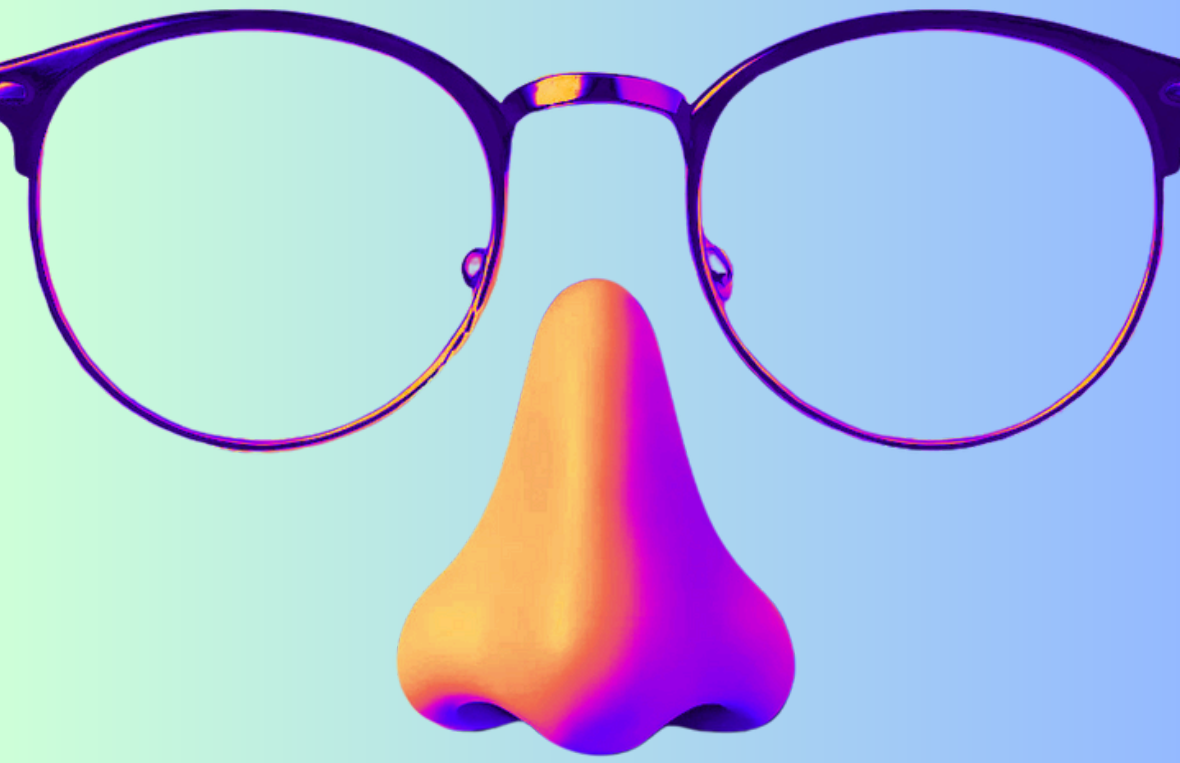
COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educar, comunicar, expresar y conocer. Estrategias y prácticas en la enseñanza contemporánea



Coords.
Valeria Levratto
Carmen Rodríguez-Rodríguez
Jesús Ramé López

Dykinson, S.L.

EDUCAR, COMUNICAR, EXPRESAR Y CONOCER.
ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCAR, COMUNICAR, EXPRESAR Y CONOCER. ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA

Coords.

VALERIA LEVRATTO
CARMEN RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ
JESÚS RAMÉ LÓPEZ

Dykinson, S.L.
2025

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EDUCAR, COMUNICAR, EXPRESAR Y CONOCER. ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA

Diseño de cubierta: Rafa Ramiro
Maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid 2025

N.º 248 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2025
ISBN: 978-84-1070-827-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan ne-cesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previa-mente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles in-fracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infraccio-nes, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. CARTOGRAFÍAS DE LA INNOVACIÓN: ENFOQUES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR LA DOCENCIA 12
VALERIA LEVRATTO
CARMEN RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
JESÚS RAMÉ LÓPEZ

PRIMERA PARTE
PRÁCTICAS, HERRAMIENTAS Y FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

SECCIÓN I.
EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO 1. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN SOCIAL: PROMOVIENDO LA IGUALDAD DE GÉNERO 24
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ELABORACIÓN DE CUENTOS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE PARA NIÑAS Y NIÑOS QUE VIVEN EN DIFERENTES CONDICIONES SOCIODEMOGRÁFICAS EN TIJUANA, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO .. 37
XIOMARA MARINA DELGADO RODRÍGUEZ
HUMBERTO GONZÁLEZ GALBÁN
TANIA EVELYN BERMÚDEZ REYES

CAPÍTULO 3. ENTRENAMIENTO DE LA CREATIVIDAD NARRATIVA. ANÁLISIS CUALITATIVO DE INTERVENCIONES EN CONTEXTOS ESCOLARES 56
PATRICIA OROZCO GÓMEZ
MARTA ZARAGOZÁ ZAYAS
ANTONIO MARTÍN EZPELETA

CAPÍTULO 4. EL RETO DE ENSEÑAR A ESCRIBIR GUIONES BAJO EL AUSPICIO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: LA CONCIENCIA DE LA INTELIGENCIA CREADORA 76
JUAN MANUEL DÍAZ LIMA
JESÚS RAMÉ LÓPEZ
MARIO F. BENITO CABELLO

CAPÍTULO 5. MÚSICA, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ATENCIÓN: UN ANÁLISIS CORRELACIONAL EN ALUMNOS/AS DE 2º DE PRIMARIA ... 88
DAVID FRANCO CASTELLANOS
PABLO ALONSO DIEZ

SECCIÓN II.
ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 6. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UN MÉTODO PEDAGÓGICO PERTINENTE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA 114
ANA MARÍA CASTRO MARTÍNEZ

CAPÍTULO 7. APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE DIDÁCTICA, GESTIÓN DEPORTIVA Y COMUNICACIÓN EN LA SECCIÓN DE DEPORTE ADAPTADO DEL CLUB DEPORTIVO OSTADAR SAIARRE ... 137
JURGI OLASAGASTI IBARGOIEN
OLATZ ZABALA DOMÍNGUEZ
JUAN IGNACIO PAGOLA CARTE

CAPÍTULO 8. RECURSOS MANIPULATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. RELOJES Y CUENTOS SENSORIALES 154
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

CAPÍTULO 9. LOS OBJETIVOS ODS A TRAVÉS DE CANCIONES SOBRE CUENTOS 169
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
JAVIER GONZÁLEZ MARTÍN

CAPÍTULO 10. DISEÑO DE *CONSENSUS* Y SU APLICACIÓN EN EL AULA: UN JUEGO DE ROL EN MESA DE BAJA DEPENDENCIA ASIMÉTRICA PARA LA EXPLORACIÓN DE LA AGENCIA Y EL CONSENSO 184
ANTONIO RODA MARTÍNEZ

SECCIÓN III.
HALLAZGOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 11. INNOVACIÓN Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO 204
ALBA TORREGO GONZÁLEZ
JON IGELMO ZALDÍVAR

CAPÍTULO 12. TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA CLASE ONLINE, UN ANÁLISIS ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA 220
MARÍA ELENA NARVÁEZ NARVÁEZ

CAPÍTULO 13. INNOVACIÓN Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ADIUAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA 240
LENIN ORLANDO SALCIDO BASTIDAS
MONICA LILIANA RIVERA OBREGON
CLAUDIA LIZZETH NEVÁREZ SAMÁNO

PARTE 2
INNOVACIÓN Y NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES EN COMUNICACIÓN, PERIODISMO, PUBLICIDAD, ARTE Y CREATIVIDAD

SECCIÓN I.
NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES EN COMUNICACIÓN, PERIODISMO Y PUBLICIDAD

CAPÍTULO 14. LA FORMACIÓN DOCTORAL, UNA NECESIDAD (POS)GRADUAL 259
ERNESTO PÉREZ MORÁN

CAPÍTULO 15. COLABORACIÓN CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE ENTRE LA UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO Y LA REVISTA ¡HOLA! 274
MARTA MEDINA-NUNEZ
MIGUEL ÁNGEL DE SANTIAGO MATEOS

CAPÍTULO 16. INNOVACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN DIGITAL: APRENDIZAJE TRANSVERSAL EN HISTORIA, TEORÍA Y REDES SOCIALES 290
AINHOA TORRES SÁEZ DE IBARRA
EDUARDO BAURA GARCÍA
MARÍA SOLANO ALTABA

CAPÍTULO 17. CAMBIOS EN EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESIONAL DEL MARKETING DESDE LOS INICIOS DEL S. XXI HASTA LA ACTUALIDAD: REVISIÓN DE LITERATURA 310
JORGE GARCÍA MARTÍN
ANA PILAR FAÑANÁS-BIESCAS

CAPÍTULO 18. EL PROYECTO AULA CEU- ¡HOLA!, UN PUENTE PARA CONECTAR LA EMPRESA PERIODÍSTICA Y LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA 333
JAVIER RODRÍGUEZ LAIZ
EMILIANO BLASCO DOÑAMAYOR

CAPÍTULO 19. LA SITUACIÓN ACADÉMICA Y SALARIAL DE LOS PERIODISTAS 348
JUAN ALBERTO GIRALDO CARDONA

CAPÍTULO 20. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO AYUDA A LA CREATIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN LA IDEACIÓN DE FORMATOS TELEVISIVOS 366
JUAN-CARLOS GIL-OCHANDO

SECCIÓN II.
INNOVACIÓN DOCENTE EN ARTE, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

CAPÍTULO 21. MOLDES ARTÍSTICOS APLICADOS A LA INDUMENTARIA: EL ARTE DE CORPOREIZAR LA VESTIMENTA 383
IGNACIO ASENJO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 22. EL VIDEOJUEGO COMO CREACIÓN CULTURAL Y SU VÍNCULO CON LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES DE NUESTRO TIEMPO. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ARTE Y COMUNICACIÓN 407
DAMIÀ JORDÀ BOU

CAPÍTULO 23. ETNOMUSICOLOGÍA EN EL AULA UNIVERSITARIA: EXPLORANDO LAS INVESTIGACIONES DE ALAN LOMAX EN ESPAÑA (1952-1953) 428
AARÓN PÉREZ-BORRAJO
MARÍA JESÚS PENA CASTRO

CAPÍTULO 24. RELATAR PARA CREAR: *STORYTELLING*, TERRITORIO Y PRÁCTICA ARTÍSTICA DESDE UN ENFOQUE DOCENTE DEL GRADO EN BELLAS ARTES 440
ISMAEL TEIRA MUÑIZ

CAPÍTULO 25. EL LENGUAJE VISUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL COLLAGE 455
JOAQUÍN LÓPEZ PALACIOS
LUIS BOUILLE DE VICENTE
JESÚS GUZMÁN MORA

CAPÍTULO 26. EXPERIENCIAS SONORAS EN LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES UNIVERSITARIAS 472
CARIDAD GONZÁLEZ MALDONADO

CAPÍTULO 27. LA IA GENERATIVA COMO CATALIZADOR DE LA CREATIVIDAD Y EL APRENDIZAJE EN EL DISEÑO INDUSTRIAL..... 486
ESTHER CAMPOS SERRULLA
DANIEL RODRÍGUEZ PALACIOS

CAPÍTULO 28. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN ESTUDIOS SUPERIORES CREATIVOS 508
SANDRA JIMÉNEZ DUARTE
LIDIA JIMÉNEZ DUARTE
PILAR TERRON-LOPEZ
RAQUEL ECHEANDÍA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 29. HERRAMIENTAS DE TRANSFORMACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA EXPERIMENTAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA METODOLOGÍA PICTÓRICA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR 530
ANTONIO GONZÁLEZ CASTRO

CAPÍTULO 30. EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LAS CARTELAS DE LOS MUSEOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DESDE LA HISTORIA DEL ARTE 548
CARLOS ENRIQUE NAVARRO RICO

CAPÍTULO 31. INTERDISCIPLINA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO PERSPECTIVO: ARTE CONTEMPORÁNEO Y FOTOGRAFÍA APLICADAS A LA GEOMETRÍA DESCRIPTIVA 566
ANTONIO GONZÁLEZ CASTRO

PARTE 3
TEJIENDO NEXOS. LA CREACIÓN DE CONEXIONES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

SECCIÓN I.
CREAR CONEXIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO:
EL PAPEL DE LO LÚDICO EN LA ENSEÑANZA

CAPÍTULO 32. LA GAMIFICACIÓN COMO INNOVACIÓN DOCENTE: EL PROYECTO DESVIA 2.0 588
JOSÉ MANUEL MAYOR BALSAS
JOSÉ LUIS ROS-MEDINA

CAPÍTULO 33. *EL ARQUITECTO DETECTIVE*: METODOLOGÍA LÚDICA PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS FÍSICOS EN EL GRADO DE ARQUITECTURA 605
GASTÓN SANGLIER CONTRERAS
CARLOS MIGUEL IGLESIAS SANZ

