trabajo colaborativo, recomendamos utilizar Documentos de Google independientemente de los hábitos de la empresa. Su sencillez, intuitividad y fiabilidad siguen siendo inigualables en el ámbito del trabajo colaborativo. Como parte de la preparación, el formador debe crear previamente documentos de Google con todas las tareas y asignaciones que los participantes resolverán durante el taller. Cada grupo debe tener un archivo independiente, compartido a través de un enlace con derechos de edición (no sólo de lectura o de sugerencias). La forma más sencilla es cuando el formador comparte los enlaces a los documentos de Google directamente en el chat al comienzo de la reunión.

Si el formador tiene previsto utilizar Miro, es necesario preparar la pizarra con las tareas de antemano, idealmente basándose en una plantilla que pueda clonarse rápidamente para cada grupo. Compartir funciona de forma similar a los Documentos de Google: introduciendo correos electrónicos, nombres de usuario o a través de un enlace. La forma más eficaz es compartir un enlace con derechos de edición, colocado al principio del documento de Google con las tareas para el grupo. Un taller así preparado tiene una estructura clara y un desarrollo fluido.

Proceso del taller

El taller comienza con una reunión conjunta, durante la cual el formador presenta el tema, explica los objetivos y clarifica las tareas. A continuación, el formador informa a los participantes de que se dividirán en grupos de trabajo más pequeños. Cada grupo recibe en el chat un enlace a su documento de Google o a Jamboard, donde trabajarán juntos. Una vez finalizado el tiempo establecido, el formador cierra el trabajo en grupo y todos los participantes vuelven a la sala principal. En esta fase, el formador resume los resultados y los progresos, da su opinión y proporciona instrucciones adicionales.

Durante el trabajo en grupo, se desplaza entre las salas, comprueba el progreso, aconseja y guía a los participantes. Al igual que en una clase real, cada grupo recibe el apoyo y la orientación necesarios. Como muestra la imagen 8, durante el taller en línea los participantes alternan entre la reunión principal y las salas de grupo. La reunión principal se utiliza para la explicación inicial y la asignación de tareas, mientras que la grupal permite el debate entre el equipo. Al mismo tiempo, los participantes trabajan activamente en el documento compartido, donde resuelven la tarea asignada.

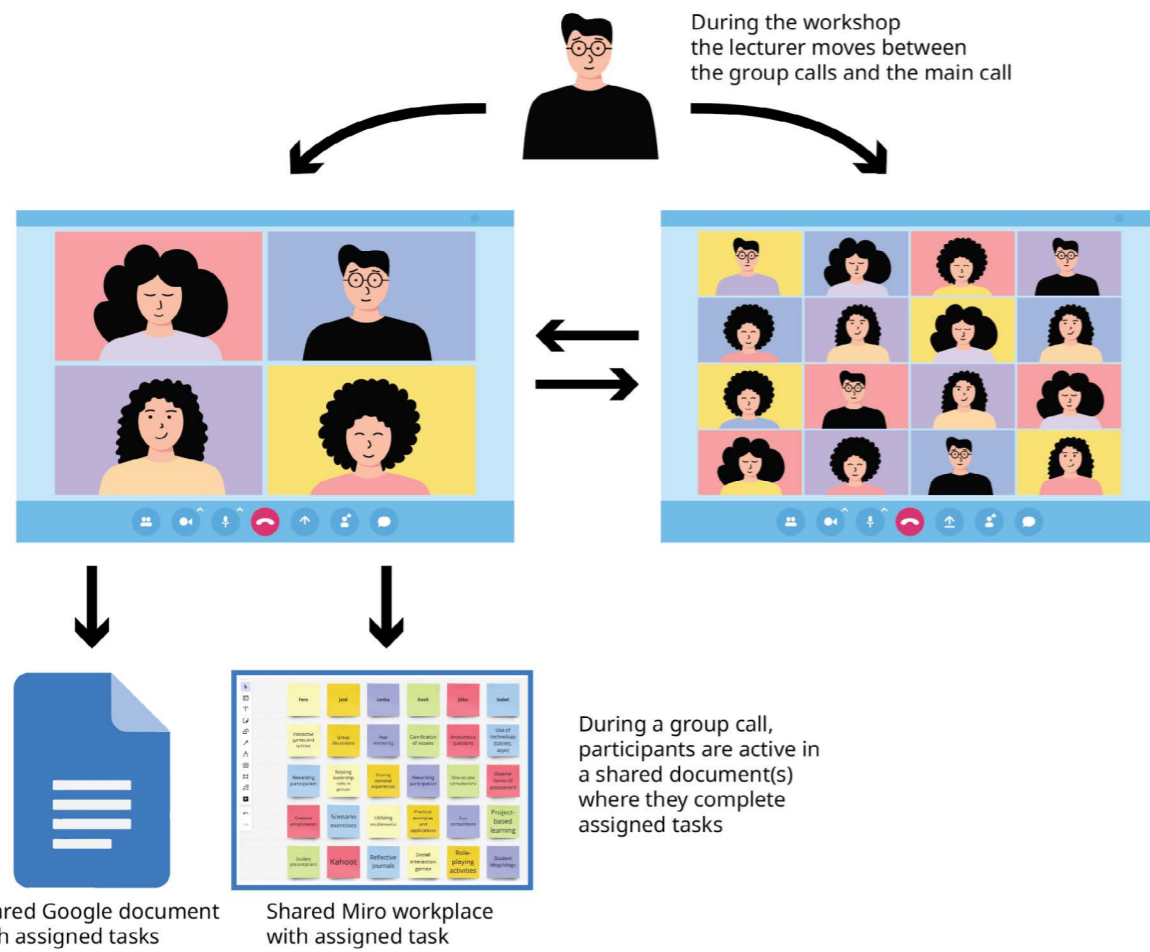


Imagen 8 Proceso de un taller en línea - combinación de reuniones y documento compartido (elaboración propia, 2025).

Unas herramientas de comunicación y colaboración bien elegidas permiten mantener un alto nivel de interacción, cooperación y creatividad en el entorno en línea. No importa si la formación tiene lugar presencialmente o en línea: en ambos casos, es crucial una preparación cuidadosa, una elección meditada de los métodos y la capacidad de adaptarse al *feedback* continuo. El profesor - moderador es quien puede convertir los principios del Design Thinking en un proceso de aprendizaje significativo e innovador.



4.

El profesor

del
Design
Thinking

4 El profesor del Design Thinking

El progreso tecnológico y los cambios en la sociedad plantean nuevos retos a la educación que el modelo tradicional ya no puede satisfacer. El profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en guía e innovador que apoya el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. El Design Thinking aporta empatía, experimentación e iteración a la enseñanza, cambiando la forma en que aprendemos.

En una clase así, el profesor crea un entorno en el que los alumnos pueden explorar, hacer preguntas y probar nuevos enfoques sin miedo a equivocarse. Más importante que ofrecer una respuesta preparada es la capacidad de formular buenas preguntas, conectar ideas y ayudar a los alumnos a distinguir entre una idea, una solución o un concepto final. El alumno se convierte así en participante activo en el aprendizaje, con su propio ritmo, estilo y necesidades.

Las tareas por grupos crean espacio no sólo para pensadores creativos, sino también para ejecutores, organizadores y gestores. La evaluación se centra en todo el proceso: la colaboración, la respuesta al *feedback* y el progreso a lo largo del tiempo. El fracaso se entiende como una parte natural del aprendizaje. Para que este enfoque funcione plenamente, no sólo debe cambiar la forma de pensar del profesor, sino también el espacio y las condiciones en que tiene lugar la educación.

4.1 El papel del profesor en el pasado y en la actualidad

Internet, la red, los motores de búsqueda y los dispositivos móviles han cambiado radicalmente nuestra forma de ver la información y su valor. La educación es un ámbito en el que este cambio es especialmente notable. En el pasado, se consideraba que los profesores eran la principal fuente de conocimientos, que se transmitían mediante una enseñanza frontal: los profesores daban clases y los alumnos recibían la información pasivamente. Este modelo estaba fuertemente arraigado en la jerarquía y las normas tradicionales que conformaban la relación entre profesores y alumnos (Gyawali y Mehndroo, 2023). Como señalan Keller y Raemy (2025) o Hoxha (2016), el dominio de los conocimientos por parte de los profesores es ya, en gran medida, cosa del pasado. La información está disponible en cualquier momento, en grandes cantidades y muchas veces en cuestión de segundos. Por tanto, el papel del profesor está cambiando: se convierte en guía, moderador y mentor que apoya el aprendizaje activo y la independencia del alumno. Este enfoque aumenta la implicación de los estudiantes en el proceso y refuerza su motivación.

Cambio en la relación profesor-alumno

Este cambio también afecta a la relación entre profesor y alumno. Lo ideal sería que el modelo jerárquico tradicional evolucionara hacia una asociación basada en la colaboración y el respeto mutuo. Esto permite el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas de forma independiente (Sá y Serpa, 2020). La empatía y la comprensión de las necesidades individuales se están convirtiendo en elementos clave de la pedagogía moderna.

Necesidad de actualización continua

El progreso tecnológico y la transformación digital también han influido en la forma en que los profesores preparan las clases y se comunican con sus alumnos. Las pizarras interactivas, las plataformas de aprendizaje en línea y los libros de texto digitales aportan nuevas oportunidades para aumentar el compromiso y la motivación (OCDE, 2018). Estas

herramientas facilitan la adaptación de los contenidos a las necesidades individuales, lo que mejora la eficacia del aprendizaje. Cada vez más profesores utilizan también el Design Thinking para identificar mejor los problemas de aprendizaje y diseñar soluciones adaptadas a necesidades específicas (Brown, 2008). Para responder a unas condiciones que cambian rápidamente, los profesores necesitan estar en constante desarrollo. Dweck (2006) describe este enfoque como mentalidad de crecimiento: la voluntad de mejorar continuamente las aptitudes y los conocimientos. Esto también está relacionado con un cambio en la evaluación: la calificación tradicional está dando paso a métodos que se centran en el proceso de aprendizaje, el *feedback* y el seguimiento de los progresos (Hattie y Timperley, 2007). En este contexto, el Design Thinking proporciona un marco flexible que ayuda a los profesores a adaptar la enseñanza a las necesidades actuales y a los intereses de los alumnos. Favorece la creatividad, facilita la resolución de retos y desarrolla la capacidad de reacción ante el cambio (OCDE, 2018). Los profesores que combinan las tecnologías modernas con este enfoque crean un entorno que favorece el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la preparación de los alumnos para los retos del futuro.

4.2 Mentalidad de Design Thinking

El Design Thinking se está convirtiendo en un importante enfoque educativo que los profesores pueden utilizar para mejorar el proceso de aprendizaje. Este enfoque incluye varios aspectos clave que son esenciales para una enseñanza y un aprendizaje eficaces.

Empatía en la pedagogía

La empatía es un elemento central del Design Thinking y una herramienta clave que los profesores utilizan para comprender las necesidades y perspectivas de sus alumnos. Gracias a la empatía, pueden reconocer mejor los retos individuales a los que se enfrentan los estudiantes y diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a sus necesidades. La enseñanza empática ayuda a los profesores a identificar las barreras ocultas en el aprendizaje y a crear un entorno en el que los alumnos se sientan apoyados y motivados. Empatía significa no sólo escuchar a los alumnos, sino también observar activamente su comportamiento y sus reacciones en distintas situaciones. De este modo, los profesores adquieren un conocimiento más profundo de sus experiencias y pueden ajustar la enseñanza para que se adapte a todos, incluidos los que tienen dificultades con los métodos estándar.

Experimentar y aprender de los errores

El Design Thinking hace hincapié en la experimentación y en aprender de los errores como partes inseparables del proceso de aprendizaje. Los profesores que siguen este planteamiento enseñan a sus alumnos a no tener miedo de probar cosas nuevas y a ver los errores como oportunidades de crecimiento personal. Este enfoque aumenta el compromiso de los estudiantes y desarrolla habilidades para la vida como la curiosidad, la resiliencia y la resolución de problemas. La experimentación puede adoptar la forma de diferentes proyectos, trabajo de laboratorio o debates en grupo, en los que los alumnos pueden probar nuevas ideas de forma segura y ver inmediatamente los resultados de sus esfuerzos. Este proceso les ayuda a comprender que los errores son una parte natural del aprendizaje y aportan valiosas lecciones para el futuro.