CAPÍTULO 34. REPRESENTACIÓN POR MEDIO DE UN JUEGO DE ROLES DE LA ASAMBLEA DONDE SE DISCUTIRÍA LA RESOLUCIÓN 181 DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE PALESTINA COMO FÓRMULA PARA EL APRENDIZAJE EN HISTORIA 625
ENDIKA RODRÍGUEZ-MARTÍN

SECCIÓN II.
CREAR CONEXIÓN CON LA REALIDAD: CONSTRUIR PUENTES ENTRE EL AULA Y EL MUNDO

CAPÍTULO 35. PROPUESTAS PARTICIPATIVAS DESDE LA EXPERIENCIA MUSICAL: «MÚSICA EN EL BARRIO» PARA UNA ETNOMUSICOLOGÍA EN FEMENINO 641
MARÍA JESÚS PENA CASTRO
AARÓN PÉREZ-BORRAJO

CAPÍTULO 36. “ANTROPOLOGÍA MÁS ALLA DE LAS AULAS”. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA 654
VIVIAN P. ROSADO CÁRDENAS
LAURA SÁNCHEZ PÉREZ

CAPÍTULO 37. MÁS ALLÁ DEL AULA: LAS *JAM SESSIONS* Y SU POTENCIAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FORMAL 675
CLAUDIA ROLANDO
ROCÍO VILLA

CAPÍTULO 38. USO DE LA NOTA TÉCNICA PREVENTIVA 330 MODIFICADA PARA EVALUAR PRÁCTICAS DE EMERGENCIAS DE SEGURIDAD MARÍTIMA 693
MANUEL ANTONIO SANTAMARÍA BARRIOS

CAPÍTULO 39. COPIAR EN UN EXAMEN ANTE LA AUSENCIA DE CONTROL: UN EXPERIMENTO EN EL AULA 710
JOSÉ MANUEL MAYOR BALSAS
JOSÉ LUIS ROS-MEDINA

CAPÍTULO 40. APLICACIÓN DE BOTS DE TELEGRAM COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 728
ANTONIO LUIS MARQUÉS SIERRA
PABLO CIENFUEGOS SUÁREZ

SECCIÓN III.
CREAR CONEXIÓN ENTRE PARTES: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL PARA UN CONOCIMIENTO GLOBAL

CAPÍTULO 41. LA ENSEÑANZA DE LA MATERNIDAD A TRAVÉS DE TIEMPOS Y CULTURAS CON EL LIBRO ILUSTRADO *MAMÁ*, DE HELENE DELFORGE Y QUENTIN GRÉBAN 753
ALFONSO IGLESIAS AMORÍN

CAPÍTULO 42. ELEMENTOS PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL CURRÍCULO ECUATORIANO: REVISIÓN SISTEMÁTICA 773
BRUCE ANTHONY CEDEÑO PILLIGUA
FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA

CAPÍTULO 43. DOCENCIA DE FILOSOFÍA MEDIEVAL Y RENACIMIENTO. TRANSICIÓN A PARTIR DEL CONTEXTO HELENÍSTICO Y ALGUNOS CONCEPTOS VERTEBRADORES 801
AGUSTÍN MORENO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 44. EL PROTOCOLO Y LA GESTIÓN DE EVENTOS EN EL AULA MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN UNIVERSO NARRATIVO TRANSMEDIA GOLIADS UAO CEU 817
ALFONSO FREIRE-SÁNCHEZ
JESÚS LÓPEZ-GONZÁLEZ

CARTOGRAFÍAS DE LA INNOVACIÓN: ENFOQUES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR LA DOCENCIA

En el ámbito de la educación, la innovación docente se ha convertido en un pilar fundamental para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. En un mundo en constante evolución, la educación se enfrenta al desafío de adaptarse y transformarse para responder a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja y diversa. Este libro explora tres pilares fundamentales para la innovación docente: las prácticas, herramientas y formación necesarias para impulsar el cambio, la comunicación audiovisual como vehículo para la educación en arte, y la creación de conexiones significativas que tejen nexos entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa.

En consecuencia, la **primera parte** titulada "**Prácticas, herramientas y formación para la innovación docente"** aborda diversas prácticas, herramientas y propuestas de formación que son esenciales para fomentar la innovación en el aula. Dentro de su primera sección, se presentan experiencias en el ámbito pedagógico que ilustran cómo los educadores están implementando nuevas metodologías para enriquecer el proceso educativo. La segunda sección se centra en estrategias y herramientas que facilitan la innovación docente, proporcionando recursos prácticos y tecnológicos que pueden ser integrados en la enseñanza diaria. Finalmente, en el último capítulo de esta sección se exploran los hallazgos para la formación docente, destacando la importancia de la capacitación continua y el desarrollo profesional para que los educadores puedan adaptarse a los cambios y desafíos del entorno educativo moderno.

En la primera sección de esta primera parte titulada *Experiencias en el ámbito pedagógico,* se abordan diversas prácticas que son esenciales para

fomentar la innovación en el aula. El primer capítulo presenta experiencias de aprendizaje-servicio en educación social que promueven la igualdad de género, subrayando la importancia de desarrollar una conciencia crítica sobre las desigualdades y actuar para mitigarlas. En el segundo capítulo los autores proponen una didáctica innovadora que utiliza la creación de cuentos para educar a los niños sobre el medio ambiente, adaptando las actividades a diversas condiciones sociodemográficas para asegurar una educación inclusiva y accesible. En el tercer capítulo los autores analizan cómo el entrenamiento de la creatividad narrativa puede transformar el aprendizaje en contextos escolares, demostrando que fomentar la creatividad mejora las habilidades narrativas y potencia el pensamiento crítico e innovador. En el cuarto se explora el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza de la escritura de guiones, argumentando que la IA puede ser una herramienta poderosa para desarrollar la inteligencia creativa de los estudiantes. Finalmente, en el quinto capítulo de esta sección se investiga la relación entre la música, las inteligencias múltiples y la atención en estudiantes de primaria, destacando cómo la integración de la música en el currículo puede mejorar diversas habilidades cognitivas y emocionales.

Estos capítulos no solo aportan valiosas perspectivas sobre la innovación docente, sino que también subrayan la importancia de abordar temas cruciales como la igualdad de género, el medio ambiente y la creatividad en la educación.

En la segunda sesión de la primera parte, titulada *Estrategias y herramientas para la innovación docente,* se presentan varios capítulos que abordan diferentes enfoques pedagógicos. El primero analiza cómo el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta eficaz para la inclusión educativa, destacando sus fortalezas y debilidades en el contexto de la educación infantil y primaria. En el segundo los autores exploran cómo el aprendizaje basado en retos puede mejorar diversos aspectos educativos en el ámbito deportivo, mostrando cómo esta metodología puede transformar la didáctica, la gestión deportiva, la comunicación y los modos de relación. En el siguiente capítulo, el autor, destaca la importancia de los recursos manipulativos en la enseñanza del tiempo, utilizando relojes y cuentos sensoriales para facilitar la comprensión de este concepto abstracto en los niños. En el cuarto capítulo los autores muestran cómo las canciones pueden ser una herramienta eficaz para

enseñar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrando la música y los cuentos para hacer el aprendizaje más atractivo y significativo. Finalmente, el último capítulo de esta sección presenta un innovador juego de rol para fomentar la agencia y el consenso en el aula, denominado CONsensus, que permite a los estudiantes explorar la toma de decisiones y el trabajo en equipo de manera lúdica y participativa.

Reflexionando sobre estos textos, es evidente que la educación en las primeras etapas es fundamental para el desarrollo integral de la infancia, base para los procesos educativos siguientes. La implementación de prácticas innovadoras como el aprendizaje basado en retos no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro. Asimismo, el uso de herramientas y materiales educativos adecuados es esencial para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y efectivo. La combinación de estas estrategias puede transformar la educación, haciendo que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades esenciales para su vida personal y profesional, además de poner en juego la diversidad del alumnado.

Finalmente, la tercera sección de la primera parte, titulada *Hallazgos para la formación docente*, se presentan varios ensayos que abordan diferentes aspectos de la formación de los educadores. En el primer capítulo se analiza la vinculación entre teoría y práctica en el Máster de Formación del Profesorado, destacando la importancia de integrar ambos elementos para un aprendizaje docente efectivo. En el segundo se realiza un análisis entre la teoría y la práctica en las clases online, explorando las teorías de la comunicación y su aplicación en la educación a distancia. Para completar la perspectiva de estos textos, en el último capítulo se evalúa el Programa ADIUAS, destacando los desafíos y las innovaciones en la educación inclusiva universitaria.

Reflexionando sobre los capítulos de esta última sección de la primera parte, es evidente que la formación docente es crucial para garantizar una educación de calidad. La relación entre teoría y práctica es fundamental para que los futuros docentes puedan aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos en situaciones reales. Además, la educación inclusiva es un aspecto esencial que debe ser abordado en la formación docente, asegurando que todos los estudiantes,

independientemente de sus capacidades, puedan acceder a una educación equitativa. Los desafíos de la formación docente en las enseñanzas secundarias y universitarias son numerosos, pero con un enfoque en la innovación y la inclusión, es posible preparar a los educadores para enfrentar estos retos y contribuir al desarrollo de una educación más justa y efectiva.

La **segunda parte** del libro titulada **"Innovación y Nuevas Tendencias Docentes en Comunicación, Periodismo, Publicidad, Arte y Creatividad"** trata de la relación entre comunicación audiovisual y la educación en arte. La innovación docente es un pilar fundamental en la evolución de la educación superior, especialmente en áreas tan dinámicas y creativas como la Comunicación Audiovisual, el Periodismo, la Publicidad, las Relaciones Públicas, el Arte, la Creatividad y la Educación Visual y Audiovisual. Esta parte reúne una serie de capítulos escritos por autores/as que exploran y comparten sus experiencias y metodologías innovadoras en estos campos.

En la primera sección de esta parte, titulada *Innovación y Nuevas Tendencias Docentes en Comunicación, Periodismo, Publicidad, Arte y Creatividad* se abordan temas relacionados con la Comunicación Audiovisual, el Periodismo, la Publicidad y las Relaciones Públicas. Los capítulos incluyen estudios sobre la formación doctoral, la colaboración creativa entre universidades y empresas, la innovación en la enseñanza de la comunicación digital, y la evolución de las competencias profesionales en marketing. También se discuten proyectos específicos que conectan el ámbito académico con el profesional, así como la situación académica y salarial de los periodistas y el uso de la inteligencia artificial generativa como herramienta creativa.

La segunda sección de esta segunda parte titulada *Innovación Docente en Arte, Creatividad y Educación Audiovisual* se centra en la innovación docente en las áreas de Arte, Creatividad y Educación Visual y Audiovisual. Aquí, los autores/as exploran el uso del videojuego como herramienta educativa, la etnomusicología en el aula universitaria, y el storytelling como práctica artística. Además, se presentan experiencias sobre el uso del lenguaje visual a través del collage, las experiencias sonoras en disciplinas proyectuales, y el impacto de la inteligencia artificial en el diseño industrial. Otros capítulos destacan

la importancia de las competencias digitales para la transformación educativa y el potencial pedagógico de las cartelas de los museos.

Esta sesión no solo ofrece una visión amplia y diversa de las prácticas innovadoras en la educación superior, sino que también invita a reflexionar sobre el futuro de la enseñanza en estas áreas. Esperamos que los lectores encuentren en estas páginas inspiración y herramientas útiles para aplicar en sus propias prácticas docentes.

La **tercera parte** del libro se titula "**Tejiendo nexos. La creación de conexiones para la innovación docente"**. Este conjunto de textos, dedicados en su mayor parte a disciplinas relacionadas con el comportamiento y las relaciones humanas, se ve atravesado por la búsqueda de nuevas formas de conectar e implicar al alumnado en su aprendizaje. Estas propuestas de innovación docente que aquí se recogen, intentan dotar de sentido a los contenidos impartidos en el aula para el estudiante. Y tratan de lograr este objetivo de distintas maneras y desde diferentes materias.

En la primera sección de esta parte titulada *Crear conexión a través del juego: el papel de lo lúdico en la enseñanza,* se agrupan textos relacionados con la creación de conexiones con el alumnado a través de lo lúdico. La gamificación o el juego de roles son dos formas de intentar despertar el interés y de enganchar al estudiantado a una asignatura, tratando de recuperar su atención y su implicación.

En la propuesta "La gamificación como innovación docente: el proyecto desvia2.0" se destaca el uso de estrategias innovadoras como la gamificación no solo para motivar a los y las estudiantes sino también para mejorar su comprensión de conceptos complejos y la evaluación de estos. La dinámica plantea la puesta en práctica en la asignatura de "Sociología de la desviación" de un concurso con retos, que los alumnos y alumnas deben superar de una forma competitiva. Pero no todo es competición, al llevarse a cabo por equipos la actividad fomenta la participación colaborativa entre el estudiantado.

La siguiente experiencia, titulada "El arquitecto detective: metodología lúdica para la enseñanza de conceptos físicos en el grado de Arquitectura", demuestra la capacidad adaptativa de este tipo de metodología a todo tipo de campos. En este caso se aplica a la materia "Fundamentos de la Física I en Arquitectura". La versatilidad de este tipo de estrategias

innovadoras se demuestra aquí en el planteamiento de una serie de retos/casos que convierten al alumnado/detective en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Al desarrollar la actividad por equipos, vuelve a aparecer aquí la posibilidad de llevar a cabo el aprendizaje de forma colaborativa a través del trabajo en equipo.

La representación de un papel para ponerse en el lugar de otro y aprender desde posiciones que no son la propia, es una estrategia lúdica que se pone en práctica en el siguiente capítulo, "Representación por medio de un juego de roles de la asamblea donde se discutiría la resolución 181 de las Naciones Unidas sobre Palestina como fórmula para el aprendizaje en historia". En este *role-playing*, la recreación de un hecho histórico por parte del alumnado le otorga el protagonismo al mismo tiempo que le exige cierto compromiso en su participación. Además, la teatralización del debate sobre la partición de Palestina en las Naciones Unidas conecta un hecho histórico con la actualidad, estableciendo un claro nexo entre pasado y presente y ofreciendo contexto y sentido a un conflicto históricamente arraigado.

En la segunda sección de esta tercera parte titulada *Crear conexión con la realidad: construir puentes entre el aula y el mundo*, se reúnen los textos que subrayan la necesidad de innovar teniendo en cuenta el contacto con la realidad, ya sea encontrando espacios didácticos más allá de las aulas, dando un impulso a la parte práctica de la docencia o conectando la clase con el mundo actual a través de la incorporación en las aulas de nuevas herramientas de conocimiento.

La expresión "más allá de las aulas" aparece en varios de los capítulos aquí incluidos. Implica la existencia de límites que han de ser superados. El interés y el esfuerzo por demostrar el valor de lo que se aprende fuera de las clases y que puede vincularse con lo académico, enriqueciéndolo, supone un cambio de paradigma que implica una reconsideración del valor de la experiencia en primera persona, de conectar con otros y de escuchar lo que tienen que decir.

Salir al mundo para observarlo de cerca, tantearlo y extraer aprendizajes es la labor que se emprende en el texto "Propuestas participativas desde la experiencia musical: «Música en el barrio» para una etnomusicología en femenino". En esta experiencia de aprendizaje-servicio, la

recuperación de la memoria individual y colectiva y la revalorización de la experiencia musical de mujeres mayores salmantinas se convierten en el centro de la acción del alumnado. La inclusión de éste en el proyecto permite una transferencia de saberes a los que, de otra manera, no tendría acceso, subrayando la idea de que, más allá del aula, existen conocimientos dignos de aprenderse.

Siguiendo esta idea se cimenta la formulación que propone el texto "Antropología más allá de las aulas. Una experiencia de aprendizaje dialógico en la enseñanza universitaria". A partir de una metodología dialógica, basada en fomentar la capacidad, libertad y creatividad comunicativa del alumnado, en esta actividad se crean espacios para el debate horizontal generando conocimiento entre iguales. Uno de esos espacios se aprovecha para presentar experiencias profesionales en la materia, denominándose el grupo de ponencias "Socialización de experiencias de profesionalización". Esa socialización supone el aprendizaje del desempeño de la labor, en este caso del antropólogo, en el mundo real, trayendo a las aulas el ejercicio de la profesión, ejemplificándola en diversos casos.

En el capítulo "«Más allá del aula»: las *jam sessions* y su potencial como estrategia de aprendizaje en la educación formal", se pone en valor la posibilidad de reproducir en el aula experiencias propias de espacios informales, exportando al mundo académico modos de hacer propios de otro tipo de ámbitos. En este sentido, se aprovechan las características de un modelo de aprendizaje informal para aplicarlo en un contexto formal y académico, reconociendo sus posibilidades pedagógicas dentro de un marco que valora la capacidad de improvisación, la creatividad y el ejercicio de la libertad por parte del alumnado. Por otra parte, en un claro vínculo con el mundo laboral, con esta propuesta se generarían las condiciones reales de desempeño musical dentro del aula.

Siguiendo ese modelo que replica las experiencias del mundo real en un espacio de aprendizaje formal, se ubica el texto "Uso de la nota técnica preventiva 330 modificada para evaluar prácticas de emergencia de seguridad marítima". En seguridad marítima, la preparación para abordar condiciones de emergencia en la vida real tiene una importancia fundamental. Este proyecto docente supone una preparación para la vida profesional marítima, a pesar de que, en las prácticas, la reproducción de condiciones no deja de ser eso, una reproducción. Para poder evaluarlas

lo mejor posible, se adapta un sistema de evaluación de riesgos de accidentes real para calificar las prácticas llevadas a cabo por el estudiantado. Esa preparación para condiciones de emergencia reales en un espacio controlado muestra la delgada línea que separa lo real y la reproducción y las posibilidades que entraña el combinar realidad y ficción.

Eso se observa claramente en el siguiente capítulo, "Copiar en un examen ante la ausencia de control: un experimento en el aula", en el que una situación que parece real, la posibilidad de poder copiar en un examen al no haber una figura de autoridad que los controle se demuestra como artificial, creada por los profesores para realizar una demostración y hacer que los alumnos y alumnas reflexionen sobre el comportamiento humano a través de su propio comportamiento. El experimento se convierte así en otra forma de vincular realidad y ficción, lo exterior con lo interior, lo extraacadémico con lo académico.

Ese afán de contacto con lo exterior al aula se puede vincular también con la necesidad de mantener actualizado el ámbito académico. Lo impartido en las aulas tiene que seguir el ritmo de los tiempos y no se puede quedar atrás para no resultar obsoletos los conocimientos impartidos. Si no, el trasvase hacia el mundo laboral resulta complicado. De ahí la necesidad de propuestas como "Aplicación de bots de Telegram como herramienta de innovación docente en la educación superior". La aplicación de la Inteligencia Artificial en aula supone un esfuerzo de adaptación y, al mismo tiempo, proporciona un abanico de posibilidades que refuerzan su consideración como herramienta didáctica. En este caso, la implementación de un chatbot en una asignatura permite una mayor adaptación al alumnado y mejorar su aprendizaje autónomo. De ese modo, el aula no da la espalda a lo que ocurre fuera, sino que lo integra en su programación para aprender a dominarlo y para sacarle mayor provecho a la docencia.

Finalmente, los textos que componen la tercera sección titulada *Crear conexión entre partes: la importancia de la educación transversal para un conocimiento global*, se caracterizan por señalar la importancia de lograr la conexión entre partes, de tener una visión global, de lograr adquirir conocimientos transversales que interconecten distintos fenómenos, conceptos, experiencias o disciplinas. Este superar fronteras limitantes, a menudo artificialmente construidas, supone reconsiderar

perspectivas y reevaluar saberes y formas de aproximarse a estos. Implica abandonar lugares seguros para adentrarse en la aventura de descubrir relaciones, en ocasiones, inesperadas, enriqueciendo el aprendizaje.

El primero de estos capítulos, "La enseñanza de la maternidad a través de tiempos y culturas con el libro ilustrado Mamá, de Helene Delforge y Quentin Gréban", propone abordar en un texto ilustrado, de forma transversal, el concepto de la maternidad en distintos lugares y periodos históricos. Se reconocen así diferencias y semejanzas que hablan de la universalidad y de la diversidad que entraña la experiencia de la maternidad. Esta experiencia permite diversificar las posibilidades del concepto, pero también evidencia los nexos comunes que se comparten en su comprensión. La reflexión generada entre los estudiantes por el análisis de las ilustraciones del libro permite un análisis que deviene reflexivo, al fomentar el pensar lo propio a partir de la comparación con lo extraño. Introduce un tema tratado escasamente en los currículums escolares, la maternidad, y hace que los estudiantes colaboren activamente en la construcción de este concepto.

En "Elementos para la transversalización de la educación financiera en el currículo ecuatoriano: revisión sistemática", se aborda la necesidad de enseñar y aprender, de forma transversal, un concepto tan básico y necesario hoy en día como es la educación financiera. Su inclusión en los currículums educativos contribuiría a que los y las estudiantes adquiriesen una serie de conocimientos y destrezas económicas y financieras que les serían útiles a lo largo de su vida. En este texto, mediante la exploración y revisión de distintas experiencias y prácticas existentes sobre este tema en la literatura científica, se trata de identificar los factores claves para poder implementarlas de forma exitosa en el contexto ecuatoriano.

Otra forma de enfocar la transversalidad es encontrar conceptos que atraviesen una disciplina y que, a partir de su estudio, permitan darle sentido y observar la evolución del pensamiento a lo largo del tiempo. En el capítulo "Docencia de filosofía medieval y Renacimiento. Transición a partir del contexto helenístico y algunos conceptos vertebradores", se busca ofrecer una visión general e integral de la asignatura basándose en una serie de nociones básicas que configuran la estructura de esa materia. De esta manera se ofrece una perspectiva longitudinal que atraviesa varios

periodos históricos y que explora la transversalidad de distintos conceptos fundamentales a lo largo del tiempo, vinculando distintos contextos históricos y mostrando el desarrollo del pensamiento en la disciplina.

En el último texto de esta sección, "El protocolo y la gestión de eventos en el aula mediante la creación de un universo narrativo transmedia GoliADs UAO CEU", ejemplifica la combinación de la búsqueda de los tres tipos de nexos de los que hemos hablado en este bloque que persiguen la conexión con el alumnado, a través de su vinculación de forma lúdica con la materia, del engarce con la realidad más allá del aula y del nexo que supone una transversalidad que dota de sentido a las experiencias, fenómenos o conceptos. La práctica plasmada en este texto, llevada a cabo en la asignatura Dirección de Eventos y Protocolo, supone un intento por implicar al alumnado a través de la gamificación, dándole protagonismo gracias al enfoque de aula invertida que adopta la actividad. La forma de llevarlo a cabo es a partir de un ejercicio de learning by doing, (re)produciendo un evento real, la celebración de los premios GoliADs UAO CEU. En este caso la transversalidad domina la ejecución de la práctica en múltiples sentidos. El estudiantado, proveniente de varios grados, es el encargado de conceptualizar, gestionar y producir este evento, en una experiencia en la que se desarrollan habilidades transversales como la creatividad, el trabajo en equipo, el liderazgo, la gestión de conflictos o la expresión oral y que se basa en la creación de un universo narrativo transmedia que conecta diversas plataformas y formatos de comunicación.

A través de los capítulos que siguen, los lectores encontrarán una rica variedad de enfoques, experiencias y estrategias que ilustran cómo la innovación docente puede ser implementada de manera efectiva. Este libro no solo ofrece una visión teórica, sino también prácticas concretas que pueden ser adaptadas y aplicadas en diferentes contextos educativos.

VALERIA LEVRATTO
CARMEN RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
JESÚS RAMÉ LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

PRIMERA PARTE

PRÁCTICAS, HERRAMIENTAS Y FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

SECCIÓN I.

EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN SOCIAL: PROMOVIENDO LA IGUALDAD DE GÉNERO

ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Para enfrentar los desafíos del tercer milenio, los futuros profesionales deben adquirir tanto conocimientos como competencias. En este contexto, la universidad debe identificar las nuevas necesidades y demandas sociales y transformarlas en soluciones a través de su acción. Cumplir tal compromiso requiere de una renovación pedagógica visible en las guías docentes, planes de estudios o metodologías (Hernández-Díaz, 2021). En este trabajo se presenta un análisis de la experiencia de Aprendizaje-Servicio en la asignatura "Creación y desarrollo de Redes Sociales" del Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia que se implementó durante el curso académico 2021/2022. Examina el Aprendizaje-Servicio desarrollado en dicha materia desde las prácticas en igualdad de género. El objetivo general del estudio es analizar las características de Aprendizaje-Servicio y las prácticas implementadas en diferentes colectivos por los futuros profesionales de la educación social. La muestra está compuesta por 67 estudiantes, dónde el 82% son mujeres y el resto son hombres (18%). El enfoque de la investigación es mixto, está basado en la recolección de datos no estandarizados apoyado fundamentalmente en las prácticas educativas dónde se encuentran diferentes opciones para el ejercicio de los profesionales de la educación. El Aprendizaje-Servicio en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, concretamente la educación social, adquiere su máxima potencia desde una opción crítica e innovadora.

En el contexto del Grado de Educación Social, la asignatura Creación y desarrollo de Redes Sociales, forma parte de la materia denominada Creación de Redes Sociales. Esta asignatura tiene como finalidad principal el conocimiento del trabajo mediante Redes Sociales, de manera que el alumnado adquiera las competencias para comprender, crear, desarrollar y dinamizar una red social.

Los resultados desprenden que usar la metodología Aprendizaje-Servicio y la igualdad de género como recurso didáctico es adecuado para el público en general, además sirve para concienciar y sensibilizar en diferentes ámbitos socioeducativos desde la Educación Social. Martínez-Otero (2021) afirma que la actividad de los educadores sociales se desarrolla en contextos complejos en la que se debe adoptar una combinación de aspectos para afrontar colaborativamente los muchos desafíos socioeducativos que presentan nuestras complejas sociedades en un mundo interconectado.