Mentalidad de crecimiento

La mentalidad de crecimiento es otro pilar del enfoque del diseño que sustenta el continuo desarrollo personal y profesional de los profesores. Los profesores con esta mentalidad están abiertos a nuevos retos y dispuestos a seguir mejorando su práctica.

En tiempos de rápidos cambios en la educación, incluida la introducción de nuevas tecnologías y métodos, la mentalidad de crecimiento se considera fundamental (Dweck, 2006). Los profesores que muestran interés por aprender y desarrollarse también motivan a sus alumnos para que adopten el mismo enfoque. Se crea así un ciclo de inspiración y mejora mutuas que contribuye a crear un entorno de aprendizaje dinámico e innovador.

Apertura y creatividad

Apoyar el pensamiento abierto y un enfoque creativo de la enseñanza es una parte fundamental del concepto del Design Thinking. Los profesores deben animar a los alumnos a plantearse preguntas del tipo «¿y si...?» y a buscar nuevas soluciones a los problemas. Este enfoque desarrolla no sólo la creatividad, sino también el pensamiento crítico y la capacidad de ver las cosas en un contexto más amplio. La apertura y la creatividad pueden desarrollarse mediante la lluvia de ideas, el aprendizaje basado en proyectos o la colaboración entre distintas asignaturas. Los estudiantes adquieren así experiencia con diferentes perspectivas y métodos y aprenden a ver los retos como oportunidades.

Adaptabilidad y flexibilidad

En el entorno educativo actual, la adaptabilidad y la flexibilidad son esenciales. Los profesores deben ser capaces de responder a las condiciones cambiantes y a las necesidades particulares de los alumnos. Este enfoque es necesario no sólo para su propio crecimiento profesional, sino también para mejorar la calidad general de la educación. La flexibilidad del profesor permite adaptar los métodos a las necesidades e intereses de los alumnos. Esto puede incluir la adaptación de materiales, técnicas y estrategias de aprendizaje para garantizar que todos los alumnos tengan acceso. También significa estar abierto a nuevas ideas, cambiar las rutinas establecidas y aplicar soluciones innovadoras que puedan mejorar todo el proceso de aprendizaje.

4.3 Liderazgo del Design Thinking

Definir el término «diseño» puede ser difícil, pero su impacto es fácil de reconocer, sobre todo cuando falla. Suele mostrar la disfunción o los errores de un sistema que encontramos en cualquier ámbito de la vida, incluidas las escuelas y universidades. El Design Thinking representa una forma de resolver problemas que combina la creatividad con el uso sistemático de métodos y procesos para crear soluciones innovadoras y funcionales. La gente suele pensar en el Design Thinking como en un método aislado que sólo se utiliza ocasionalmente, cuando hay que resolver un problema concreto. Pero esto sólo aprovecha una parte de su potencial. En realidad, también puede ser una mentalidad: una forma de dirigir una escuela, empresa u organización abiertamente, con empatía y con disposición a responder a nuevos retos y oportunidades.

De las ideas aleatorias a las innovaciones sistemáticas

Muchos líderes –decanos, directores de escuela, jefes de departamento y otros– proponen ideas individuales. El Design Thinking puede ayudarles a no ser simples innovadores al azar, sino líderes que buscan sistemáticamente nuevas soluciones y las ponen a prueba en la práctica. La base es entender las necesidades de las personas, probar ideas, cambiarlas o incluso dejarlas atrás. Los líderes que piensan así actúan con más determinación y mayor impacto, y el Design Thinking les ayuda a convertir las ideas en cambios reales. La diferencia entre el liderazgo tradicional y el orientado al diseño se muestra en la siguiente tabla (Gallagher y Thordarson, 2018).

Liderazgo tradicional frente al liderazgo Design Thinking

El liderazgo tradicional y el liderazgo del Design Thinking difieren en aspectos clave. El liderazgo tradicional se centra en el profesor y su papel en el proceso educativo, basándose en la jerarquía y en reglas organizativas fijas. Los líderes de este modelo suelen depender de prácticas ya probadas, lo que puede conducir al miedo a traspasar los límites establecidos. Este enfoque parte de limitaciones y conlleva una toma de decisiones más lenta, ya que cada paso se considera minuciosamente para evitar errores. El pensamiento estático valora la corrección y la minimización del riesgo –tiene lugar, por ejemplo, en contabilidad, logística o producción–, pero no ofrece mucho espacio para la innovación o para soluciones rompedoras.

Tabla 2: Diferencia entre el liderazgo tradicional y el del Design Thinking
(Gallagher y Thordarson, 2018; adaptado, 2025)

Liderazgo tradicional	Liderazgo de Design Thinking
<ul style="list-style-type: none"> · se centra en el profesor · fuerte influencia de la jerarquía · teme cruzar más allá de las prácticas recomendadas y habituales · empieza con limitaciones · acción lenta · empieza con respuestas · miedo a lo desconocido · prefiere el orden y tenerlo todo estructurado · valora la corrección y evita riesgos · mentalidad estática 	<ul style="list-style-type: none"> · se centra en el estudiante · valora la inteligencia en la sala, independientemente del estatus · no teme ir más allá de las prácticas habituales y encontrar nuevas formas · empieza con posibilidades: «Y si...». · tendencia a actuar · empieza con preguntas · acepta la ambigüedad · comodidad con el desorden durante el aprendizaje · valora las buenas preguntas y la experimentación · mentalidad de crecimiento

A diferencia del liderazgo tradicional, el liderazgo del Design Thinking hace hincapié en el alumno y sus necesidades, al tiempo que reconoce las contribuciones de todos los miembros del equipo, independientemente de su posición. Está abierta a cruzar más allá de las prácticas establecidas y encontrar caminos nuevos e innovadores. Empieza con posibilidades y preguntas como tipo «¿Y si...?», que apoyan la experimentación y la acción. Un líder de este modelo acepta la ambigüedad y el desorden natural del proceso de aprendizaje. La mentalidad de crecimiento valora las buenas preguntas y el ensayo de ideas, lo que conduce a la mejora continua y la innovación. Los errores se consideran parte del proceso, no un fracaso.

Cinco funciones de un líder orientado al diseño

Gallagher y Thordarson (2018) identifican cinco roles a través de los cuales se muestra este enfoque:

- **Arquitecto de experiencias:** diseña y organiza experiencias de aprendizaje que van más allá del *statu quo*.
- **Romperreglas:** altera de forma reflexiva los enfoques y procesos tradicionales.
- **Productor:** mantiene el objetivo a la vista, pone en marcha procesos, crea ciclos de aprendizaje rápidos y asume la responsabilidad del resultado final.

- **Contador de historias:** puede captar tanto los corazones como las mentes y sustentar un entorno de aprendizaje auténtico.
- **Buscador de oportunidades:** no se detiene en la resolución de problemas, sino que busca activamente nuevas posibilidades.

Cada función tiene sus propias actitudes y formas de pensar: algunas son bien conocidas de otros entornos, otras pueden ser nuevas en las escuelas. El cambio a esta forma de liderazgo no tiene por qué ser radical; puede producirse a través de una serie de pequeños pasos que, con el tiempo, se traduzcan en progresos visibles.

La educación actual necesita profesores y líderes que estén en constante desarrollo, probando nuevos enfoques y adaptándose a los cambios dinámicos de la sociedad. El Design Thinking les ayuda en esta tarea, no sólo como un conjunto de métodos y técnicas, sino sobre todo como una forma de pensar basada en la apertura, la empatía y el valor de experimentar. Crea un entorno en el que los alumnos no son meros receptores pasivos de conocimientos, sino socios en la búsqueda de soluciones. Incluso pequeños cambios o breves experimentos pedagógicos pueden impulsar una transformación más profunda que haga la educación más atractiva, creativa y accesible para todos.

4.4 Qué se puede hacer en tres horas

A muchos profesores les gustaría innovar en sus clases, pero les desaniman las supuestas exigencias de tiempo. Sin embargo, se puede hacer mucho en sólo tres horas. Tres clases durante un semestre no tienen por qué ser un obstáculo, sino que pueden ser una buena oportunidad para probar los principios básicos del **Design Thinking** de forma compacta pero eficaz. Esta sección ofrece un plan sobre cómo organizar tres clases de 90 minutos de forma eficaz y, al mismo tiempo, mostrar a los alumnos la esencia de la resolución creativa de problemas.

1 clase: Observación, entrevista y definición del problema

El objetivo de la primera clase es enseñar a los alumnos a contemplar un problema desde la perspectiva del usuario. La introducción (unos 15 minutos) sirve para presentar el Design Thinking, sus fases y sus beneficios. A continuación, los alumnos trabajan en grupos, con un problema preestablecido (por ejemplo, mejorar la vida cotidiana de un estudiante universitario) o de un ámbito de su propia elección. Mediante técnicas sencillas como el mapa de empatía o breves entrevistas con compañeros, identifican las necesidades, frustraciones y motivaciones de los usuarios. El resultado es una pregunta del tipo *¿Cómo podríamos...?* que enmarca la búsqueda de ideas posteriores. Si el tiempo es limitado, ayuda preparar la tarea con antelación y guiar a los equipos para que recojan información rápidamente.

2 clase: Ideas y selección de una solución

La segunda lección se centra en la generación de ideas y la elección de soluciones. Al principio, puede incluirse una breve actividad de calentamiento para fomentar la creatividad; por ejemplo, encontrar usos inusuales para un objeto común. Después, los equipos hacen una lluvia de ideas respuestas a la pregunta *¿Cómo podríamos...?*, donde:

- se prefiere la cantidad a la calidad,
- las ideas no se juzgan cuando aparecen,
- los equipos se construyen sobre las ideas de los demás,
- las propuestas diversas y audaces son bienvenidas.

A continuación se agrupan las ideas y se eligen una o dos, las que tengan más potencial. Se presentan brevemente a la clase y reciben *feedback*. Se recomienda dejar espacio también para las ideas *locas*, que a menudo conducen a soluciones innovadoras.

3 clase: Prototipos y feedback

La última clase es para la creación rápida de prototipos y el *feedback*. Los equipos preparan un prototipo de baja fidelidad, como un boceto de interfaz, un guion gráfico, un modelo en papel o una maqueta sencilla. Entonces:

- presentan el prototipo a otro grupo,
- el segundo grupo, que desempeña el papel de probador, da su opinión utilizando una cuadrícula sencilla (qué funciona / qué no está claro / qué podría mejorarse),
- los alumnos anotan las ideas y se centran en los hallazgos que pueden dar forma a futuros desarrollos.

Al final, hay una breve reflexión: qué ha funcionado, qué ha sorprendido y cómo podría mejorarse la solución. Esta fase suele ser la de mayor aprendizaje, porque los prototipos revelan puntos débiles y nuevas oportunidades.

Lo que se llevan los estudiantes

Incluso en tres horas, los alumnos pueden experimentar la esencia del Design Thinking: trabajar en equipo, afrontar la incertidumbre, hacer preguntas, experimentar y cometer errores sin miedo a la calificación. Son conscientes de que las soluciones surgen de la interacción con las personas y las necesidades reales. Muchos experimentarán un aprendizaje que no se basa en las respuestas correctas, sino en el valor de explorar y probar. A la hora de planificar, conviene elegir un tema cercano a los alumnos, establecer límites de tiempo claros y utilizar herramientas sencillas: papel, rotuladores y las paredes del aula suelen ser suficientes. Al final de cada lección, deje tiempo para comentarios y resúmenes.

El formato de tres horas no abarca toda la complejidad del Design Thinking, pero puede plantar una semilla de curiosidad y demostrar que incluso las clases normales pueden ser un espacio para la creatividad, el cuestionamiento y el descubrimiento compartido. Para los profesores, es una forma ideal de probar el método sin grandes riesgos, y quizá el primer paso hacia un cambio mayor.

No tenga miedo de empezar

Unos primeros pequeños pasos suelen decidir si el Design Thinking se convierte en una experiencia puntual o en el comienzo de algo más grande. No es necesario tenerlo todo perfectamente preparado, basta con tener la voluntad de intentarlo, estar abierto al fracaso y confiar en los alumnos como socios en el descubrimiento de soluciones. Cada clase que consigue romper la rutina es una oportunidad para mejorar la educación.