1.1. APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN SOCIAL

En décadas pasadas, el Aprendizaje-Servicio era una técnica marginal en la academia. Sin embargo, hoy en día se ha difundido ampliamente en la educación superior, convirtiéndose en una de las innovaciones educativas más exitosas y globales (Deeley, 2016). Tanto es así que, en el contexto de la innovación educativa en las universidades españolas, se ha consolidado como una de las metodologías docentes más recomendadas para promover la transferencia del conocimiento, integrando contenidos, competencias, habilidades y valores. Se define como una metodología pedagógica estructurada que integra objetivos académicos y cívicos a través de la colaboración recíproca entre estudiantes, profesores y la comunidad, promoviendo el crecimiento personal y profesional, y la competencia intercultural, mediante una reflexión crítica y una duración e intensidad suficientes para lograr resultados significativos (González-Alonso et al., 2022). Además, contribuye a fomentar el aprendizaje del alumnado mediante la participación en experiencias que están asociadas al servicio de la comunidad (Folgueiras, 2023). En educación superior, se encuentran experiencias en varias ramas como Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ingenierías, etc. y, especialmente,

en Educación (Salam et al, 2019). En la actualidad el Aprendizaje-Servicio se considera como una de las metodologías más práctica y vinculada con la sociedad que combina dos componentes esenciales, el aprendizaje mediante la vinculación con el currículo a impartir y servicio a la comunidad, y la acción desarrollada en el entorno cercano que parte de una necesidad social diagnosticada (Battle, 2011). De este modo, el alumnado mediante el aprendizaje experimental desarrolla la responsabilidad cívica y social.

En los últimos años se ha extendido la aplicación del Aprendizaje-Servicio como una de las metodologías activas más emergentes en esta etapa, sobre todo en las carreras del ámbito socioeducativo. Cabe destacar la intervención diseñada y puesta en práctica por Arribas-Cubero et al (2021) dentro del grado de educación social dónde el Aprendizaje-Servicio puede ser utilizado en experiencias formativas intergeneracionales. Desde la formación de trabajadores sociales, también destaca estudio de Aprendizaje-Servicio de Quiroga Raimundez et al (2019) en el que se evalúan los efectos del Aprendizaje-Servicio en el aprendizaje de los estudiantes del Grado de Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. Los resultados muestran beneficios significativos en el acercamiento a la realidad social y el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social prácticas educativas para la igualdad de género en educación social.

En otra línea, indicar la importancia de trabajar el Aprendizaje-Servicio en el grado de Educación Social reivindicando la igualdad de género en el ámbito socioeducativo. En este sentido, a lo largo del siglo XX y durante el siglo XXI se asiste a una revolución profunda y original, la batalla por la igualdad entre las mujeres y los hombres. Ha sido una revolución profunda porque ha producido un cambio histórico de enorme alcance y ha sido original porque se ha producido sin violencia. Dos son los rasgos principales de esta revolución feminista: ha sido internacional y se ha alcanzado pacíficamente. No se ha limitado a un entorno geográfico o a un grupo social porque ha tenido en cuenta las necesidades de todo tipo de mujeres de diferentes orígenes sociales o étnicos. Se ha producido con muchísimo esfuerzo y muchos sufrimientos, pero sin violencia. En este sentido, el feminismo es una forma de

pensar y una manera de vivir que significa defender los derechos de las mujeres. Sin embargo, el feminismo, como defensa de los derechos de las mujeres, sigue teniendo todo su sentido en la actualidad porque todavía quedan problemas pendientes (Alberdi, 2020). Por ejemplo, se puede apreciar un cambio de tendencia que nos impele a mantenernos atentos a los cambios que se puedan dar tanto en el mundo editorial referido a la literatura gerencial dirigida a mujeres, como en los discursos que en dichas obras se condensan y difunden. Y es que las novedades editoriales nos remiten a un escenario de cambios políticos y de reemergencia de una conciencia feminista cada vez más extendida entre la población, a los que el neoliberalismo posiblemente esté aprendiendo a adaptarse a gran velocidad (Medina-Vicent, 2019).

Los estereotipos sexistas se siguen reproduciendo, la violencia de género evidencia un problema estructural que afecta a la organización social, la cosificación de la mujer continúa estando representada en la publicidad, la desigualdad continúa existiendo. Las redes sociales, como nuevo instrumento de socialización entre los adolescentes, perpetúan comportamientos machistas y la belleza sigue siendo la tarjeta de presentación de la mujer en la sociedad. Se ha avanzado en el camino hacia la igualdad, pero aún queda mucho por hacer. Todavía hay cosas que cambiar. La educación no puede ser cómplice de la invisibilidad, la situación de inferioridad y falta de participación social y libertad a la que ha estado sometida la mujer, y que, de alguna forma se refleja en la literatura, sino que debe responder a las necesidades del siglo XXI creando mentes librepensadoras y conscientes, capaces de cambiar esta realidad. La literatura se presenta como una herramienta idónea para contribuir a este cambio (Hernández-Quintana, 2019). Sin embargo, existe la necesidad de entregarse al texto sin volcar sobre él sus propias ideas y desarrollar una sensibilidad especial hacia los significados expresados en el texto original, ser consciente de la enorme responsabilidad ética y cultural que implica su tarea, antes de buscar las palabras que nos darán el texto final. La traducción feminista debe dar voz a las obras feministas para que estas sean comprendidas en su diversidad y puedan ser disfrutadas como merecen (Álvarez-Sánchez, 2022). Asimismo, el texto literario ha dejado poco a poco de ser un mero pretexto

para presentar los contenidos de aprendizaje, y ha pasado a adquirir un papel relevante como recurso didáctico (Nevado, 2015).

3. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es analizar las prácticas educativas diseñadas, implementadas y evaluadas por los estudiantes dirigido a trabajar la igualdad de género a través de Aprendizaje-Servicio. Se llevó a cabo en la asignatura "Creación y Desarrollo de Redes Sociales" del tercer Grado de Educación Social. Para alcanzar el objetivo principal se tienen en cuenta los objetivos específicos siguientes:

1- Averiguar las prácticas educativas diseñadas por las estudiantes a través de la igualdad de género, categorizando objetivo, contenido, método y evaluación.

2- Conocer los Aprendizaje-Servicio implementados en la asignatura "Creación y Desarrollo de Redes Sociales" por los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

El presente estudio se encuentra enmarcado en el tercer curso del grado de Educación Social correspondiente a la asignatura "Creación y Desarrollo de Redes Sociales" que se impartió en el año académico 2021/2022 en la Universidad de Murcia. Es una materia obligatoria y cuatrimestral que se imparte en segundo curso y equivale a 6 créditos de la titulación. Esta materia realiza el análisis y la intervención de la creación y desarrollo de redes sociales en contextos sociales, culturales y educativos que necesitan implementar estrategias y metodologías específicas y de calidad en este ámbito. El estudio analiza las prácticas de innovación que conciernen al diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención dirigidos cualquier colectivo para sensibilizar y concienciar sobre la igualdad de género a través del Aprendizaje en Servicio (ApS).

El enfoque de la investigación es mixto, está basado en la recolección de datos no estandarizados apoyado fundamentalmente en las prácticas educativas y los medios didácticos que han utilizado los estudiantes como

recursos. Por ello, se utiliza como técnica de recogida de información la revisión de documentos y un cuestionario para recoger las evaluaciones de los estudiantes. En este sentido Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018) definen a los métodos híbridos como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un único estudio con el fin de obtener una fotografía" más completa" del fenómeno.

Para recoger la información que da respuesta al objetivo 1, se diseñó una parrilla de observación. El instrumento de recogida de información contiene el título de la intervención, objetivos, contenidos relacionados con el movimiento social, objetivo, contenido y recursos.

5. PARTICIPANTES

La muestra utilizada en el estudio es por conveniencia: estas muestras están formadas por los casos disponibles se tiene acceso (Battaglia, 2008). La muestra, por un lado, son los 67 estudiantes del tercer curso académico del grado de Educación Social que cursan la asignatura "Creación y Desarrollo de Redes Sociales" que se impartió en el año académico 2022/2023 en la Universidad de Murcia. Con relación al género 82% son mujeres y el resto hombres (18%). Según la edad el 50% se encuentra entre los 21 a 25 años; 34,6% infantes de 20 años; y el resto de 26 a 30 años.

6. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo 1 "Averiguar las prácticas educativas diseñadas por los estudiantes a través de las emociones, categorizando objetivo, contenido, recursos". Se puede observar que se llevaron a cabo cuatro experiencias relacionadas con la igualdad de género que representa el 25% del total de experiencias. El 65% se implementa en el movimiento contra el racismo y el resto en el cuidado del medio ambiente (15%).

Las prácticas educativas a través del Aprendizaje-Servicio han sido diseñadas a través de tres fases, la primera fase es el compromiso dónde se identifica el problema actual, la segunda fase es de investigación dónde se realiza una búsqueda de asociación, ONG y se

elabora la entrevista. Por último, la tercera fase es la de actuación, en esta fase se programa la metodología, objetivos, contenidos, recursos, cronograma y destinatarios.

En relación con los destinatarios se escogió Cruz Roja Juventud, Colegio Nuestra Señora del Carmen (Murcia), Secretariado Gitano y Servicios sociales de Murcia. Su aplicación fue a diferentes colectivos: jóvenes, infancia, mujeres de etnia gitana y adolescentes, respectivamente.

La metodología predominante es la cualitativa dónde los estudiantes diseñaron una entrevista dirigida a los expertos para investigar en la entidad social cuál era la necesidad que tenían, tras esa investigación desarrollaron cuatro retos relacionados con la igualdad de género.

Con respecto a la evaluación los resultados desprenden que se ha utilizado únicamente la evaluación cualitativa en los Aprendizaje-Servicio, a través de la lista de control (100%).

Tras la implementación de los cuatro Aprendizaje-Servicio se recogió, el desarrollo, la metodología, los contenidos, recursos y la evaluación de cada una de las actividades.

Con relación al *Aprendizaje-Servicio I: Ponte en lugar del otro*, que se desarrolló en Cruz Roja dirigido a jóvenes de 12 a 18 años. Se llevó a cabo la lectura de textos literarios relacionados con el movimiento feminismo *"Eres una caca de Lula Gómez (2019) o "Si es amor, no duele de Pamela Palencio (2017)".* Se trabajaron a través de rol playing, al inicio de las sesiones, se le asignó a cada usuario un caso o historia en la que los adolescentes tenían que escenificar y desarrollarla en el aula según el rol que le había tocado. Con esta actividad se pretendió que los adolescentes se pusieran en contextos y con sus respectivos roles buscar soluciones a las problemáticas surgidas para fomentar el cooperativismo y la empatía.

Para el *Aprendizaje-Servicio II: Infancia y Feminismo*, se utilizan textos literarios relacionados con el movimiento feminismo orientado a la infancia *"Cien mujeres que cambiaron el mundo de Sanra Elmert (2018)"* con la pretensión de romper falsos mitos y creencias sobre el feminismo. Antes de comenzar el desarrollo de las actividades se reflexionó junto los infantes con diferentes preguntas *¿Piensas que hay colores de niños*

y niñas? ¿Sabes lo que es el feminismo? ¿Crees que hay ropa de niños y niñas? ¿Crees que hay juguetes de niños y niñas?, dónde se puedo observar que los niños tienen ciertas creencias o falsos mitos, por ejemplo, los 25 niños y niñas (100%) contestaron que había ropa, juguetes y colores diferentes hacia niños y niñas sin diferenciar que todos ellos pueden elegir, escoger la ropa, colores o juguetes que más les guste. Tras realizar las preguntas se planteó la actividad de realizar un árbol genealógico sobre las mujeres de su familia y tras ello se hizo una puesta en común sobre los especiales que eran esas mujeres en sus vidas.

Respecto al *Aprendizaje-Servicio 111: Igualdad entre jóvenes*, se realizaron dinámicas grupales dirigidas a jóvenes para concienciar y sensibilizar a la población joven sobre sus creencias en las relaciones con la pareja. Primero se realizó un cuestionario interactivo para analizar las creencias que tienen los jóvenes sobre las relaciones de pareja, y tras el análisis se trabajaron textos del libro *"Feminismo para principiantes de Nuria Valera (2019)"* a través de grupos de discusión dónde los adolescentes pudieron identificar creencias distorsionadas, conductas y pensamientos violentos, mensajes transmitidos por los medios de comunicación, conductas abusivas, etc.

Por último, el *Aprendizaje-Servicio 1v: Empoderamiento de la mujer gitana,* los estudiantes de educación social implementaron un trabajo a través del Secretariado Gitano con las mujeres de etnia gitana. Para ellos utilizaron materiales como lectura de textos y acciones musicales relacionados con el movimiento del feminismo, por ejemplo *"La mujer gitana", "La Mitología" o canciones como "Copla de la Empooderá".* También estuvieron trabajando el rol que ocupa la mujer dentro de la comunidad gitana, el estigma por ser gitanas, o si se sentían o no identificadas con la caricaturización de la comunidad gitana en televisión. Se realizó la definición del concepto empoderamiento y se buscaron propuestas para el empoderamiento de la mujer gitana. La reflexión que se obtuvo de la actividad es que la mujer gitana se siente empoderada, libres y poderosas.

Para dar respuesta al objetivo 2 "*Conocer la evaluación del Aprendizaje-Servicio implementado en la asignatura Creación y Desarrollo de Redes Sociales desde la percepción del alumnado*", a continuación, se

transcriben algunas de las evaluaciones cualitativas de las entrevistas con los estudiantes de Educación Social:

Con relación al *Aprendizaje-Servicio 1: Ponte en lugar del otro*, que se desarrolló en Cruz Roja dirigido a jóvenes de 12 a 18 años. Los estudiantes de educación social consideran que el reto les sirvió para aprender y para enseñar a otros, puesto que consiguieron que los jóvenes tomaran conciencia de una sociedad más justa e igualitaria para todos:

> "Mediante la realización de este reto, en el que hemos tenido como eje central del mismo el movimiento social feminista, hemos demostrado nuestra capacidad para promover una sociedad basada en valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo, además de quedar en evidencia nuestra capacidad de trabajar en equipo".

En el *Aprendizaje-Servicio 11: Infancia y Feminismo*, las estudiantes consideran muy útil trabajar con infancia el movimiento social el feminismo porque al ser edades tempranas se podría concienciar y sensibilizar para un futuro, además de que opinan que debería ser un trabajo continuo:

> "Consideramos que, al llevar a cabo una única intervención con niños/as de edades tan tempranas no podemos ver unas respuestas claras. Pero sí que hemos podido ver que, fueron capaces de pensar por sí mismas en un corto periodo de tiempo, y que, si este tipo de intervenciones fueran más periódicas y se trabajase más a fondo, habría grandes cambios. Estaríamos dando pie aquellas generaciones futuras pensasen de una manera más igualitaria y justa."

Respecto al *Aprendizaje-Servicio 111: Igualdad entre jóvenes*, los estudiantes aprendieron a ponerse en lugar del otro, a poder enfrentar realidades que se encontrarán en el mundo profesional, además consiguieron enseñar a los jóvenes la importante de las relaciones sanas:

> "Al comienzo de este proyecto, teníamos mucha incertidumbre con respecto a la elección del movimiento social, sin embargo, decidir que tratara sobre el feminismo ha sido un acierto, ya que los adolescentes con los que decidimos llevar a cabo el proyecto, presentan muchas carencias con respecto a este tema, y todos los aspectos relacionados con él, entre ellos, las relaciones sanas, temática abordada en nuestro proyecto"

Por último, el *Aprendizaje-Servicio 1v: Empoderamiento de la mujer gitana,* los estudiantes de educación social descubrieron falsos mitos y

creencias que tenían sobre la población gitana, además de encontrar a mujeres empoderadas de las cuales aprendieron.

> "Sabemos que creer que todas las gitanas cantan y bailan por naturaleza es un prejuicio que debemos radicar, pero casualmente teníamos una cantante en la sala, por lo que nuestras expectativas fueron superadas… En general nos quedamos con una sensación de satisfacción con la ejecución del reto, y por parte de las mujeres gitanas, nos trasladaron su agradecimiento y su interés, así como un almuerzo muy rico y divertido"

> "Algunas anécdotas han sido descubrir que Lola Flores no pertenecía a la etnia gitana, tener dos bebés de oyentes…Sabemos que creer que todas las gitanas cantan y bailan por naturaleza es un prejuicio que debemos radicar, pero casualmente teníamos una cantante en la sala, por lo que nuestras expectativas fueron superadas"

7. CONCLUSIONES

La profesión de la Educación Social se encuentra en permanente proceso de cambio desde dar servicio a una sociedad que a su vez está en plena transformación y diversidad (Tolino et al, 2023; Vilar, 2018). Asimismo, las competencias que contribuyen a formar a los profesionales de la Educación Social han de estar orientadas hacia la capacitación del alumnado en la planificación de la intervención, el seguimiento y la evaluación de dicha intervención (Moral, 2014). En esta línea, durante la asignatura del Grado de Educación Social que corresponde a tercer curso "Creación y Desarrollo de Redes Sociales" y se imparte en la Universidad de Murcia se trabajó en intervenciones socioeducativas relacionadas con la igualdad de género y diferentes colectivos como infancia, adolescencia y mujeres.

Para dar respuesta al primer y segundo objetivo de la investigación se indagó en las prácticas educativas diseñadas por las estudiantes en igualdad de género. Los resultados corroboran la importancia de realizar prácticas inclusivas a estudiantes del Grado de Educación Social u otras profesiones para ampliar los conocimientos, las habilidades y destrezas desde la experiencia con el otro para aprender haciendo.

De los resultados se desprende que el alumnado ha conocido entidades sociales, conocimientos nuevos, ha aprendido habilidades como escucha activa y empatía, aprendizaje con las experiencias del otro.

Concienciación, sensibilización y comunicación. También, se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje-servicio para que los estudiantes adquieran compromiso, investiguen y actúen (Pérez-Sánchez, 2019).

Las prácticas docentes que fomentan una pedagogía inclusiva deben sustentarse en una evaluación que implique a todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sanahuja et al, 2020). La revisión de las prácticas ha generado pequeños cambios hacia una educación más inclusiva, de mayor calidad y más equitativa donde las voces de toda la comunidad educativa han contribuido a la mejora de las prácticas.

Esta metodología se centra en potencia la capacidad transformadora que combina la participación activa de los estudiantes en experiencias de servicio comunitario con una formación ética y humanista, en busca de mejorar la educación a través de la formación de personas comprometidas con la mejora y calidad de su entorno social, fomentando el interés por la acción colectiva y la responsabilidad social, y movilizando la acción desde una perspectiva crítica y profesional en la educación superior (Folgueiras et al, 2013; García-García et al 2015; Giorgi et al., 2022; Tolino et al, 2024; Uruñuela, 2018). Asimismo, la implementación del Aprendizaje-Servicio en la educación superior permite a los estudiantes desarrollar competencias integrales que combinan conocimientos teóricos con habilidades prácticas y valores cívicos. Según Barrios Araya et al. (2012), el ApS fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el autoconocimiento, lo que resulta en una formación más completa y relevante para los desafíos actuales

8. REFERENCIAS

Alberdi, I. (2020). Historia del feminismo. *Revista de Occidente*, *466*, 17-25. https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2020/07/RevistadeOccidente_Marzo2020_In%C3%A9s-Alberdi_.pdf

Álvarez Sánchez, P. (2022). La traducción feminista inclusiva y sus ausencias en la práctica de la traducción literaria. *Magazin*, (29). https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2021.i29.01

Arribas-Cubero, H., Frutos de Miguel, J. González-González, X.M. (2021) Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales. Estudios pedagógicos, 47 (4), 245-269.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, *972*(61), 49-54.

Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., y Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior,* 26(4).

Deeley, S.J. (2026). El aprendizaje-servicio en educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica. Narcea, 2016.

Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, *362,* 159-185. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157

García García, M., y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 19*(1), 8-25. https://hdl.handle.net/10481/36097

Giorgi, A., Benito, J. y Rabadán, J.A. (2022). *El Aprendizaje en Servicio como metodología educativa y social.* Dykinson.

González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., y Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *17*(1), 76-88. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06

Hernández Díaz, J. M. (2021). ¿Qué universidad para el siglo XXI?. *Revista Lusófona de Educação*, *52*(52), 133-152. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle52.09

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill.

Quiroga Raimundez, V., Duran Monfort, P., Buenaventura, M. A., Prat Bau, M. N., Cortés Izquierdo, F., Llobet Estany, M., y Boixados Porquet, A. (2019). *El programa de Aprendizaje-servicio en el Grado de Trabajo Social*. Universidad de Barcelona.Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão,* 59(59).

Medina-Vicent, M. (2020) La literatura gerencial en tiempos de popularización del feminismo. *RES. Revista Española de Sociología*, 2020, vol. 29, núm. 2, p. 387-395. https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.21

Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (4), 151–167. https://doi.org/10.17345/rile4.701

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, *20*, 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1).

Tolino, A.C, Bernal, A., Carrilero, M., García-Pérez, M. (2023). Las palabras de la educación social en primera persona: acompañando a los colectivos vulnerables ante la pandemia. Los retos de la Educación Social en los próximos años. *Revista de Educación Social,* 36, enero-junio. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res-36.-tolino.pdf

Tolino, A.C., Hernández-Prados, M.A., Álvarez-Muñoz, J.S. (2024). Aprendizaje Servicio, ODS y cuentos digitales: Una experiencia de innovación en el Grado de Educación Infantil, 171-182. En Valdemoros San Emeterio, M.A. y Alonso Ruíz, R.A. (coord) (2024). Aprendizaje-servicio universitário y adquisición de competências transversales em el alumnado. Dykinson

Uruñuela, P. (2018). *La metodología del aprendizaje en servicio. Aprender mejorando el mundo.* Educación hoy. Narcea

Vilar Martín, J. (2018) Evolución del rol profesional en la educación social. Cuatro experiencias personales. *Revista de intervención socioeducativa*, 70, 152-172.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ELABORACIÓN DE CUENTOS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE PARA NIÑAS Y NIÑOS QUE VIVEN EN DIFERENTES CONDICIONES SOCIODEMOGRÁFICAS EN TIJUANA, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

XIOMARA MARINA DELGADO RODRÍGUEZ
El Colegio de la Frontera Norte

HUMBERTO GONZÁLEZ GALBÁN
El Colegio de la Frontera Norte

TANIA EVELYN BERMÚDEZ REYES
El Colegio de la Frontera Norte

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto, "Aprende, Crea y Cuenta, nació como iniciativa del equipo de trabajo de la Coordinación de Educación Ambiental de Ecoparque de El Colegio de la Frontera Norte ubicado en la ciudad de Tijuana en Baja California. Se tomó como base la experiencia adquirida del trabajo con niñas, niños y adolescentes durante más de 25 años.

La propuesta didáctica se fundamentó en la puesta en práctica de un taller de creación literaria (Jiménez, 1995), para la elaboración de "Cuentos sobre el Medio Ambiente desde la perspectiva de niñas y niños tijuanenses". Con el mismo se pretendió reforzar los procesos de comprensión de lectura y escritura creativa de un grupo de 4to grado cuyas edades oscilaron entre 9 y 10 años.

Las posibilidades educativas del cuento lo convierten en uno de los recursos de primer orden para las niñas y los niños ya que favorece el trabajo afectivo. Además, que los cuentos tienen finalidad en sí mismos,

como técnica de disfrute, y también con un fin didáctico, ya que pueden transmitir conceptos y encontrar significado a los valores humanos.

"Aprende, Crea y Cuenta" fue un ejercicio que jugó un papel fundamental en la formación integral de las y los niños ya que cuando los cuentos son introducidos en las mentes de los mismos, los hace imaginar un mundo fantástico donde todo es posible y se establecen relaciones con la naturaleza y los animales, y la realidad viviente en cada uno de ellos. (Cerillo y Sánchez, 2002)

Se pretendió con el proyecto que, leer y escribir no fuera un proceso mecánico y tedioso, todo lo contrario, se deseó que leer y escribir fuera para ellas y ellos toda una aventura, un descubrir, un despertar, un volar de la conciencia y el espíritu, realmente un proceso significativo en sus vidas y en su experiencia educativa.

1.1. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué es importante trabajar en los cuentos infantiles en la primera infancia?

Porque las niñas y los niños escuchan y comprenden los mensajes con facilidad. Así el facilitador participa en la formación de la conducta cuando sea adulto. (Lerner, 2001)

"Los cuentos han sido parte del crecimiento de los seres humanos desde tiempos remotos", afirmación planteada por Jiménez y Gordo (2014). Los cuentos permiten fantasear, crear personajes, jugar con la imaginación y construir nuevos y mejores mundos. Por otra parte, coincidiendo con las autoras antes mencionadas, los cuentos mejoran la expresión y se interesan por otros tipos de lenguajes y de forma comunicativa, mejoran y enriquecen el habla. Además, permiten reforzar valores y practicar el trabajo colaborativo que conlleva al aprendizaje, sin excluir al alumno de su entorno inmediato.

Los cuentos son algo que nos han acompañado a lo largo de toda la vida, de acuerdo a lo planteado por Toledo (2005). De pequeños nuestros padres y abuelos nos han contado historias unas veces creíbles y otras increíbles, donde se mezclaban la realidad y las cosas fantásticas.

Para Pérez, Pérez y Sánchez (2013) utilizar el cuento como recurso educativo puede ser una herramienta muy útil para trabajar diversas áreas y contenidos. Es muy común que los docentes pidan a sus alumnos que escriban historias a partir de sus vivencias personales, sobre aquello que más les gusta.

El éxito de un cuento está asegurado de acuerdo a Ruiz (2018), si se consigue deleitarnos y atraernos, contando cosas maravillosas que nos hagan disfrutar. Los cuentos escritos por las niñas y los niños utilizan dibujos e imágenes y de esa forma se puede ayudar a conseguir este objetivo. Es importante la brevedad del cuento, omitiendo detalles innecesarios, que podrían dar lugar al aburrimiento (un cuento escrito debe leerse de una sentada), de esta forma se logra la expansión de la imaginación del oyente a través de la narración.

Existen en la literatura muchas acepciones del término cuento, así como aparece en el Diccionario de la Real Lengua Española (RAE, 2023) se presenta a continuación por citar alguna:

1. Relato generalmente indiscreto de un suceso.
2. Relación de palabra o por escrito, de un suceso falso o realmente inventado.
3. Narración breve de ficción.