5.



Design Thinking en el aula



5 Design Thinking en el aula

El entorno en el que se desarrolla la enseñanza tiene una gran influencia tanto en el proceso como en los resultados del aprendizaje. Con el **Design Thinking** esto es aún más importante: un enfoque flexible, creativo y colaborativo necesita espacios que permitan cambios rápidos en la configuración, sustenten la comunicación y den a los estudiantes espacio para experimentar. En realidad, no importa si se trata de un laboratorio especialmente equipado o de un aula normal; lo que importa es que el espacio responda a las necesidades de las personas que lo utilizan. En este capítulo examinaremos los aspectos prácticos de la creación y adaptación de espacios de aprendizaje para que favorezcan la creatividad, el trabajo en equipo y un desarrollo fluido a través de las fases del Design Thinking.

5.1 Configuración del aula

Las aulas que apoyan el Design Thinking no son sólo lugares donde «se enseña», sino también herramientas para el propio aprendizaje. Cada vez más instituciones educativas exploran cómo el espacio físico puede ayudar al trabajo en equipo, la visualización de ideas y el ensayo espontáneo de soluciones. Gracias a los métodos creativos, las tecnologías disponibles y el enfoque abierto de los profesores, la enseñanza frontal tradicional se está transformando en un proceso interactivo que se basa en la experiencia. Los espacios flexibles permiten a los estudiantes no sólo moverse libremente, sino también cambiar rápidamente la dinámica de trabajo en función de las necesidades de cada fase del Design Thinking: diferente para la empatía, diferente para la generación de ideas y diferente para la prueba de prototipos.

El espacio de las aulas como parte del Design Thinking

Un espacio bien diseñado es abierto, adaptable e inspirador. Permite la libre circulación y crea zonas para distintos estilos de trabajo: un rincón tranquilo para reflexionar, una mesa para debatir en grupo o una zona abierta para presentar ideas. Estos detalles favorecen la dinámica de trabajo en grupo, y el espacio dividido en zonas de trabajo más pequeñas ayuda a los alumnos a concentrarse al tiempo que les proporciona cierta privacidad para las tareas en grupo. La calidad de un aula no está en los adornos, sino en cómo ayuda a los alumnos a aprender activamente y a colaborar. Desde esta perspectiva, cualquier aula puede adaptarse al Design Thinking, incluso con un presupuesto mínimo.



Imagen 9 Disposición tradicional del aula como sala de conferencias para un público numeroso. Foto: Rudolf Rokošný, 2025.

Del aula tradicional al espacio flexible

Para empezar, basta con sustituir los clásicos asientos tipo conferencia por 4 o 5 mesas con sillas a su alrededor. Esta disposición es mucho más adecuada para el trabajo en grupo y fomenta mucho más la actividad que los asientos de conferencia, que tienden a invitar a una escucha pasiva. Las aulas diseñadas según el espíritu del Design Thinking son flexibles, interactivas, estimulantes y abiertas. Si vamos más allá, un aula de Design Thinking puede mejorarse creando zonas de trabajo adaptadas a las distintas fases del proceso. Puede haber una zona para la búsqueda de problemas y la lluvia de ideas con mesas más grandes donde todo el grupo quepa cómodamente y pueda trabajar con muchas notas adhesivas o plantillas. Otra parte del aula puede servir de zona de discusión y evaluación de ideas, equipada con rotafolios o pizarras blancas para los comentarios colectivos y el debate activo. A continuación, una zona de creación de prototipos que tenga papel, celo, tijeras o materiales sencillos de modelado. Por último, una zona de pruebas permite a los equipos presentar su prototipo y recoger inmediatamente las reacciones de los demás. Dividir el aula en estas zonas favorece los distintos estilos de aprendizaje y permite la libre circulación.



Imagen 10 Espacio para el trabajo individual y en grupo. Foto: Peter Murár, 2025.

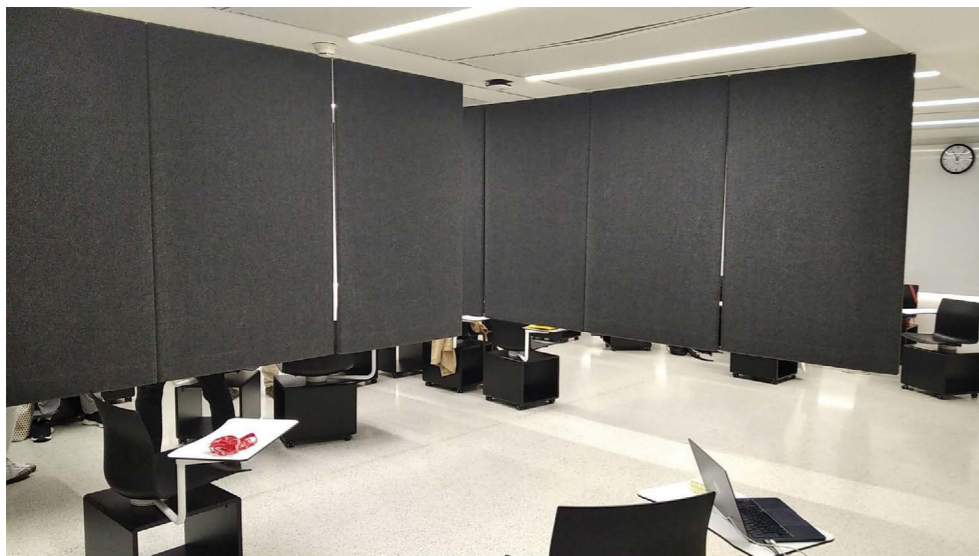


Imagen 11 Paneles para una división flexible del espacio. Foto: Peter Murár, 2025.

En la figura 11, se muestra un aula dividida por paneles fijados a los raíles del techo. Los paneles permiten crear zonas más pequeñas, y su superficie textil de textura suave absorbe eficazmente el ruido natural de la sala.

5.2 El equipamiento de las aulas en el contexto del Design Thinking

La disposición de mesas y sillas debe favorecer la dinámica de grupo –por ejemplo, con mesas redondas o agrupadas– y, al mismo tiempo, permitir una rápida reorganización del espacio en función de las necesidades del momento. Para el trabajo en grupo, han demostrado ser eficaces varias mesas rodeadas de sillas, ya que su disposición facilita la comunicación y la colaboración. Las pizarras grandes, los rotafolios o un proyector funcionan bien para presentar y visualizar ideas. Una solución interesante son las paredes pintadas con pintura de pizarra blanca o de tiza, que pueden utilizarse para dibujar, escribir o plasmar ideas visualmente. Otra opción práctica son los raíles de techo con paneles móviles, que pueden servir como superficies de escritura o separadores, permitiendo adaptar rápidamente el espacio a la actividad que se esté realizando.



Imagen 12 Aula de trabajo en grupo. Foto: Rudolf Rokošný, 2025

Herramientas didácticas y creativas

El trabajo eficaz en el espíritu del Design Thinking requiere una variedad de herramientas. Lo básico son post-its, rotuladores, papel de colores, cuerdas, cinta adhesiva, tijeras o plastilina, que permiten crear y ajustar prototipos rápidamente. Otras herramientas útiles pueden ser bloques de LEGO, materiales de modelado o materiales de construcción sencillos para visualizar conceptos.

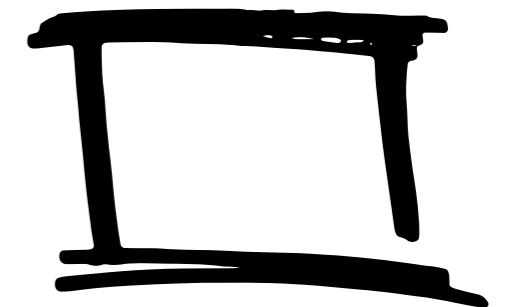
Disponer de estas herramientas crea un ambiente en el que los alumnos se sienten libres para experimentar, cambiar el ritmo de trabajo y adaptarse a las distintas fases del proceso.



Imagen 13 Herramientas para la creación de prototipos. Foto: Rudolf Rokošný, 2025

Transformar el espacio en una herramienta de aprendizaje

Una distribución del aula bien pensada, la disponibilidad de herramientas y la capacidad del profesor para crear una atmósfera abierta y de confianza son la base de un aprendizaje eficaz a través del Design Thinking. Un aula diseñada de este modo deja de ser un lugar estático para impartir conocimientos y se convierte en un espacio dinámico que favorece la colaboración, la empatía, el pensamiento crítico y la creatividad. Aquí, los estudiantes no sólo desarrollan sus propias ideas, sino que también aprenden a trabajar en equipo, a aceptar opiniones y a responder con flexibilidad a nuevos retos, competencias clave del siglo XXI.





6 Estudios de casos

En este capítulo, presentamos dos estudios de casos que muestran cómo el Design Thinking puede adaptarse a diferentes condiciones y objetivos en la educación. Ambos estudios se crearon en entornos diferentes y difieren en alcance y profundidad, pero comparten el enfoque de la aplicación práctica del Design Thinking en la práctica docente.

El primer estudio, «Safari in the classroom» [Safari en el aula], se desarrolló en la Universidad de los Santos Cirilo y Metodio en el marco de un taller innovativo de corta duración. El punto de partida no era un reto concreto, sino un espacio abierto para buscar mejoras. El resultado fue una solución viable que demostró ser funcional y sostenible a largo plazo. Este ejemplo muestra que, incluso con tiempo y recursos limitados, es posible lograr resultados visibles, sobre todo si se tienen en cuenta las necesidades actuales de los alumnos y se aprovechan los vínculos existentes con la práctica.

El segundo estudio, «Innovative methods to improve teaching» [Métodos innovadores para mejorar la enseñanza], presenta un proceso de innovación sistemático y a largo plazo en la Universidad de Navarra. Aquí, el Design Thinking sirve como herramienta para comprender mejor las necesidades de alumnos y profesores, rediseñar asignaturas, probar formas alternativas de evaluación y sustentar una cultura de experimentación. Se trata de un planteamiento complejo que va más allá de una única actividad y avanza hacia la transformación del sistema educativo.

Ambos estudios son inspiradores, cada uno a su manera. Safari es un buen ejemplo para los que quieren cambiar algo rápidamente y con un grupo más pequeño. El caso de la Universidad de Navarra puede resultar atractivo para quienes estén pensando en una transformación más profunda de la enseñanza o de toda la institución. Juntos muestran que el Design Thinking no es sólo un «método creativo», sino un enfoque adaptable que puede aplicarse tanto a cambios puntuales como a la innovación de un sistema a largo plazo.

6.1 Estudio de caso: Safari

Este estudio de caso muestra cómo el Design Thinking puede llevar a crear una iniciativa sencilla, pero eficaz, que responda a una necesidad específica de los alumnos. El taller, celebrado en la Facultad de Comunicación de la Universidad de los Santos Cirilo y Metodio, se desarrolló en tres sesiones. En la primera sesión, los participantes se centraron en definir los distintos grupos destinatarios y sus necesidades. Identificaron dos grupos principales: alumnos y profesores. A continuación, se dividieron en dos equipos de trabajo, cada uno centrado en un grupo destinatario. En este estudio de caso, nos fijaremos únicamente en el equipo que trabajó en las necesidades de los alumnos.

Problema

El grupo se centró en un problema que podría describirse como la falta de dirección clara entre los alumnos. De la investigación que llevamos a cabo anteriormente en la FMK UCM (Facultad de Comunicación de la Universidad de los Santos Cirilo y Metodio), resultó que hasta el 83 % de los alumnos ven el atributo «creativo» como el más característico para los alumnos de la facultad. Otros atributos le siguieron con una gran diferencia. Sin embargo, los profesores observan claramente que una gran parte de los alumnos, incluso en cursos superiores, no tienen una idea clara de su trayectoria profesional. Son indecisos y,

a lo largo de sus estudios, carecen de una visión clara de su orientación profesional. Este fenómeno también puede observarse en un contexto social más amplio. El programa de estudios en comunicación de marketing no requiere que los alumnos se especialicen conscientemente. La oferta de asignaturas optativas crea espacio para la especialización, pero no se ha establecido un sistema de requisitos previos de forma estricta. Como resultado, muchos alumnos prueban asignaturas de diferentes áreas durante sus estudios. Por un lado, esto les da la oportunidad de descubrir su campo de interés, pero, por otro, muchos aún no tienen una idea clara sobre su carrera incluso en la fase final de sus estudios.