En el proyecto se manejó el concepto de que el cuento es un relato breve donde participan pocos personajes.

De acuerdo a lo planteado por (Alonso, 2017), escribir cuentos con niñas y niños tiene como objetivo principal despertar un sentimiento de emoción en las personas que los leen. Además, los cuentos escritos por niñas y niños tienen una gran relevancia en el proceso de aprendizaje ya que estimulan la imaginación con el uso de imágenes y suelen dejar un mensaje ejemplarizante.

El proyecto, “Aprende, Crea y Cuenta”, tuvo la finalidad de llegar a las escuelas para enfatizar la importancia de incluir los cuentos infantiles en las aulas, donde se creen ambientes para el diálogo y para promover

el hábito de la lectura. Por otra parte, se trató de contribuir a la formación de niñas y niños críticos y a la vez creativos.

> "Aprende, Crea y Cuenta" revistió una gran importancia para las niñas y los niños participantes de la ciudad de Tijuana, ya que contribuyó al desarrollo del lenguaje y fue un estímulo para el futuro lector. Además, porque al recrear la vida de los mismos identificándolos con personajes, les permitió ayudarlos a vivir con mayor seguridad en sí mismo, y a integrarse y formar parte del mundo que lo rodea como lo constata Sandoval (2005).

La lectura abre la imaginación de los más pequeños, hasta el punto de que puedan llegar a imaginarse como los protagonistas de los cuentos más asombrosos, o incluso, como las autoras y autores de los mismos. Porque la lectura despierta la imaginación y la creatividad, permitiéndoles desarrollar también sus habilidades artísticas. Este proyecto fue un espacio creado especialmente para almacenar las palabras en forma de cuentos inventados y escritos por y para las infancias.

La intención de desarrollar el proyecto estuvo encaminada a tratar de lograr una propuesta de intervención pedagógica para apoyar el trabajo dentro del aula y motivar el desarrollo de actividades de lectura y escritura, directamente vinculadas con la Reforma Integral de la Educación Básica para ayudar al alumnado mejorar las competencias en la comprensión lectora y en el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos.

1.2. Propósito del proyecto

Enriquecer la enseñanza sobre aspectos de la lecto-escritura a través de la elaboración de cuentos, a las y los alumnos de 4to grado de las Escuelas Primarias seleccionadas.

1.3. Meta Instruccional y Formativa del Proyecto

Lograr que las niñas y los niños adquieran experiencias educativas una vez que sean capaces de escribir cuentos. Además, que obtengan experiencias múltiples ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y que se logre fomentar hábitos de responsabilidad social, de compromiso y de respeto por el medio ambiente.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Proporcionar las herramientas necesarias (motivación, sensibilización, facilitación de conocimientos y desarrollo de destrezas y habilidades) a través de un taller de creación literaria donde las niñas y los niños que participen desarrollen habilidades lecto-escritoras a partir de sesiones instruccionales que motiven la creatividad de los mismos, para la producción de cuentos.

2.2. Objetivos Específicos

1. Identificar a las y los alumnos con facilidades en la lecto-escritura a través de la aplicación de una evaluación diagnóstica al alumnado de 4to grado de las escuelas seleccionadas.
2. Facilitar conocimientos de la lecto-escritura al alumnado seleccionado, así como de la estructura y las características del cuento a través de talleres de creación literaria
3. Sensibilizar al alumnado ante los problemas ambientales que se presentan en la ciudad de Tijuana.
4. Crear un cuento a partir de los conocimientos adquiridos teniendo como idea principal algún problema del medio ambiente de la ciudad.
5. Promover la creatividad y la escritura creativa.
6. Seleccionar los mejores cuentos de cada escuela.
7. Elaborar una antología para publicar los cuentos premiados.

3. METODOLOGÍA DEL PROYECTO APRENDE, CREA Y CUENTA

El proyecto se fundamenta en los criterios de Jean Piaget (1975) sobre la evolución psicológica de las niñas y los niños, tomando como base la Etapa 4 denominada Operaciones Concretas II, que abarca la edad de 9 a 11 años, siendo la etapa de pleno interés por el mundo exterior. A los 10 años se considera “la edad de oro del equilibrio evolutivo” los infantes son más serenos, francos familiares y cariñosos. A esta edad

todo lo que aprenden lo adquieren para toda la vida, (De Barros, 1996). Esta edad corresponde al alumnado que cursan el 4º grado de educación primaria, los que constituyeron la muestra fundamental del Proyecto Educativo, "Aprende, Crea y Cuenta".

De acuerdo con Piaget (1975), esta etapa es el momento en que las niñas y los niños se inclinan a la primera literatura fantástica, pero también es momento para las historias realistas, al tiempo despunta su interés por las aventuras. Los momentos preferidos van a ser los cuentos, con descripciones rápidas, argumentos claros y los problemas que se planteen deben tener la solución en ellos mismos.

Para el mejor desarrollo de las estrategias didácticas en los talleres de creación literarias, se tomaron en cuenta también las orientaciones de Pimienta (2012), el cual propone algunas herramientas que ayudan a organizar la información, sin olvidar el toque personal, pero antes relacionarlo con lo que los estudiantes conocían del tema.

Las actividades del taller se realizaron en 10 sesiones, sin contar dos de ellas para la programación de las actividades ya que la escuela había empezado a trabajar de forma presencial con todos los cuidados de la nueva normalidad, y para la selección de la muestra se requirió una coordinación de la directora y contando con el apoyo de las maestras participantes en el proyecto de los grupos de 4to grado. Las sesiones de trabajo tuvieron una duración de dos horas en cada grupo escolar, lo que hace un total de 40 horas, todas las actividades se realizaron en el turno matutino. De igual forma, vía electrónica se envió el "Manual de apoyo para la elaboración de los cuentos" creado por el equipo de Educación Ambiental de Ecoparque a la directora y a las profesoras para que estas lo hicieran llegar a los alumnos por las mismas vías que utilizaron en tiempos de la pandemia.

La metodología del proyecto formó parte importante de lo denominado en estos momentos la Nueva Escuela Mexicana, específicamente para formar parte de los "Proyectos Escolares para 4to Grado", ya que viene la elaboración de cuentos por parte del alumnado y las actividades del proyecto se encaminaron a cumplir con este objetivo y favorecer el proceso de enseñanza / aprendizaje de los mismos. Destacando que en el proyecto

se trabajó con ellos de forma individual sin hacerlos olvidar que son parte de la comunidad y también se realizaron actividades grupales como viene estatuido en el nuevo libro. (Secretaria de Educación Pública, 2016).

Como parte del proyecto se dejó ver en las niñas y los niños que para escribir un cuento había que conocer algunos elementos que los ayudarían a que sus textos fueran claros, coherentes y llamativos, como son las partes de la oración, los adjetivos y su modificación a los sustantivos, los verbos y sus conjugaciones y todo esto son objetivos que deben cumplirse en el 4to grado.

En la primera sesión se realizó la evaluación diagnóstica mediante un cuestionario impreso que contó de 20 preguntas cerradas vinculadas al plan de clases de la materia de español correspondiente al 4to grado. Una vez terminado el ejercicio se realizaron actividades de sensibilización y motivación disfrutando de las ocurrencias de las niñas y los niños ya que todo se desarrolló de forma presencial. Durante la sesión, se explicó la importancia que tienen los cuentos, y se realizó la dinámica denominada "Cadáver Exquisito", explicando el uso que le darían al Manual de apoyo para escribir sus cuentos. El cierre de la sesión se realizó con la lectura dramatizada de un cuento.

En la segunda sesión se realizaron actividades de facilitación de conocimientos en las mismas condiciones que la primera sesión. Se presentó la definición del cuento y sus partes con una lluvia de ideas, se comenzó a realizar la descripción de los personajes y sus características, se practicó el ejercicio Q, Q, Q ¿Qué veo?, ¿Qué no veo? y ¿Qué imagino? con el apoyo de láminas.

En la tercera sesión se realizaron actividades de facilitación de conocimientos en las mismas condiciones que las dos sesiones anteriores. Esta sesión fue dedicada a los problemas ambientales de Tijuana donde se ubica la escuela, utilizando la técnica de la pregunta, con lo que se dio a conocer los principales problemas de la ciudad, ya que los cuentos deben hablar sobre el medio ambiente y sobre todo se destacó que la pandemia asociada a la COVID-19 ha generado otros problemas de tipo sanitario. Finalmente, se explicó la oración y sus partes. El uso de adjetivos para la descripción de los personajes y de las cosas. El final de

la sesión concluyó con la lectura de un cuento. Como material de apoyo, se presentaron y después se enviaron cuatro videos donde el personaje de Ecoparquita (personaje ficticio del programa de Educación Ambiental de Ecoparque), platica con el alumnado de los problemas ambientales que tiene la ciudad de Tijuana, para que de esta forma puedan tomar ideas de los temas que deben ser abordados en sus cuentos.

En la cuarta sesión se realizaron actividades de desarrollo de destrezas y habilidades en iguales condiciones que las anteriores de forma presencial. Esta sesión denominada "Comienza a escribir tu cuento", los educandos elaboraron su primer cuento, una vez terminada las actividades se les recogió su material para la primera revisión.

En la quinta sesión se continuó mejorando los cuentos teniendo en cuenta las observaciones realizadas. En esta ocasión se seleccionaros los mejores cuentos de la primera etapa. Al terminar se elaboró un mural donde cada niña y niño pudo expresar a través de un dibujo y a la vez dejar un mensaje de ayuda para hacer conciencia del daño que estamos provocando en el planeta. El mural fue colocado a la entrada de la escuela para que todos los miembros de la misma lo pudieran observar. Al finalizar la sesión en vez de contarles un cuento se puso en escena una obra de teatro titulada "Las aventuras del reciclaje".

En la sexta sesión se continuó con el procedimiento anterior, se corrigieron detalles finales a su cuento. En esta sesión solo participan los estudiantes que lograron pasar a la primera etapa. Posteriormente se realizó la selección de los mejores cuentos de la segunda etapa. En la séptima sesión se continuó trabajando en los cuentos, y solo participaron los educandos que pasaron a la tercera etapa y final.

En la octava sesión se trabajó con las niñas y los niños finalistas donde siguieron mejorando los cuentos seleccionados ya en la 9na sesión se realizó la selección de los lugares con la ayuda de los profesores y los directores de las escuelas. En la décima sesión se realizó la entrega de reconocimientos a todos los participantes y finalmente la premiación de las niñas y niños ganadores.

De esta forma se premiaron tres primeros lugares y se dieron cinco menciones en cada grupo de 4to grado. Para que fuera seleccionado en los

primeros lugares, el cuento debió ser seleccionado entre los mejores en las tres etapas de selección. Por su parte, para obtener una mención, el cuento debió ser calificado entre los mejores en alguna de las etapas previas.

Para lograr la premiación, se evaluaron los cuentos en cada etapa, tomando en cuenta los criterios de una rúbrica elaborada para el proyecto, la cual presenta de forma detallada los aspectos que serán evaluados en los cuentos. Las rúbricas permiten, además, evaluar las habilidades y competencias de los estudiantes teniendo en cuenta el grado de alcance de cada uno de ellos. Este instrumento de evaluación es del conocimiento de todas y todos participantes en el proyecto para que tengan la oportunidad de conocer con anticipación los elementos que deben tener en su trabajo. Esto evitará confusiones. Además, la rúbrica permitirá a las y los alumnos realizar su propia autoevaluación una vez terminado los cuentos. Dentro de la metodología estuvo también la selección de la muestra, y a pesar de que no se escogió de forma aleatoria, solo se tuvo en cuenta que los grupos de alumnas y alumnos seleccionados tuvieran características homogéneas como lo describe Hernández –Sampiere, Fernández y Baptista (2006).

FIGURA 1.

Fuente: Propia de los autores

Por tal motivo, se buscó que la muestra fuera homogénea al trabajar con las y los alumnos con características semejantes de cada grupo de 4to grado, así como su edad, incluyendo ambos sexos. De esta manera los resultados del proyecto no obedecieron diferencias individuales, sino a las condiciones a que fueron sometidos.

FIGURA 2.

Fuente: Propia de los autores

TABLA 1.