Cronograma

Septiembre de 2022 – Taller 1: Definición del alcance del proyecto

Octubre – Noviembre de 2022 – Investigación y obtención de información

Enero de 2023 – Taller 2: Reflexión sobre la investigación, delimitación del alcance, elección de un problema y generación de ideas para resolverlo

Marzo – Abril de 2023 – Implementación de un evento piloto (creación de prototipos)

Mayo de 2023 – Evaluación

Septiembre de 2023 – Ampliación 1: Creación de 4 safaris más dentro del mismo departamento

Septiembre de 2024 – Ampliación 2: Creación de más safaris en otros departamentos

Taller 1: Encontrar el problema

En el primer taller, los participantes se centraron en las fases de empatía y definición. Para lograr el mayor impacto posible, se concentraron en grupos extremos de alumnos. El primer grupo estaba formado por *alumnos que sólo dedicaban el mínimo tiempo posible al estudio*. No les importan las notas y piensan de forma binaria: aprobado o suspendido. El segundo grupo estaba formado por *alumnos muy motivados que, además de estudiar, también trabajan en el campo, asisten a conferencias profesionales y participan activamente en eventos de la facultad*.

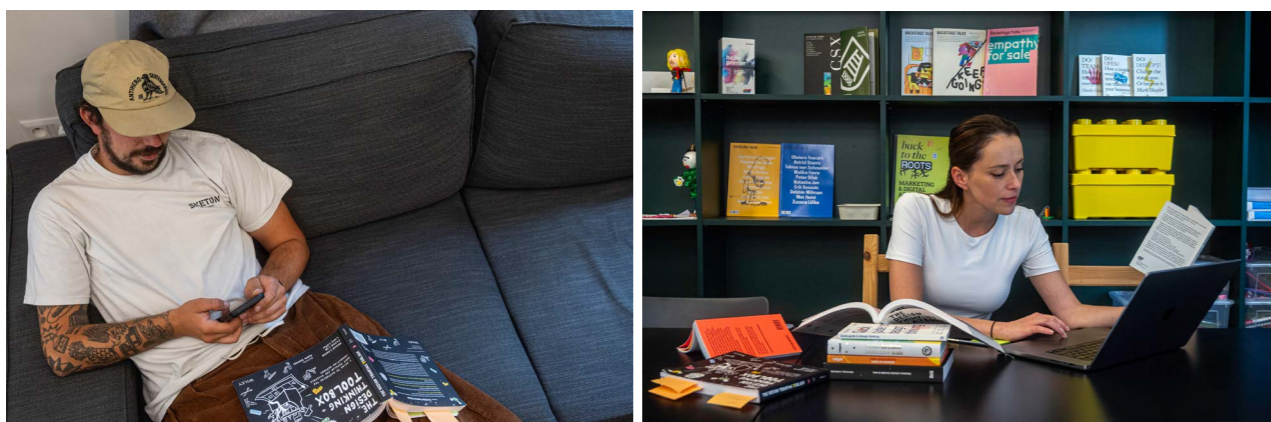


Imagen 14: Los extremos ponen de relieve la diversidad de necesidades, actitudes y motivaciones del grupo destinatario y abren la puerta a ideas que van más allá de los patrones habituales. Foto: Rudolf Rokošný, 2025

Tras identificar estos grupos, los participantes del taller formularon el siguiente reto: **¿Cómo podríamos ayudar a los alumnos de 4 curso¹ a perfilarse para que puedan descubrir y mejorar en lo que les gusta?**

¹ La duración estándar de los estudios en Eslovaquia es de 5 años, por lo que el 4 año es la última oportunidad real que tienen los alumnos para perfilarse.

El final del taller se centró en la preparación de entrevistas con representantes de ambos grupos de alumnos. Los participantes prepararon preguntas para entrevistas semiestructuradas, lo que les permitió responder con flexibilidad a las situaciones individuales (respuestas) de los entrevistados. Las entrevistas se realizaron mediante videollamadas en MS Teams y se grabaron. En total, se realizaron 6 entrevistas. Antes del segundo taller, los participantes escucharon las grabaciones de los demás, lo que les ayudó a comprender mejor las perspectivas de ambos grupos.

Introducción – preguntas para entrar en materia:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Dónde trabajas? (empresa + cargo)
- ¿Qué programa de estudios has cursado en nuestra facultad?

Preguntas básicas:

- ¿Cómo era tu día a día de estudiante?
- ¿Por qué decidiste estudiar en nuestra facultad?
- ¿Por qué te matriculaste en la universidad? (¿Por qué no te pusiste a trabajar directamente después de la educación secundaria?)
- ¿Qué tarea o proyecto te ha gustado más recientemente?
- ¿Qué asignaturas concretas te han gustado?
- ¿Qué asignaturas concretas no te han gustado nada?
- ¿Qué valoras más para que prefirieses estudiar a trabajar?
- ¿Qué utilizas hoy en tu trabajo que esperabas haber aprendido en tus estudios pero no lo has aprendido?
- ¿Recuerdas alguna situación como estudiante en la que algo te emocionara de verdad? ¿Qué fue?
- ¿Recuerdas alguna situación en la que algo realmente te desmotivara?
- ¿Recuerdas alguna situación en la que hayas dicho con orgullo que estudiabas en nuestra facultad?

Preguntas finales:

- ¿Deseas añadir algo más sobre este tema?
- ¿Quieres preguntarnos algo?

Dado que se trataba de entrevistas semiestructuradas, además de las preguntas enumeradas, los participantes también formularon algunas preguntas adicionales que surgieron en situaciones concretas. Por razones comprensibles, no se incluyen aquí. El moderador del taller recomendó realizar al menos cinco entrevistas, y el grupo finalmente consiguió hacer seis. Todas las entrevistas se realizaron mediante videollamadas de MS Teams y se grabaron. Antes del segundo taller, los miembros del grupo escucharon las grabaciones de los demás para hacerse una idea de la realidad de varios encuestados, no solo de los que ellos habían entrevistado personalmente. De este modo, obtuvieron información valiosa que les ayudó a comprender mejor las necesidades y motivaciones de ambos grupos extremos.

Taller 2: Generar una idea

El segundo taller se centró en la fase de ideación. Los participantes empezaron con una lluvia de ideas en silencio, en la que el moderador hizo hincapié en que no hay límites para la creatividad –«El cielo es el límite»– y que todos deberían proponer al menos 10 soluciones.

Una vez finalizado el tiempo, el moderador invitó a los participantes con mayor número de ideas a presentarlas a los demás. Esta estrategia resultó muy eficaz, ya que desde el principio surgió una sólida base de temas y áreas de solución sobre la que los demás

podieron seguir trabajando sin problemas. A continuación, los participantes pusieron sus sugerencias en una pizarra compartida, agrupándolas paso a paso según su similitud. El moderador también creó un espacio para añadir más ideas.

Al final, todas las sugerencias se dividieron claramente en varios grupos de temas:

Programas de estudio:

- Tesis de 2 años de duración
- Mayor flexibilidad en los estudios
- Cambiar el sistema de seminarios en el máster: seminarios más largos
- Perfil más específico de los alumnos: diseño gráfico/relaciones públicas/mundo digital
- **Opciones de horarios flexibles**
- Cancelar asignaturas aburridas
- Delimitar los temas de las asignaturas obligatorias para que no se alejen demasiado del marketing
- Mejorar/ampliar la oferta de asignaturas optativas
- **Reducir las asignaturas obligatorias en favor de las optativas**
- O, al menos, reducirles el tiempo asignado y los seminarios en favor de asignaturas más útiles
- Anular las asignaturas optativas innecesarias
- **Mejorar las competencias sociales de los alumnos**

Experiencia práctica y conexión con la práctica:

- Prácticas en el extranjero sobre el terreno
- Prácticas obligatorias en una empresa durante 6 meses
- Investigación de campo
- Ofrecer a los alumnos prácticas reales, no un mero trámite
- Vincular varias asignaturas
- **Permitirles conectarse con la práctica para ver cómo funciona realmente**
- **Trabajar en proyectos prácticos**
- **Mostrar a todos la vida de la agencia**

Apoyo y recursos para los alumnos:

- Acceso a los cursos en línea de Seduo mediante la adquisición de una cuenta de empresa
- YouTube Premium gratis o a un precio reducido para alumnos
- Un libro para cada alumno
- Comprar MacBooks para todos
- Acceso a cursos en el extranjero

Educación interdisciplinar e innovadora:

- **Tareas multidisciplinares: situaciones reales**
- Tareas prácticas basadas en la utilidad
- **Safari digital**
- Más temas de tesis de grado/máster basados en problemas reales en cooperación con empresas
- Apoyo para proponer temas personalizados de tesis de grado/máster

Apoyo pedagógico y de tutoría:

- Contratar al menos a 5 profesionales en programas de máster
- Formación para profesores y tutores
- Clases en forma de consultas individuales para problemas específicos
- Programa de compañeros para antiguos alumnos de la Facultad de Comunicación
- Tener un colega entre los alumnos

Actividades creativas y motivadoras

- Gran recompensa para el mejor equipo de un curso
- Más redes de contactos (por ejemplo, agencias escolares)
- Realizar lluvias de ideas sobre diversos temas

Tras presentar todas las ideas, se celebró un debate conjunto. Las ideas que los participantes consideraron más interesantes y que fueron objeto de un debate más profundo se destacaron en negrita en la pizarra. En algunos casos, resultó que varios miembros del grupo hicieron sugerencias muy similares, lo que indicaba que su importancia era compartida.

Idea final

De la discusión, surgió una conclusión común: el enfoque debe centrarse en el concepto del **llamado safari, es decir, las excursiones a empresas**. Los participantes coincidieron en que esta forma de aprendizaje experimental podría ayudar a los alumnos a hacerse una mejor idea de profesiones concretas y a plantearse si podrían tener éxito en ese campo específico.

Aparte del beneficio informativo, el aspecto motivacional de esta solución también desempeñó un papel importante:

1. En algunas empresas, los alumnos podían conocer a graduados de la facultad, lo que les proporcionaba información auténtica sobre su trayectoria profesional.
2. Los espacios de las empresas suelen ser visualmente atractivos y conforman una sólida atmósfera creativa que suele prevalecer en los departamentos de marketing.

La idea también se evaluó como realista, principalmente gracias a las buenas relaciones que la FMK UCM mantiene con varias empresas, lo que creó condiciones favorables para su rápida y exitosa implementación.

Piloto: resultados tras el taller

La promesa de llevar a cabo rápidamente un proyecto piloto se cumplió plenamente. Lo que solo se esbozó como una idea durante el taller pronto se implementó con éxito. El profesor que se hizo cargo de la organización se puso rápidamente en contacto con tres agencias de publicidad de servicios integrales dispuestas a colaborar y concertó fechas concretas para las visitas. Se trataba de agencias muy conocidas y con una larga trayectoria en el mercado eslovaco, que trabajaban para clientes prestigiosos. Otra ventaja era que varios graduados de la FMK UCM trabajaban en estas agencias, y la facultad mantenía excelentes relaciones con ellas desde hacía mucho tiempo. Gracias a ello, las agencias se interesaron rápidamente con el concepto safari y se unieron activamente al proyecto.

El acto piloto se promovió específicamente entre los alumnos de 4 curso, y el profesor se dirigió sobre todo a los alumnos que tenían talento y motivación. La idea subyacente a esta elección era clara: inspirar a los alumnos para que luego compartieran su experiencia positiva con sus compañeros de clase y que aumentara así, de forma natural, el interés por participar en el curso siguiente.

El safari piloto resultó ser todo un éxito. En un solo día, los alumnos, junto con su profesor, visitaron tres agencias, donde realizaron un recorrido por los distintos departamentos y participaron en un breve taller. Los alumnos se mostraron entusiasmados por la oportunidad de ver de cerca el trabajo de las agencias, ya que les permitió hacerse una idea más realista que la que habrían obtenido simplemente escuchando hablar de ello.

El éxito del evento piloto quedó patente por el hecho de que tres de los ocho alumnos participantes causaron tan buena impresión durante las visitas que las agencias les invitaron posteriormente a una entrevista. Dos de ellos incluso fueron aceptados para puestos *junior*.

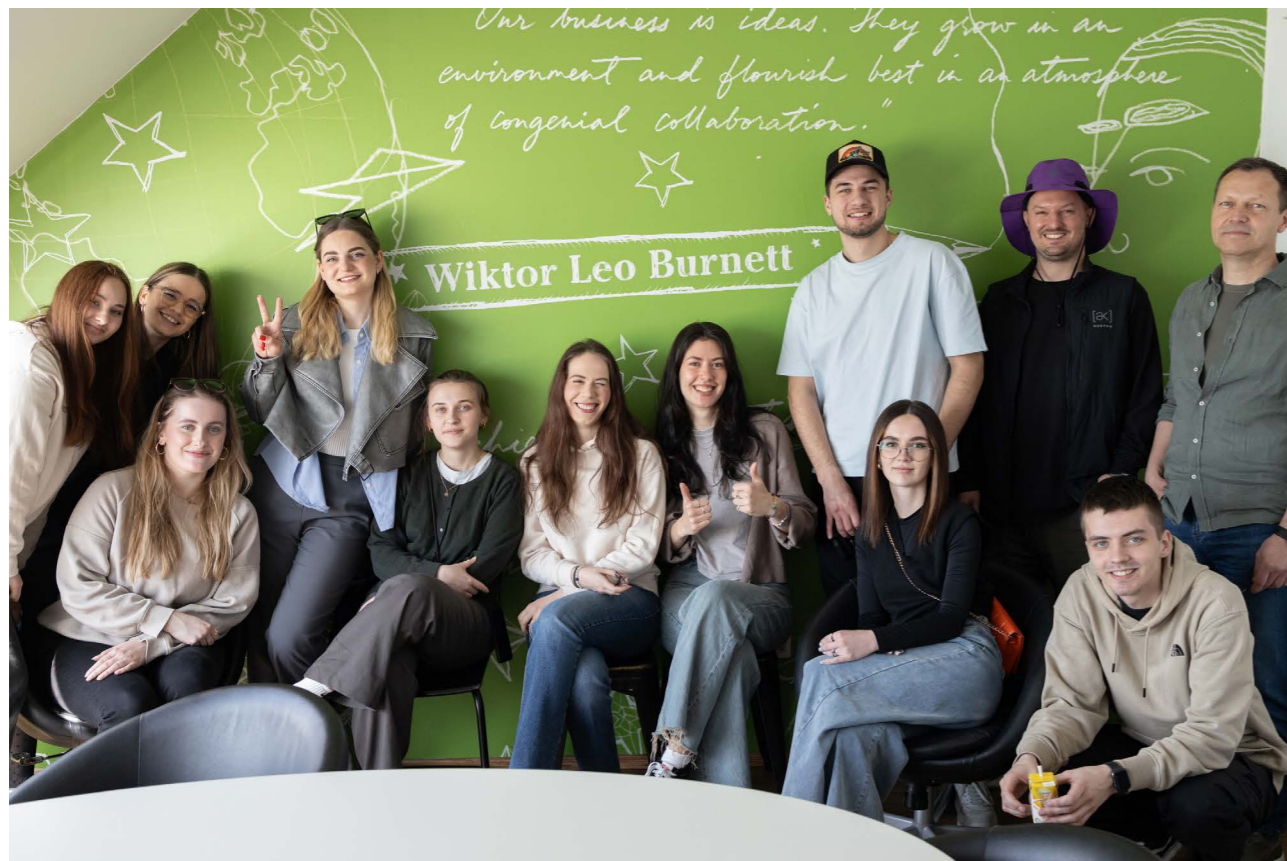


Imagen 15 Safari piloto. Foto: Linda Barborková

Safari hoy

Con el paso del tiempo, podemos decir que la estrategia elegida funcionó exactamente como se esperaba. Durante el curso siguiente, conseguimos implicar a más compañeros en el proyecto Safari, que se convirtieron en garantes de safaris temáticos individuales. Un año después del evento piloto en agencias de servicios integrales, ya ofrecíamos a los alumnos seis safaris temáticos diferentes:

- **Safari de relaciones públicas:** centrado en aprender sobre el trabajo en las agencias de relaciones públicas
- **Safari global:** centrado en el marketing en empresas con marcas globales
- **Safari de agencias:** centrado en el trabajo en agencias de publicidad tradicionales de servicios integrales
- **Safari digital:** centrado en agencias digitales orientadas a las redes sociales y al marketing de resultados
- **Safari del cliente:** centrado en preparar campañas desde la perspectiva del cliente
- **Safari UX:** centrado en el trabajo en estudios UX o departamentos UX corporativos

Los socios de estos safaris siempre fueron marcas sólidas y empresas respetadas en la práctica, lo que aumentó significativamente el atractivo de los eventos. Los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer entornos de trabajo inspiradores y adquirir valiosos

conocimientos directamente de la práctica durante los talleres. Con gran satisfacción, dos años después del primer taller de Design Thinking, dimos la bienvenida a la iniciativa de otros departamentos que mostraron interés en unirse. Gracias a ello, la oferta de safaris se amplió con nuevos formatos:

- **Safari de alfabetización mediática:** centrado en el trabajo de organizaciones activas en la educación sobre medios de comunicación e información
- **Safari radiofónico:** centrado en aprender sobre el trabajo en la radio
- **Safari de videojuegos:** centrado en el trabajo en estudios de desarrollo de videojuegos
- **Safari televisivo:** centrado en el trabajo en informativos de televisión



Imagen 16 Alumnos durante un safari corporativo en Procter & Gamble. Foto: Linda Barborková

Safari ha demostrado ser una iniciativa eficaz que no pretende resolver todo el sistema, sino que se centra directamente en una necesidad específica: ayudar a los alumnos a perfilarse mejor al final de sus estudios. El concepto, tal como se diseñó, ha funcionado bien y muestra sostenibilidad a largo plazo. Los comentarios de los alumnos fueron muy positivos. Apreciaron especialmente la oportunidad de conocer un entorno de trabajo real y comparar sus expectativas con la realidad. Con el tiempo, también podemos ver que la marca Safari se ha hecho muy conocida entre los alumnos. Por eso, podemos afirmar con seguridad que el taller de Design Thinking cumplió su objetivo y dejó un impacto tangible y duradero en la calidad y el significado de la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

6.2 Estudio de caso: Aplicación de métodos de innovación para mejorar la calidad de la enseñanza en la Facultad de Comunicación

En el curso académico 2017/2018, diez profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra –cuatro de marketing, tres de comunicación audiovisual y tres de periodismo– pusieron en marcha un proyecto destinado a explorar y experimentar con diferentes metodologías. El punto de partida fue la pregunta: «¿Cómo podríamos innovar?»

Las técnicas de innovación son una herramienta eficaz para explorar nuevas posibilidades y reducir riesgos. «*Fracasa barato, fracasa rápido*» se convirtió en un eslogan muy conocido que reflejaba esta filosofía: cuando no se disponía de datos y reinaba la incertidumbre, las herramientas de innovación guiaban la implementación de medidas tras la recopilación de datos. Podrían utilizarse para mejorar las prácticas docentes, aumentar la satisfacción de los alumnos y favorecer su compromiso.

El objetivo del grupo de trabajo era utilizar estas herramientas y diseñar un método fiable para mejorar los contenidos académicos y aplicar la metodología del Design Thinking. El Design Thinking tenía el potencial de satisfacer las necesidades de los alumnos de una manera que era a la vez tecnológicamente factible y estratégicamente viable. Tenía que incluir empatía hacia los alumnos, que se convirtieron en el centro del proceso junto con los profesores.

El proyecto tenía como objetivo probar la idoneidad del Design Thinking para mejorar el plan de estudios de cursos de relaciones públicas, radio, redacción, comunicación multimedia, creatividad y economía. El resultado esperado era una metodología para crear conjuntamente mejores experiencias de aprendizaje de acuerdo con las expectativas de los alumnos, de modo que cualquier persona interesada en un proceso similar pudiera replicar el mismo enfoque.

Cronograma

Primera fase:

- **Septiembre de 2017** – Fase 0: Reto: definir el alcance del proyecto
- **Octubre de 2017** – Fase 1: Empatía: partes interesadas del sistema, investigación de las mejores prácticas, entrevistas con las partes interesadas
- **Diciembre de 2017** – Fase 2: Enfoque: interpretación de patrones y definición de retos parciales
- **Enero de 2018** – Fase 3: Idea: creación conjunta con las partes interesadas, evaluación y selección de prototipos
- **Marzo de 2018** – Fase 4: Creación de prototipos: diseño de prototipos
- **Abril de 2018** – Fase 5: Pruebas: implementación del prototipo, recopilación de comentarios de las partes interesadas, análisis de resultados
- **Mayo y junio de 2018** – Rediseños: iteraciones de fases anteriores (según lo requerido por la fase 5)
- **Agosto de 2018** – Fin de la primera fase

Segunda fase:

- **Octubre de 2019** – Revisión de los resultados obtenidos y establecimiento de nuevos retos
- **Noviembre de 2019** – Modelos de retroalimentación
- **Diciembre de 2019** – Presentación de prototipos por parte de los profesores
- **Diciembre de 2019** – Selección e implementación de prototipos

Fase de empatía

El primer paso consistió en definir los objetivos principales, mientras que el objetivo final era diferente para cada participante. Utilizando diferentes técnicas («*Un día en la vida...*», *mapa del recorrido del cliente*, *5W+H*), se especificaron cuatro objetivos:

- **Entender cómo llegar y atraer a los alumnos actuales y futuros:** En este caso, el usuario principal es el profesor. Este objetivo tenía como reto desarrollar soluciones que –desde la perspectiva del profesor– permitieran una implicación más estrecha y un mayor impacto en la consecución de los objetivos académicos, a la vez que se comunicaban en el lenguaje de los alumnos.
- **Alumnos satisfechos y bien formados:** En este caso, el usuario principal es el alumno. Este objetivo se centraba en empatizar con los alumnos para lograr un mayor impacto educativo (calidad) y conexión emocional (positividad y compromiso). Su objetivo era desarrollar nuevas soluciones curriculares, así como posibles nuevas estructuras para las clases o los espacios de aprendizaje.
- **Prototipos probados:** Este era el principal objetivo del proyecto: no sólo crear definiciones teóricas, sino también implementar pruebas piloto que pudieran verificarse y proporcionar los conocimientos necesarios para evaluar el impacto real de las nuevas soluciones.
- **Materiales didácticos que sirven de guía (incluye formas de mejorar el sistema educativo):** El equipo pretendía que el resultado final adoptara la forma de un manual, guía o conjunto de directrices (u otro formato) que pudiera ampliar la enseñanza y apoyar el uso de nuevas soluciones en diferentes facultades y asignaturas de la Universidad de Navarra.

Innovación Educativa. Sesión 1

Visión compartida/objetivos del proyecto

“En el objetivo de nuestro proyecto, en agosto/2018 visualizamos...”