Presentación del proyecto y Selección de la muestra.	1er y 2da Visita Sensibilización y Motivación	3er Visita Facilitación de Conocimientos	4ta Visita Facilitación de Conocimientos	5ta Visita Facilitación de Conocimientos
(Período de selección de la muestra del 31 de agosto al 19 de septiembre) Visita y recorrido por las escuelas seleccionadas. Entrevista con el Director de cada escuela y de ser posible con los maestros que participarían. Firma de carta compromiso. Presentación del proyecto. Visita a la biblioteca de cada escuela. Recogida de las opiniones del Director y de maestros participantes. Registro en el Diario de Campo	Evaluación Diagnóstica. Dinámica Rompe Hielo: "Te presento a". ¿Por qué es importante escribir cuentos? Dinámica Cadáver Exquisito, donde se empieza una historia y cada uno va adicionando algo hasta que se le da un gran final. Cuento realizado con apoyo de bonitos dibujos: "BU, BU, BU la tierra está llorando" Se tomó pequeño video de la opinión de los educandos respecto a su opinión sobre el curso. Registro en el Diario de Campo	Comenzó la sesión con una lluvia de ideas, sobre el cuento. Definición del cuento y las partes del mismo. Descripción de los personajes. Estrategia de trabajo colaborativo con apoyo de láminas Q, Q, Q, ¿Qué veo? ¿Qué no veo? ¿Qué imagino? Realizaron la descripción de cada lámina. Para el cierre se contó un cuento realizado con apoyo de bonitos dibujos: "Flores en la Luna" Registro en el Diario de Campo	Sesión denominada: Inventemos un personaje, con sus características. Se plantea que los personajes del cuento pueden ser personas, animales o cosas. Se trabajó con las partes de la oración haciendo énfasis en los adjetivos que son los que califican a los sustantivos, los cuales se van a usar a la hora de calificar a los personajes en el cuento. Se entregó una lámina con la que cada alumno describió su propio personaje. Para el cierre se contó con un cuento realizado con apoyo de bonitos dibujos: "La niña que salvó el planeta" Registro en el Diario de Campo	Sesión denominada: Problemas ambientales de la ciudad de Tijuana. Importante sesión ya que el cuento debe tratar sobre problemas ambientales de Tijuana. A través de la Técnica de la Pregunta, se dieron a conocer los principales problemas ambientales de la ciudad, haciendo énfasis en las 3 R, en la basura, en la elaboración de composta, la contaminación de la playa entre otros. Se mostraron algunos ejemplos de objetos que se pueden hacer con material reciclado. Para el cierre se dramatizó una obra de teatro llamada: "Las aventuras del reciclaje" Registro de diario de campo.

Fuente: Propia de los autores

TABLA 2.

6ta Visita Desarrollo de Destrezas y Habilidades	7ma Visita Desarrollo de Destrezas y Habilidades	8va Visita Desarrollo de Destrezas y Habilidades	9na Visita Entrega del cuento	10ma Premiación
Sesión denominada: Comienza a escribir tu cuento. Se practica la estrategia "cuéntame una película" para que el alumnado descubra el inicio, el desarrollo y el final. También que conozcan la trama y los personajes. Se comprenda que en el cuento pasa lo mismo. Se comentaron situaciones provocadas por problemas del medio ambiente en la ciudad. Elaboración del 1er cuento. Para el cierre se contó con un cuento realizado con apoyo de bonitos dibujos: "Super Abejas" Registro en el Diario de Campo.	Sesión denominada: Continúa escribiendo el cuento. Los primeros cuentos fueron revisados por las facilitadoras y se le dio la opción al alumnado de mejorar el primero o de hacer uno nuevo teniendo en cuenta las observaciones realizadas. Para el cierre se contó con un cuento realizado con apoyo de bonitos dibujos: "El roba pañales" Registro en el Diario de Campo Se realizó la selección de los mejores cuentos 1era etapa, solo los seleccionados seguirán participando en el concurso.	Participan en esta sesión el alumnado que fueron seleccionados para la 2da etapa. Para el cierre se contó con un cuento realizado con apoyo de un power point: "La Margarita" Registro en el Diario de Campo. Se realizó la selección de los mejores cuentos 2da etapa, solo los seleccionados seguirán participando en el concurso.	Participan en esta sesión el alumnado que fueron seleccionados para la 3era etapa y final. Selección de los mejores cuentos en donde se pedirá la opinión de la maestra del grupo y de la Directora de cada escuela. Registro en el Diario de Campo. Lectura del cuento "Las plantas Amigas".	Evaluación del proyecto por parte de los maestros y los directivos. Premiación de los alumnos ganadores en la Visita en cada escuela. Entrega de reconocimientos. Registro en el Diario de Campo Cierre del proyecto.

Fuente: Propia de los autores

4. RESULTADOS

El Proyecto "Aprende, Crea y Cuenta" nace en el 2017 con un taller de creación literaria para la elaboración de cuentos sobre el medio ambiente desde la perspectiva de niñas y niños de Tijuana, Baja California. Hasta el año 2023 han participado 23 grupos de 4to grado de16 escuelas primarias del estado.

Se han realizado 7 talleres diseñados de forma tal que fueran creativos, dinámicos, vivenciados y revelador y a su vez se han publicado 7 antologías escritas por y para las niñas y los niños, lo que las hace más importante. Además, es valiosa para nuestra comunidad porque reúne los pensamientos, visiones, preocupaciones y deseos de niñas y niños tijuanenses.

En los talleres han participado 604 estudiantes, de ellos 255 han sido niñas y 349 niños, así como 30 docentes de las cuales 30 fueron profesoras y 9 profesores.

En los 7 años que se viene realizando el proyecto se han publicado en total 164 cuentos en las antologías lo que implica que aproximadamente el 27% de los estudiantes participantes ha publicado un cuento.

4.1. Hallazgos Inesperados

Uno de los hallazgos que reviste vital importancia es el uso de las bibliotecas en las escuelas seleccionadas, ya que éste era un requisito indispensable para participar en el proyecto "Aprende, Crea y Cuenta" y a continuación se describe la situación encontrada en cada escuela por curso escolar.

Curso escolar 2017-2018: Participaron cuatro escuelas primarias, dos de ellas tenían las bibliotecas bien equipadas con los libros clasificados y con buen mobiliario y donde se realizaban actividades como programas de lecto-escritura, clases de pintura y artes plásticas por citar algunas. En las dos se contaba con bibliotecario, solo que en una de ellas antes de terminar el proyecto el bibliotecario pasó a ser docente porque desapareció su plaza, lo que provocó que la biblioteca solo se abriera los días y en el horario del proyecto.

Otra biblioteca estaba bien equipada con mobiliario y cantidad de libros, pero solo los docentes iban y tomaban un libro de vez en cuando para realizar una actividad, los alumnos no visitaban la misma. El uso que verdaderamente se le da a la biblioteca era como comedor, ya que es escuela de tiempo completo.

La otra biblioteca era muy amplia, pero había sido banalizada el año anterior mismos que rompieron todos los libros y el mobiliario. Por esfuerzos de la directora el lugar se restauró y abrió sus puertas al proyecto. En la misma se realizaron actividades con los alumnos sentados en el piso. Al finalizar el proyecto ya se había conseguido algunos muebles y ayudamos a colocar algunos libros en los estantes, pero aún quedaron muchos sin clasificar y acomodar.

Curso escolar 2018-2019: Participaron cuatro escuelas y en ninguna de las escuelas había un bibliotecario o al menos un encargado de la biblioteca. En una escuela la biblioteca estaba muy bonita y acomodada pero muy chica solo cabían 10 educandos por lo que en el proyecto no se pudo utilizar se trabajó siempre en el salón de clases. A esa biblioteca solo entraban los docentes a buscar libros de apoyo.

En otra escuela la biblioteca estaba ocupada como salón de clases de un grupo de 4to grado que aún no tenía aula, por lo que el acceso al lugar era difícil, solo algunos docentes y en ocasiones especiales tomaban libros para leerlos con los educandos. Tampoco se pudo utilizar para las actividades del proyecto.

Otra escuela tenia biblioteca y realizamos las actividades en la misma, pero al entrar nos dimos cuenta que nunca se usaba, hubo que limpiar el mobiliario y desempolvar los libros que estaban amontonados y sin clasificar. Al terminar el proyecto la biblioteca quedó acomodada, las niñas y niños muy contentos porque podrían ir a buscar libros para sus tareas.

Una escuela tenía una biblioteca muy espaciosa con muchos libros, pero se encontraba muy desordenada y los libros empolvados sin clasificar. Las actividades con las niñas y los niños del proyecto solo pudieron realizarse en cuatro oportunidades, ya que en algunas sesiones el lugar estaba ocupado por reuniones de docentes y otras veces porque estaba cerrado. En esta escuela se observó que el alumnado trabajaba mucho

mejor cuando estaban en la biblioteca. Cada vez que alguno entraba tenían el interés de buscar libros de cuentos para leerlos.

Curso escolar 2019-2020: Participaron cuatro escuelas y en ninguna de las escuelas había un bibliotecario o al menos un encargado de la biblioteca.

Una escuela tenía una acomodada biblioteca con una capacidad para 50 estudiantes aproximadamente, además de tener un buen acervo de libros. Algunos estantes estaban desordenados, pero al parecer es debido a que los estudiantes realizan lecturas y no los ponían en su lugar. Los libros no estaban todos clasificados y algunos estaban empolvados. Todas las actividades del proyecto se realizaron en la biblioteca y los estudiantes se sintieron cómodos.

Otra escuela tenía una biblioteca bien ordenada y con muchos libros bien clasificados. Su capacidad era para 25 estudiantes aproximadamente y se encontraba ubicada en la parte posterior de la escuela separada de los salones. Los estudiantes se emocionaban cuando trabajaban en la biblioteca las actividades del proyecto porque están acostumbrados a acudir con su profesora de la materia de español.

Una escuela tenía una biblioteca pequeña con un piso muy limpio, con un cupo aproximado para 25 estudiantes. Contaba con pocos libros y la mayoría de cuentos. Frecuentemente se tomaba la misma como aula de medios donde se daban pláticas y se proyectaba información para docentes, el alumnado y madres y padres de familia. No tenía mobiliario, cada vez que se trabajaba ahí había que acomodar las sillas y una mesa. La mayor parte de las actividades del proyecto se realizaron en el aula, en el comedor de la escuela y en mesas del patio al aire libre por encontrarse ocupada. Las actividades que se realizaron fueron en el piso y tomando la sentadera de las sillas como mesas para escribir. Aún en esas condiciones se observó que es muy visitada por los educandos acompañados por sus profesores.

Otra de las escuelas participantes tenía una biblioteca espaciosa con muchos libros, pero se encontró muy desordenada y empolvada al parecer hacía mucho tiempo que nadie entraba al lugar a pesar de todos los libros estaban clasificados. Todas las actividades del proyecto se

realizaron en la misma, y se observó que los estudiantes trabajaron muy a gusto. Algo muy curioso que encontramos fue que al preguntarle a los estudiantes si trabajaban muchos grupos en la biblioteca contestaron al unísono que siempre estaba cerrada y que les daba mucho gusto que las actividades del proyecto fueran allí porque al fin vieron la biblioteca abierta. Al finalizar las actividades la biblioteca quedó limpia y organizada lo que nos sorprendió y agradó mucho tanto docentes como a las facilitadoras.

Curso escolar 2020-2021: Participó en el proyecto una sola escuela y se trabajó a distancia por encontrarnos en tiempos de la pandemia. No hubo la posibilidad de conocer la biblioteca de la escuela.

Curso escolar 2021-2022: Participó en el proyecto una sola escuela y se trabajó en la modalidad híbrida. Solo en las etapas finales del proyecto se realizaron actividades en la biblioteca de la escuela que estuvo muy bien amueblada y con los libros clasificados. Solo se estaba usando como comedor de docentes, el resto del tiempo se mantenía cerrada, no hay encargado de la biblioteca.

Curso escolar 2022-2023: Se trabajó con una sola escuela que contaba con una biblioteca bien acomodada y con muchas actividades de docentes con estudiantes. Por tal motivo ninguna actividad del proyecto se pudo hacer en la misma por coincidir los horarios con actividades programadas de otros grupos. Se tuvo que trabajar en el aula todo el tiempo. No tienen bibliotecario y el control de las actividades lo lleva la directora de la escuela.

Curso escolar 2023-2024: Se trabajó con una sola escuela que contaba con una bibliotecaria bien acomodada y se observó que es muy concurrida por docentes y estudiantes. Solo se pudo realizar la 1era sesión del proyecto ya que no cabían cómodamente los 60 estudiantes que participaban en el mismo. El resto de las actividades las realizamos con los grupos por separado porque era muy difícil controlar la disciplina. Tampoco tenía bibliotecario, la subdirectora de la escuela llevaba el control de la misma.

Otro hallazgo encontrado que no tiene nada que ver con el uso de las bibliotecas es que el proyecto es muy vulnerable a todos los problemas

sindicales de los docentes y centros educativos como las huelgas y los paros laborales. También el proyecto es vulnerable a los problemas del clima porque los alumnados no pueden ir a clases cuando llueve mucho o hace mucho frio. El cambio de gobierno en la ciudad y la falta de agua en las escuelas. Todo esto trajo consigo muchas suspensiones de clases y en algunas ocasiones fue un reto cumplir con el número de visitas y actividades programadas dentro del proyecto.

5. CONCLUSIONES

1. Comunicación y Expresión: Leer y escribir no solo son habilidades fundamentales, sino también medios para que las niñas y los niños expresen sus ideas, experiencias y sentimientos. Esto les permite conectarse con el conocimiento y, en última instancia, con la libertad.

2. Desarrollo Cognitivo y Emocional: El proyecto no sólo fue divertido, sino que también ayudó a las niñas y niños a desarrollar habilidades cognitivos y emocionales. Seguir y continuar un cuento es excelente ejercicio para la memoria y la atención.

3. Opiniones de las y los profesores:

– Pertinencia y Aprendizaje: Las y los profesores valoraron la pertinencia y el aprendizaje que el proyecto ofreció en todas sus etapas.

– Transversalidad: El proyecto integró contenidos de español y Ciencias Naturales, fomentando también el cuidado del medio ambiente.