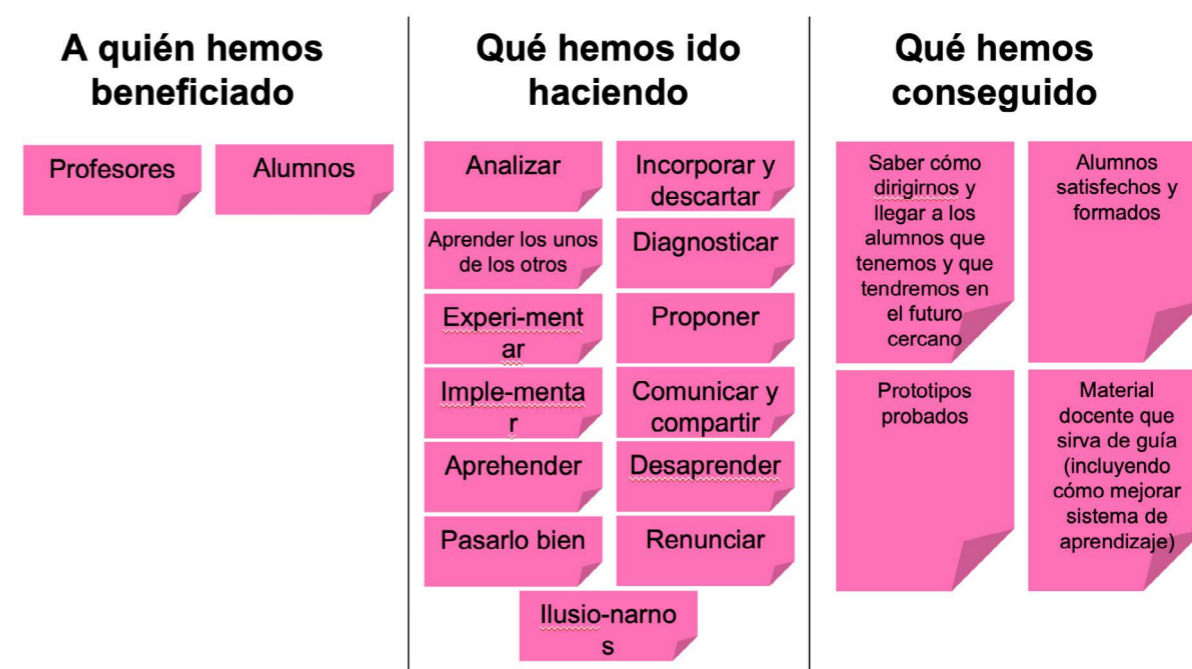


Imagen 17 Al principio, fue necesario definir el alcance del proyecto: a quién queremos llegar y qué queremos conseguir (elaboración propia, 2025)

En la segunda reunión, los miembros del equipo compartieron la información que habían recopilado hasta el momento sobre el reto. Anotaron sus ideas en notas adhesivas visibles para todos. Posteriormente, explicaron sus hipótesis, pidieron *feedback* y admitieron lo que aún no entendían. Por último, agruparon la información por temas para poder planificar la investigación y continuar sobre una base más sólida.

Innovación Educativa. Sesión 3

Nubes de conceptos

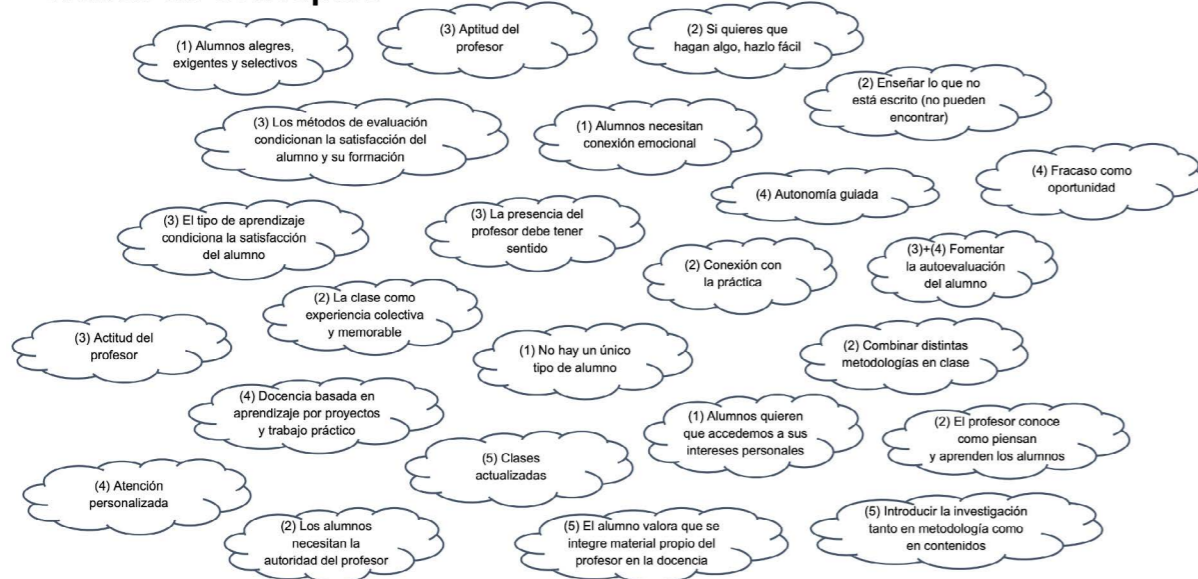


Imagen 18 Anotar reflexiones e ideas sirvió de base para planificar futuras investigaciones (elaboración propia, 2025)

Nubes de palabras:

- (1) Alumnos alegres, exigentes y selectivos
- (1) No hay un único tipo de alumno
- (1) Alumnos quieren que accedemos a sus intereses personales
- (1) Alumnos necesitan conexión emocional
- (2) Si quieres que hagan algo, hazlo fácil
- (2) Enseñar lo que no está escrito (no pueden encontrar)
- (2) La clase como experiencia colectiva y memorable
- (2) Conexión con la práctica
- (2) Combinar distintas metodologías en clase
- (2) El profesor conoce cómo piensan y aprenden los alumnos
- (2) Los alumnos necesitan la autoridad del profesor
- (3) El tipo de aprendizaje condiciona la satisfacción del alumno
- (3) Los métodos de evaluación condicionan la satisfacción del alumno y su formación
- (3) La presencia del profesor debe tener sentido
- (3) Actitud del profesor
- (3) Aptitud del profesor
- (3)+(4) Competencias del profesor

En la cuarta reunión, destinada a diseñar cuestionarios y entrevistas, el equipo creó perfiles de personas, sus mapas de empatía y un análisis posterior de problemas y beneficios. Con estas herramientas como punto de partida, resultó más fácil formular preguntas para las entrevistas con alumnos y profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra.

Innovación Educativa. Sesión 4

Persona Profile

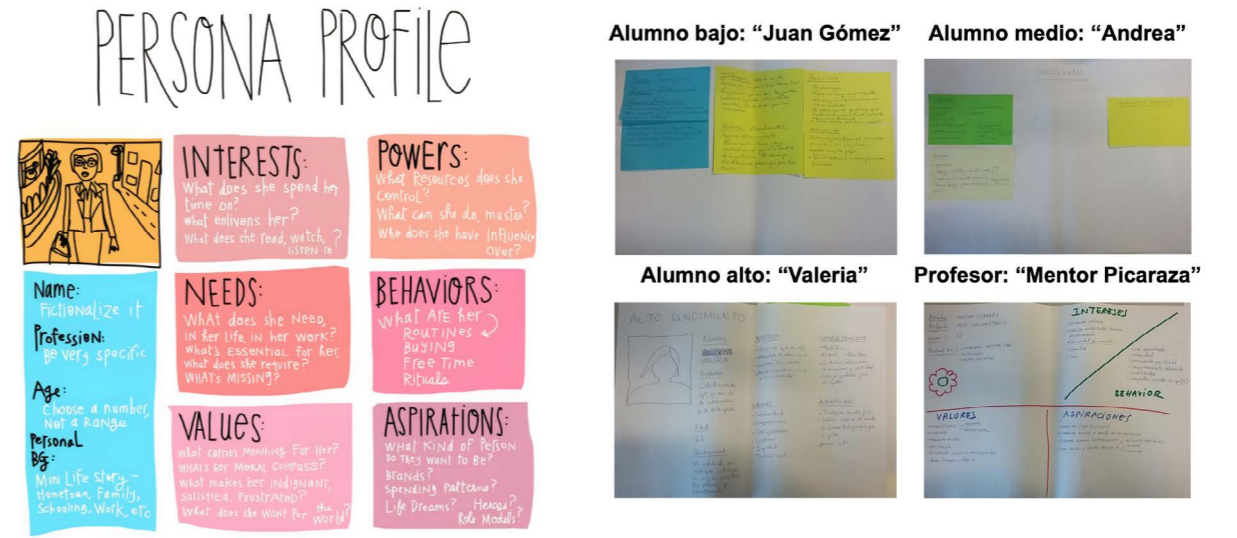


Imagen 19: Los participantes en el taller identificaron cuatro tipos de persona diferentes (elaboración propia, 2025)

Innovación Educativa. Sesión 4

Empathy Map

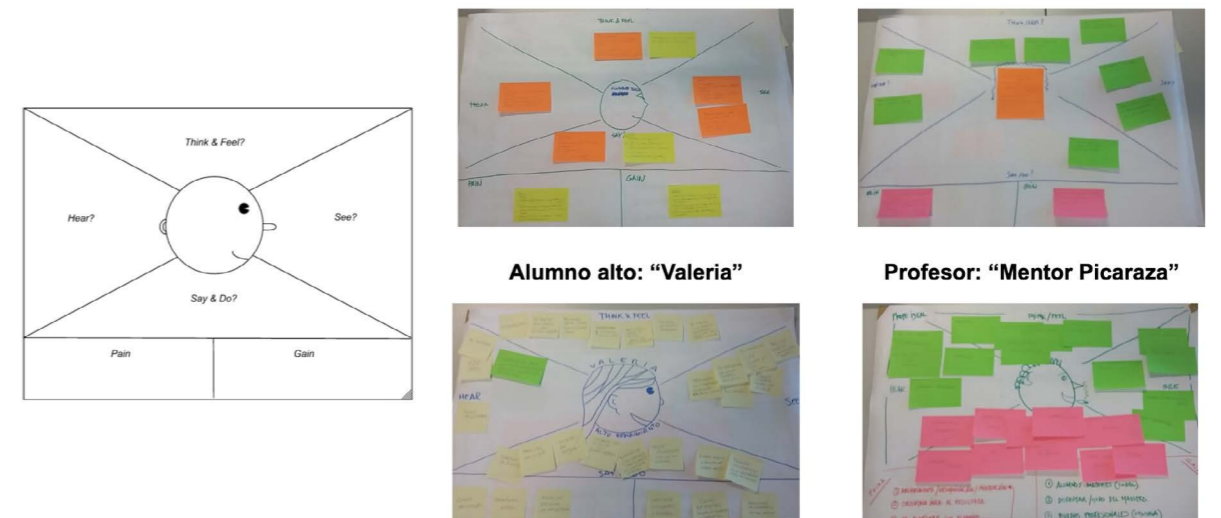
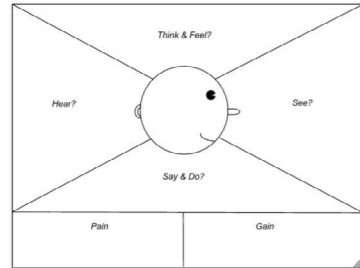


Imagen 20: Los mapas de empatía de cada persona individualmente muestran su percepción específica de la realidad (elaboración propia, 2025)

Innovación Educativa. Sesión 4

Pains & Gains**Alumno bajo: "Juan Gómez"****Pains:**

Clase obligatoria en la que tenga que trabajar.
Que haya que entregar trabajos y ejercicios en plazo y forma determinada.
Que el profesor se atenga a las normas de evaluación.

Gains:

Que haya trabajos en grupo en los que la nota sea común "aunque yo no trabaje".
Que los ejemplos de clase se relacionen con mis intereses personales.
Que el profesor sea flexible y simpático.

Alumno alto: "Valeria"**Pains:**

Clases aburridas.
Compañeros vagos.
Falta de relación con sus motivaciones.

Gains:

Sentirse escuchada y valorada.
Clases que aportan formación humanística y experiencia profesional.
Comunidad de compañeros: máxima conexión.

Alumno medio: "Andrea"**Pains:**

Vencer agobio por excesivo trabajo.
Vencer la incertidumbre ante una entrega, examen o práctica.
No estar a la altura de las expectativas creadas (familia).

Gains:

Atención personalizada.
Reconocimiento (en clase).
Hacer prácticas.

Profesor: "Mentor Picaraza"**Pains:**

Aburrimiento / desmotivación / inatención = no conectar con los alumnos.
Alumno orientado únicamente al resultado.
Escaso reconocimiento del trabajo (jefes).

Gains:

Alumnos mejores (global).
Disfrutar / gozo de maestro.
Buenos profesionales (industria).

Imagen 21: Los problemas identificados y los beneficios esperados ayudan a comprender mejor las necesidades de la persona destinataria y orientan el diseño de la solución (elaboración propia, 2025)

Por último, se prepararon los siguientes cuestionarios:

Cuestionario para alumnos

- Datos de identificación: nivel de estudios, año, sexo, nacionalidad, lugar de residencia, ¿tienes beca?
- ¿Cómo es/era tu clase ideal? (Indica tres aspectos positivos y tres aspectos negativos)
- ¿Cómo es/era tu profesor ideal? (Indica tres aspectos positivos y tres aspectos negativos)
- ¿Recuerdas qué sistema de evaluación te gustaba más (no por la nota, sino por el sistema en sí)?
- ¿Qué ocurre en clase y qué ocurre contigo cuando conectas con lo que se está haciendo?
- ¿Recuerdas algo de alguna asignatura que te haya resultado útil fuera del aula (en la vida, en prácticas, en el trabajo o en estudios superiores)? ¿Por qué crees que te resultó útil?

Cuestionario para profesores

- ¿Cómo sabe si una clase ha ido bien?
- ¿Qué hace para conectar con los alumnos?
- ¿Cómo es su alumno ideal?
- ¿Qué competencias quiere transmitir a los alumnos para que se conviertan en buenos profesionales (tanto en el ámbito académico como fuera de él)?
- ¿Qué cree que busca la industria? ¿Cómo lo sabe?
- ¿Por qué decidió ser profesor?

Fase de definición

Durante la cuarta sesión, el equipo comenzó esta fase compartiendo historias inspiradoras basadas en las entrevistas que habían realizado. En lugar de limitarse a resumir los datos, cada miembro habló de sus experiencias con los participantes,

describiendo quiénes eran, qué les motivaba, qué les frustraba y cómo interactuaban con su entorno de aprendizaje. Esta dinámica ayudó a crear ideas compartidas, emocionales y concretas, que permitieron al equipo ver más allá de las declaraciones generales y conectar con las personas reales que estaban detrás del reto.

A medida que se contaban las historias, las paredes se llenaban de notas adhesivas con ideas, citas y comportamientos significativos. Escuchar activamente a los demás fue clave para identificar contrastes, similitudes y sorpresas. En este intercambio, empezaron a surgir temas recurrentes, como, por ejemplo, la necesidad de una conexión emocional entre el profesor y el alumno, el deseo de excelencia o la tensión entre la innovación educativa y las limitaciones de tiempo y recursos.

Una vez que el equipo se vio rodeado de historias, pasó a organizarlas. Esto tuvo lugar durante la 6ª sesión, en la que cada uno eligió las notas adhesivas que consideró más relevantes y, entre todos, las agruparon en función de las similitudes temáticas. Aparecieron diversas categorías principales: vocación docente, motivación compartida, sofisticación pedagógica, alto nivel de exigencia y apertura al mundo. Esta actividad reveló que muchos profesores deseaban formar alumnos responsables e innovadores, pero se enfrentaban a obstáculos estructurales y personales.

Basándose en estas categorías, el equipo trabajó en la formulación de epígrafes que resumieran claramente las ideas principales, siempre vinculadas a experiencias reales, no a suposiciones:

- Aumentar la eficacia del aprendizaje
- Activar la vocación docente
- Apertura internacional
- Profesores que buscan la excelencia: intentan hacer las cosas bien
- Queremos lo mejor para nuestros alumnos
- Alumnos reflexivos, proactivos, innovadores y emprendedores
- Relación con la industria
- Falta y/o priorización del tiempo del profesor
- Falta de recursos materiales
- Aumentar la motivación
- Falta de interés y/o formación de los profesores en materia de innovación
- Diversos perfiles e intereses de los alumnos

Finalmente, utilizando la herramienta Dot Voting, se seleccionaron cuatro grupos. Los epígrafes ganadores fueron:

- Aumentar la eficacia del aprendizaje
- Aumentar la motivación
- Activar la vocación docente
- Alumnos reflexivos, proactivos, innovadores y emprendedores

Trabajar con estas herramientas no sólo ayudó a dar sentido a la investigación, sino que también estimuló profundos debates sobre el papel de los profesores, la diversidad de los alumnos y la necesidad de innovación. El análisis riguroso y colectivo transformó una gran cantidad de información dispersa en una visión clara de los retos a los que se enfrenta la educación en nuestro centro, y preparó el terreno para soluciones pertinentes y realistas.

Al inicio de la 7ª sesión, el equipo utilizó la técnica del PUNTO DE VISTA (POV) para sintetizar los datos analizados, las necesidades identificadas y las ideas clave en una única frase que recogiera la perspectiva del usuario. Esta frase sirvió como punto

de referencia común que inspiró las fases de ideación y creación de prototipos. La estructura requerida era: *usuario + necesidad (verbo) + idea*.

El resultado fue:

- Los profesores y los alumnos deben conectar y dejarse sorprender para que el aprendizaje sea más eficaz.
- Los profesores y los alumnos deben compartir objetivos para aumentar su motivación.
- Los profesores deben replantearse su vocación para seguir siendo educadores (profesores entusiastas y exigentes que forman alumnos capaces, responsables y flexibles).
- Los profesores deben diseñar actividades de aprendizaje más especializadas y sofisticadas con el fin de formar alumnos reflexivos, proactivos, innovadores y emprendedores.

Por último, el equipo puso en marcha la técnica HMW (How Might We [¿Cómo podríamos nosotros...?]) para transformar el punto de vista (necesidades reales e ideas identificadas) en un nuevo reto que guiara e inspirara la generación de ideas en la siguiente fase del Design Thinking. La fórmula HMW es específica: «**Cómo**» sugiere que hay formas de resolver el reto, «**podríamos**» crea un espacio seguro en el que nuestras ideas podrían funcionar y «**nosotros**» nos recuerda que somos un equipo que resuelve el reto juntos. Se recomienda crear varias declaraciones HMW para encontrar una que se ajuste al POV sin ser demasiado vaga ni demasiado restrictiva.

Algunos ejemplos:

- ¿Cómo podríamos nosotros implicar a los alumnos en la evaluación?
- ¿Cómo podríamos nosotros proteger el tiempo de los profesores para innovar en la educación?
- ¿Cómo podríamos nosotros apoyar un plan de formación personal y/o colectivo para los profesores en el ámbito de la innovación?
- ¿Cómo podríamos nosotros apoyar los planes de aprendizaje personalizados para los alumnos?
- ¿Cómo podríamos nosotros crear canales para una investigación cualitativa continua y/o regular con los alumnos?
- ¿Cómo podríamos nosotros incorporar las ideas de otras universidades (visitas aquí y en el extranjero) y las aportaciones de los alumnos de intercambio?
- ¿Cómo podríamos nosotros crear coexistencia/convergencia/unidad de objetivos entre alumnos/profesores/industria en los proyectos?
- ¿Cómo podríamos nosotros crear actividades que motiven a los alumnos a mejorar y aumentar el valor de la profesión?
- ¿Cómo podríamos nosotros crear y/u optimizar recursos, formar a los alumnos para que utilicen eficazmente sus propias tecnologías y buscar la colaboración material con la industria?

Fase de ideación

Durante la 8 reunión, organizada en cuatro parejas, el equipo comenzó la fase de generación de ideas. Las técnicas utilizadas incluyeron la lluvia de ideas y la selección de ideas basada en cuatro criterios:

- ¿Qué idea elegiríamos como la más fácil de probar mañana?
- ¿Qué idea elegiríamos como la más arriesgada, pero con mayor potencial si tiene éxito?
- ¿Qué idea elegiría el decano como la más equilibrada en términos de riesgo e impacto positivo a largo plazo para la Universidad de Navarra?
- ¿Qué idea elegirían los alumnos como la que mejor responde a sus expectativas?

Fase de creación de prototipos

Antes de iniciar la sesión de creación de prototipos (sesión 10), se recordó al grupo que toda propuesta debía responder a dos preguntas clave: «¿Cómo podríamos medir lo que los alumnos han aprendido en cada clase?» y «¿Cómo podríamos medir el interés de los alumnos por las actividades y los materiales didácticos utilizados?» Teniendo en cuenta estos retos, las parejas comenzaron a dar forma a sus ideas y a crear soluciones basadas en las conclusiones de las fases anteriores del taller.

De acuerdo con el enfoque del Design Thinking, los equipos utilizaron grandes hojas de papel para describir sus conceptos. Cada pareja le dio un título a su idea, la resumió en una frase, explicó cómo funcionaba e identificó a los usuarios y las personas responsables. También señalaron qué necesidades abordaba la propuesta, qué beneficios ofrecía y qué dudas o retos podía plantear. Esta descripción permaneció visible y en constante evolución, sirviendo de guía compartida para perfeccionar y desarrollar prototipos.

Fase de pruebas

En la 11. sesión, se presentaron los prototipos al resto del equipo. La fase de presentación y *feedback* se diseñó para fomentar la honestidad y la conversación sincera. Antes de presentarlas, los equipos explicaron que sus ideas aún estaban en desarrollo y que no estaban perfeccionadas. Este enfoque permitió que los demás compartieran opiniones con mayor libertad, sin temor a ofender, ya que el objetivo era la mejora, no la evaluación.

Cada equipo presentó su propuesta en un tono neutral, sin justificar decisiones ni defender detalles. Algunos equipos incluso presentaron más de una versión de su prototipo, lo que facilitó la comparación y suscitó un debate más rico. Los comentarios surgieron de forma espontánea y a menudo se convirtieron en una colaboración activa: los participantes sugirieron nuevas ideas, señalaron contradicciones o incluso propusieron cambiar el enfoque sobre la marcha.

Al final de la sesión, los equipos dedicaron un tiempo a la reflexión compartida. Hablaron abiertamente de sus impresiones y escribieron las reacciones más relevantes en notas adhesivas: lo que había sido bien recibido, lo que había suscitado dudas y lo que claramente había que reajustar. Esta información se organizó con la ayuda de dos preguntas (¿Cuáles son los *tres elementos de mi prototipo que han funcionado mejor?* y ¿Cuáles son los *tres elementos de mi prototipo que han funcionado peor?*) y luego se debatió para decidir qué propuestas deberían tener prioridad para la siguiente iteración del prototipo.

Gracias a esta dinámica, cada equipo pudo identificar las partes más valiosas de su diseño, así como los aspectos que debían reconsiderarse. De este modo, la retroalimentación se convirtió en una herramienta más del diseño, que ayudó a perfeccionar las ideas y a preparar un nuevo ciclo de trabajo centrado en mejorar lo que realmente importa: la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Para concluir, se pidió a cada equipo que creara un prototipo final con la siguiente premisa: *Si tuvierais que diseñar un prototipo común para todos, ¿qué tres elementos clave debería contener?*

Por último, se identificaron nueve elementos clave. La primera fase del proyecto concluyó con 15 variables clave que servirían de orientación para las soluciones finales que se desarrollarían durante el siguiente año académico:

- Combinar métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación de asignaturas.
- Proporcionar a los profesores libertad metodológica en función de la asignatura.
- Asegurarse de que los resultados de la evaluación sean útiles y no se perciban como una amenaza para los profesores.
- Desarrollar propuestas de mejora tras analizar los datos finales de la asignatura.
- Crear un modelo de evaluación dual en función de los perfiles de los alumnos: alumnos muy comprometidos / alumnos medios.
- Agregar los resultados para visualizar la situación general.
- Sincronizar los periodos de evaluación para evitar la sobrecarga.
- Explicar a los alumnos con antelación la relevancia futura de las asignaturas.
- Profesores entusiastas dispuestos a asumir riesgos.
- Profesores competentes.
- Alumnos competentes.
- Alumnos que creen en sí mismos.
- Alumnos que entienden por qué están aprendiendo.
- Experimentos con prototipos y evaluación.
- Metodologías compartidas (profesor/alumno).

Siguientes actividades y consolidación

Entre septiembre de 2019 y febrero de 2020, los participantes se reunieron en cuatro ocasiones:

Primera reunión (17.10.2019): resumen de los resultados obtenidos y definición de los retos:

- Superar la resistencia de los profesores a los cambios/innovación.
- Poner en marcha prototipos y medir su eficacia mediante *feedback* breve y frecuente.
- Volver a centrarse en el alumno como centro de atención en el aula.

Se estableció una visión para el año académico:

- Implementar prototipos de innovación orientados a la satisfacción de los alumnos, pero también a la consecución de los objetivos educativos.
- Para finales de año, disponer de una metodología documentada y probada para formar a los profesores en innovación.
- Mejorar los resultados académicos.

Sobre esta base, se definió un calendario de tareas para el resto del año académico:

- Lista de prototipos anteriores y en curso.
- Desarrollo de diferentes modelos de recopilación de *feedback* (por parte del moderador) para compartir e inspirar futuras prácticas de evaluación de prototipos.
- Creación de una carpeta compartida (Google Drive) con los resultados de los diferentes proyectos.
- Acuerdo sobre los resultados requeridos para cada prototipo.
- Identificación (prevista para el final del año académico) de los factores que influyen en las calificaciones de los alumnos basándose en la implementación del prototipo y la medición de los resultados.

Segunda reunión (07.11.2019): se recopilaron un total de 23 prototipos implementados en proyectos de innovación anteriores. Se debatieron diferentes modelos de recopilación de *feedback*.

Tercera reunión (05.12.2019): los profesores presentaron los prototipos que tenían previsto implementar a partir de enero.

Cuarta reunión (19.12.2019): los miembros compartieron sus observaciones (tras asistir a sesiones de formación específicas y probarlas en clase) sobre la utilidad de herramientas como Kahoot, Socrative, Question Pro, el método del caso (estilo IESE) y rutinas de participación en clase como *Think and Share*. Tras la reunión, se acordó que los prototipos se seleccionarían e implementarían durante el semestre que comenzaba en enero de 2020.

Soluciones finales y resultados de las pruebas

Prototipo: Publicación de una recopilación de relatos de los alumnos:

<https://www.editorialgraviola.com/cuenta>

Durante el curso, debido a la COVID-19, pasamos a un modelo de aula invertida. Los alumnos leían en casa y respondían a las preguntas antes de la clase. Se les envió materiales teóricos por adelantado, lo que permitió que los debates fueran más fluidos. Funcionó bien, a pesar de que la enseñanza presencial fue limitada.

El mayor reto no fue la tecnología (por ejemplo, Zoom), sino la comunicación: el cansancio y la pérdida de interés. Sin embargo, con un grupo independiente en línea, el método funcionó mejor: debatieron, participaron y vieron el valor de la preparación en casa.

Prototipo 02 - Contexto de la asignatura

La asignatura utilizó la evaluación continua y un modelo de aula invertida. Los alumnos se dividieron en equipos desde el principio y trabajaron en la misma tarea (una *start-up* en Navarra), presentando sus progresos cada tres semanas. La evaluación incluía la asistencia, las reflexiones y la revisión por pares.

Cambios durante la COVID-19 (2020/2021): Clases híbridas y presenciales, presentaciones virtuales y apoyo al trabajo en equipo a distancia.

Conclusiones de la evaluación: Además de medir el impacto del modelo híbrido, la evaluación aportó ideas sobre qué aspectos reforzar o cambiar. Ajustes clave:

- Dos proyectos en lugar de uno.
- Primeras semanas: zona de incomodidad con equipos aleatorios. Resto del semestre: desarrollo de habilidades sociales, equipos basados en el estilo de comportamiento.
- Proyecto 2 como competición.
- Zoom solo para las clases teóricas; el resto de actividades, presenciales.
- Opción de resolver conflictos a través del profesor.

Lo que no funcionó:

Equipos aleatorios, presentaciones repetidas, resultados concentrados al final del semestre, enseñanza virtual.

Lo que funcionó:

Proyectos reales, intercambio de resultados entre grupos, evaluación del aula invertida, trabajo en grupo y presentaciones, combinación de tareas abiertas y autonomía de los alumnos.

Es importante equilibrar el reto: la asignatura debe motivar a los estudiantes, pero sin abrumarlos. Durante la pandemia, se perdió este equilibrio y el reto se volvió demasiado intenso.

Prototipo 03 - Enseñanza eficaz en línea

Objetivos:

Diseñar y evaluar una enseñanza eficaz en línea que motive sin sobrecargar, combine el aprendizaje activo con enfoques sincrónicos/asincrónicos y analice los límites y los beneficios del aprendizaje en línea.

Principios de aprendizaje que no se pueden eliminar:

- Igualdad de calidad en la enseñanza para todos.
- Mantener el diálogo entre alumnos y profesores.
- Utilizar herramientas didácticas para compensar la falta de presencia física.
- Mejorar la calidad de la enseñanza.
- Apoyar la autonomía y el sentido de pertenencia de los alumnos.

Herramientas utilizadas:

1. **Kahoot y Socrative** – cuestionarios interactivos.
2. **Método del caso** – resolución de casos reales.
3. **Resúmenes en vídeo** – vídeos de 7 a 10 minutos de duración en los que los profesores resumen los contenidos clave de las clases presenciales anteriores.
4. **Profesionales a través de Zoom** – breves clases en línea impartidas por expertos.

Implementación en los cursos:

- **Contabilidad y finanzas:** resúmenes en vídeo, Socrative, estudios de casos.
- **Periodismo económico:** Kahoot/Socrative, 5 clases de expertos.
- **Economía:** 11 pruebas durante el semestre.
- **Políticas de precios:** 9 casos ficticios, 10 pruebas.

Evaluación:

Socrative y Kahoot fueron los mejor valorados por los alumnos de economía (Socrative 3,7/4, Kahoot 3,6/4).

El método del caso resultó especialmente eficaz en contabilidad (satisfacción 3,4/4).

Los resúmenes en vídeo ayudaron con los temas difíciles.

Los profesionales a través de Zoom fueron considerados como una de las herramientas más útiles para alcanzar los objetivos; los alumnos recomendaron aumentar su uso.

Feedback cualitativo (método KIDS): las preferencias variaban según el tipo de asignatura. Los alumnos de economía y periodismo consideraban esenciales las herramientas, mientras que los de marketing preferían métodos más tradicionales.

Prototipo 04 - Creatividad intelectual aplicada

Un proyecto internacional presentado como una asignatura conjunta en ocho universidades. Su objetivo era desarrollar la creatividad y el pensamiento innovador mediante la resolución de un reto social con el Design Thinking. Los proyectos finales debían presentarse en línea y ser votados por alumnos y expertos, y el equipo ganador implementaría su innovación en la Academia Wayra.

Pasos previstos:

Desarrollo de la asignatura, presentación en universidades asociadas, diseño de la plataforma, formación del profesorado, lanzamiento de la asignatura, asociaciones de investigación y creación de un centro de innovación social.

Resultados previstos:

- Fundamentos de la creatividad aplicada.

- Desarrollo de soluciones a los retos sociales.
- Un proyecto viable con potencial global.
- Una red de alumnos innovadores.
- Asociación con Wayra y otros centros.

Conclusión:

Aunque la asignatura estaba bien diseñada, en realidad no fue implementada.

Reflexión e impacto:

El proyecto introdujo una cultura de colaboración y experimentación en el centro. El Design Thinking reforzó el compromiso de los alumnos y animó a los profesores a cambiar sus métodos de enseñanza, introduciendo entrevistas empáticas, creación de prototipos y retroalimentación. A pesar de las dificultades con el entorno virtual, el impacto fue positivo. El proyecto demostró que los métodos de innovación pueden aplicarse eficazmente en el ámbito universitario e inspiró a muchos profesores a adoptar cambios pedagógicos.



Conclusión

El Design Thinking representa hoy en día un cambio significativo de los métodos tradicionales de enseñanza hacia un enfoque que sitúa al alumno y sus necesidades en el centro del proceso de aprendizaje. Este manual destaca repetidamente los principios clave del Design Thinking, como la empatía, la experimentación, el pensamiento creativo y la flexibilidad, y asimismo recoge su desarrollo histórico desde los años 60 hasta la actualidad, las fases prácticas del proceso y modelos visuales como el doble diamante, así como enfoques que apoyan el pensamiento creativo. Cada capítulo se centra en una descripción detallada de los pasos individuales del proceso y en su posible uso en la práctica escolar, incluidos los entornos de aprendizaje en línea. El lector encuentra explicaciones sobre: qué significa un enfoque centrado en la persona, tanto para los profesores como para los alumnos; cómo pueden favorecer el proceso creativo la disposición del espacio o la elección de las herramientas; y cómo pueden mostrar los beneficios concretos de un método consolidado los estudios de casos prácticos. También se presta atención al importante papel del profesor en un entorno educativo cambiante, a las mentalidades de Design Thinking y a los enfoques de liderazgo que fomentan la creatividad en equipo y las soluciones innovadoras.

El Design Thinking ayuda a los alumnos a desarrollar competencias del siglo XXI, desde el pensamiento crítico y la creatividad hasta el trabajo en equipo y la apertura al *feedback*. A través de estos principios, pueden participar activamente, hacer preguntas, pensar en contextos y contribuir a proponer posibles soluciones basadas en sus necesidades reales. Los profesores, por su parte, sienten la necesidad de replantearse su papel en la educación, alejándose de la posición de autoridad tradicional para convertirse en mentores de apoyo que adoptan activamente nuevos enfoques pedagógicos. A nivel institucional, el Design Thinking crea un espacio para un marco coordinado que apoya la gestión activa del cambio. Conecta a alumnos, profesores y profesionales desde la práctica real en un único sistema creativo y permite transformar la enseñanza, pasando de una transferencia pasiva de conocimientos a un aprendizaje dinámico y experimental basado en retos reales.

El Design Thinking no es un manual universal, sino más bien un camino, una forma de pensar y actuar que cambia la visión de la enseñanza y crea espacio para una experiencia de aprendizaje dinámica, creativa y significativa. Creemos que este manual inspirará a los profesores que no solo desean motivar, sino también descubrir nuevos enfoques junto con sus alumnos y participar activamente en la creación de diversas soluciones que aporten valor añadido a la educación, la sociedad y la práctica profesional.

Bibliografía

Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Gallagher, A., & Thordarson, K. (2018). *Design thinking for school leaders: Five roles and mindsets that ignite positive change*. ASCD.

Gyawali, P., & Mehndroo, S. (2023). The 21st century model for pedagogical transformation: Exploring teachers' identity and professional responsibility. *Journal of NELTA Gandaki*, 5(1), 52–64.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Hoxha, M. (2016). The mentor and the student-teacher: An important and delicate relationship. *Journal of Educational and Social Research*, 6(3), 87.

Keller, A., & Raemy, P. (2025). Emphasising self-directed learning in vet-schools: Teachers' convictions and role negotiations. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 1–19.

OECD. (2018). *Teaching for the future: Effective classroom practices to transform education*. OECD Publishing.

Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). The COVID-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability*, 12(20), 8525.

Stanford d.school. (n.d.). *An introduction to design thinking: Process guide*. Stanford University. <https://web.stanford.edu/~mshanks/MichaelShanks/files/509554.pdf>

De las ideas al impacto: Guía práctica de Design Thinking en la educación superior

Equipo de autores

Peter Murár, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Vladimíra Jurišová, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Renáta Miklenčíčová, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Lenka Labudová, Universidad de los Santos Cirilo y Metodio
Jorge del Río Pérez, Universidad de Navarra
Aleš Hes, Universidad de Finanzas y Administración
Ani Chelishvili, Universidad de Empresa y Tecnología
Santiago Hermida, Universidad de Navarra
Natalia Rodríguez, Universidad de Navarra
Beatriz Gómez Baceiredo, Universidad de Navarra
Alfonso Vara Miguel, Universidad de Navarra
Francisco Javier Zambonino Vázquez, Universidad de Navarra

Revisores

Ing. Ladislav Pátík, Ph.D.
Mgr. Vladimír Slivka
Ing. Adam Brocka

Diseño gráfico y portada: Martin Klementis

Fotografías y material visual: Rudolf Rokošný, Linda Barborková

Editorial: Universidad de los Santos Cirilo y Metodio de Trnava

Edición: primera, 2026

Número de páginas: 68

ISBN 978-80-572-0582-1



Descargo de responsabilidad:

Financiado por la Unión Europea. Los puntos de vista y las opiniones expresados son, sin embargo, solo los del autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o Slovak Academic Association for International Cooperation. Ni la Unión Europea ni la autoridad otorgante pueden ser responsables de ellos.

ISBN 978-80-572-0582-1