– Recursos y Enfoque: Les gustó cómo se abordaron los temas y los recursos utilizados, especialmente en relación con el medio ambiente.

– Publicación de los cuentos: La participación del alumnado en la publicación de los cuentos fue muy valorada.

4. Fomento de la Escritura Creativa: La escritura creativa es una habilidad crucial que fomenta la autoestima y la confianza en sí mismos de las niñas y los niños, además de apoyar su formación académica y social.

5. Uniformidad en la identificación de Problemas Ambientales: No se observaron diferencias significativas en las percepciones de las alumnas y alumnos sobre los problemas medioambientales, independiente de la ubicación de sus escuelas y sus diferentes condiciones sociodemográficas. Los problemas identificados fueron:

- Contaminación de las playas y el mar.
- Basura y reciclaje.
- Contaminación del aire por los automóviles y otros medios de transporte por encontrarnos en una zona fronteriza y por las fábricas ya Tijuana cuenta con muchos parques industriales.
- Contaminación electrónica.
- Falta de árboles en la ciudad.

6. Formación ambiental: Los cuentos que se relacionan con las situaciones que afectan el medio ambiente influyen significativamente en la formación de la conciencia ambiental del alumnado de 4to grado, ya que presentan soluciones en los mismos.

7. Relación con el programa de la Nueva Escuela Mexicana: El proyecto "Aprende, Crea y Cuenta" formó parte importante de lo denominado en la Nueva Escuela Mexicana, 'Proyectos Escolares para 4to grado", ya que viene la elaboración de cuentos por las niñas y niños y nuestras actividades son precisamente las adecuadas para cumplir con estos objetivos de la enseñanza/aprendizaje. En el proyecto se trabajó con las niñas y niños de forma individual sin hacerlos olvidar que son parte de la comunidad y también realizan actividades en grupos como viene estatuido en el libro.

6. REFERENCIAS

Alonso, M. (2018, 7 de agosto). *Ventajas para los niños de expresar sus emociones a través de la escritura*. https://bit.ly/3Vmgvck

Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017, 29 de agosto). *Lo literario y lo infantil: Concepto y caracterización de la Literatura Infantil*. Literatura para niños en España. Ediciones Pirámide, Madrid España. https://n9.cl/tv903

(2017, 6 de septiembre) *Las Estrategias para desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas.* Espacios para tomarla palabra. Master propio Universitario en selección y gestión del talento. https://n9.cl/saatol

De Barros, N. (1996): *El taller educativo*. Magisterio, México, D., F.

Inés, K. (2017, 29 de agosto) *Características Psicológicas del Niño*. Capítulo I. Análisis y Características de los niños de 10 a 13 años. https://n9.cl/cwexy

Hernández-Sampieri, R.et al. (2006) *Metodología de la Investigación.* 6ta Edición, Editorial Mc Graw Hill, Educación, México, D., F.

Jiménez, T. (1995) *Los talleres literarios en México*. Anales de Literatura Hispanoamericana, México D., F. https://n9.cl/1asd8

Jiménez Ortiz, M. et al. (2014) *El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica*. Revista Praxis&Saber, Vol. 5, Núm. 10, julio-diciembre, pp.151-170. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. https://n9.cl/puhcd

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaria de Educación Pública, México, D.F. https://n9.cl/vlv0n

Pérez, D. et al. (2013) *El cuento como recurso educativo*. Revista de 3 Ciencias, Valencia, España. https://n9.cl/f213x

Piaget, J. (1975) *Psicología del niño*. Editorial Morata, Madrid, España.

Pimienta, H. (2012) *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Editorial Pearson Prentice Hill, 3era Edición, México, D., F.

Sandoval, C. (2005) *El cuento infantil: Una experiencia de Lenguaje Integral*, Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea] Vol.1 No.2, enero-junio. Universidad de Cauca, Popayán, Colombia. https://n9.cl/r5tz8

Toledo, Morales, P. (2005) *El cuento: Concepto y Tipología y criterios para su selección.* https://n9.cl/ctt1s

Real Academia Española, (2023) *Definición del cuento*. https://n9.cl/42e8i

Ruiz, María del Ca. (2018) *El Cuento. Cómo hacer un cuento*. https://n9.cl/5tun5

Secretaría de Educación Pública (2016) *Manual de Procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. https://n9.cl/b0g9h

ENTRENAMIENTO DE LA CREATIVIDAD NARRATIVA. ANÁLISIS CUALITATIVO DE INTERVENCIONES EN CONTEXTOS ESCOLARES

PATRICIA OROZCO GÓMEZ
Universitat de València

MARTA ZARAGOZÁ ZAYAS
Universitat de València

ANTONIO MARTÍN EZPELETA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre la importancia de la creatividad en la educación data de mediados del siglo XX, pero recientemente se ha intensificado tras la inclusión de esta competencia innovadora en las Pruebas PISA 2022 (OCDE, 2019), las cuales evaluaron, entre otras cosas, la resolución de problemas socioculturales. Y es que la cuestión verbal puede ser más que un producto de la creatividad; puede ser el motor del tipo de creatividad que Torrance define como narrativa en contraposición de la figurativa. Según Fletcher (2023), hay que entender que la creatividad narrativa no evoluciona originalmente en el cerebro como una herramienta de comunicación, sino como una herramienta para generar nuevas acciones, es decir, innovar planes y estrategias con el objetivo de resolver problemas de diferente índole. En este sentido, el mismo autor ya explicó que la creatividad es susceptible de afinarse en mecanismos cognitivos que pueden dirigirse y entrenarse (Fletcher, 2021).

A despecho del número de estudios que hacen referencia a la creatividad, lo cierto es que la intervención para canalizar la creatividad requiere de estudios empíricos que la monitoricen y sirvan también para consolidar unas directrices didácticas que permitan que la creatividad reciba la atención en los contextos escolares que merece. Por tanto, en

este trabajo se aborda dicha problemática mediante una revisión documental cualitativa siguiendo la metodología PRISMA, con el objetivo de identificar y analizar propuestas recientes para el entrenamiento de la creatividad narrativa en contextos educativos. Así, se busca aportar directrices prácticas para su implementación en el aula, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado y la mejora de la práctica docente.

2. MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la explicación de la creatividad se fundamenta en su naturaleza multidimensional, como propone la teoría componencial de Amabile y Pratt (2016). Según esta teoría, podemos distinguir entre dos tipos principales de creatividad. Por un lado, la creatividad general o básica, que corresponde a la capacidad humana para resolver de forma eficaz e ingeniosa los problemas prácticos de la vida cotidiana, empleando herramientas cognitivas que permiten abordar desafíos de manera sencilla, cómoda y beneficiosa. Por otro lado, existen las creatividades especializadas, que están asociadas a dominios específicos del conocimiento y que, en ocasiones, pueden correlacionarse entre sí.

El debate sobre la existencia y la identificación de los diferentes dominios creativos no está cerrado, pero el modelo del parque de atracciones (APT, de inglés: Amusement Park Theoretical) de Baer y Kaufman (2005) ha consolidado una conceptualización que facilita entender una jerarquía estructurada en cuatro niveles: requisitos iniciales (como la inteligencia, la motivación o el entorno), áreas temáticas (disciplinas amplias como la escritura), áreas específicas (dominios más concretos dentro de esas disciplinas, como la poesía o la ficción) y microdominios (tareas particulares dentro de esos dominios, como escribir metáforas o versos libres).

Sin embargo, al abordar la creatividad lingüística, surge cierta ambigüedad en su definición y terminología, que a menudo se solapa con la creatividad verbal y, de manera menos precisa, con la creatividad narrativa. Por ejemplo, Alfonso-Benlliure y Mínguez-López (2022) analizan la relación entre la competencia literaria y la creatividad general, utilizando indistintamente los términos creatividad narrativa y verbal: “The test offers an overall score for verbal or narrative creativity”

(p.160). Por otro lado, las pruebas tradicionales de Torrance (1966) han popularizado el concepto de creatividad verbal como la capacidad para resolver problemas mediante palabras, utilizando esta terminología para diferenciarla de las pruebas figurativas, cuyo estímulo o solución implicaba elementos no verbales, como dibujos o composiciones visuales. No obstante, la creatividad lingüística no se limita al uso espontáneo de las palabras, sino que incorpora un componente evaluador que exige premeditación y reflexión. Este proceso implica tratar de plasmar pensamientos o ideas de manera precisa a través del empeño cognitivo que potencie las relaciones léxico-semánticas (Kenett et al., 2018). Así, el componente de la inteligencia resulta esencial.

El modelo de Guilford (1950) sobre la estructura de la inteligencia plantea tres componentes: las operaciones referidas a las habilidades requeridas para adquirir y elaborar la información; los contenidos o modos de percibir y aprender; y los productos o resultados de aplicar una determinada operación mental para adquirir un aprendizaje. En lo que se refiere al lenguaje, Prieto et al. (2003) distinguen diferentes modos de percibirlo y adquirirlo: a través de contenidos simbólicos (señales o códigos), contenidos semánticos (modalidad verbal), contenidos figurativos (imágenes o iconos) y contenidos conductuales (procedimientos no verbales como gestos o interacciones humanas). Por tanto, la creatividad lingüística se manifiesta como el producto de aplicar operaciones mentales al lenguaje percibido o aprendido, integrando una reflexión metacognitiva sobre el uso del lenguaje y los mecanismos lingüísticos. Según Estes y Ward (2002), este proceso involucra el razonamiento inferencial, es decir, la capacidad de deducir la mayoría de posibles combinaciones de un concepto, que, en este contexto, sería el lenguaje.

De este modo, creatividad cobra suma importancia y se convierte en un tema de gran actualidad en el ámbito educativo. Lo que se refleja en la reciente ley educativa en España que insta trabajar la creatividad en todas las materias, en línea también con la atención que le otorga la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) al incorporarla en las Pruebas PISA de 2022, donde se evaluó la expresión creativa tanto verbal como visual y la resolución de problemas de índole científica y social. Los estudios sobre creatividad y educación siguen en auge desde finales del siglo XX, aunque no existen demasiados estudios

sobre la creatividad lingüística en España. Entre estos, cabe destacar alguno que aborda la población de futuros docentes (Martín-Ezpeleta et al., 2024), pero no se registran afines para el caso de la población de estudiantes de Educación Secundaria en España, por mucho que hay un claro interés por profundizar en la creatividad en este nivel educativo, como demuestran los estudios de Alfonso-Benlliure y Mínguez-López (2022), Vicente-Yagüe et al. (2022) o Pont-Niclòs et al. (2024).

La importancia de incidir en la etapa de la adolescencia se debe a que constituye el momento más adecuado y sensible para la estimulación de la creatividad, particularmente la lingüística; ya que durante estos años se alcanza el estadio más avanzado del desarrollo cognitivo: el pensamiento formal o hipotético-deductivo. Este tipo de razonamiento, característico del método científico, permite formular predicciones, resolver problemas y realizar inferencias, habilidades esenciales para el pensamiento creativo (Arroyo, 2019). El papel del lenguaje en la adquisición y uso de este tipo de pensamiento está vinculado al grado de madurez sintáctica (Sanz, 2018). Desde la perspectiva de la creatividad, una persona con un desarrollo lingüístico típico posee una capacidad notable para generar ideas que conecten elementos aparentemente no relacionados y para construir analogías y explicaciones útiles (Sternberg, 1985). En este sentido, lenguaje y creatividad están intrínsecamente ligados, actuando de manera complementaria para potenciar las habilidades cognitivas y expresivas.

La pregunta clave radica en cómo estimular y desarrollar la creatividad lingüística en este grupo poblacional de manera efectiva y sostenida. Según Fletcher (2021), esto es factible, puesto que la creatividad no es un talento innato e inmutable, sino una capacidad que puede perfeccionarse mediante mecanismos cognitivos susceptibles de ser dirigidos y entrenados. Más adelante, Fletcher (2023) amplía esta idea al afirmar que la expresión verbal no solo es un producto de la creatividad, sino también un motor esencial para fomentar la creatividad narrativa. Este tipo de creatividad, lejos de surgir en el cerebro como una mera herramienta de comunicación, se desarrolla como un mecanismo fundamental para generar nuevas acciones e innovar en planes y estrategias diseñados para resolver problemas de diversa índole.

Sin embargo, a pesar del notable interés académico y la abundancia de estudios sobre creatividad, es evidente que las intervenciones destinadas a potenciarla en contextos educativos requieren una base empírica sólida que permita evaluar su impacto de forma rigurosa. Dichas investigaciones son esenciales para diseñar y consolidar directrices didácticas que no solo promuevan la creatividad lingüística en las aulas, sino que también aseguren que reciba la atención que merece como una competencia transversal y clave en el desarrollo integral del alumnado.

3. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es localizar y analizar estudios recientes en educación que presenten propuestas didácticas para entrenar la creatividad narrativa, con el fin de detectar aportaciones eficaces para su canalización en contextos escolares.

4. METODOLOGÍA

Se parte de un análisis documental propio del paradigma cualitativo y la metodología PRISMA, para cuya aplicación se ha seguido la guía de Page et al. (2021). A continuación, se describen las fases del proceso:

1. Fase de identificación

a. Criterios de búsqueda y filtros:

- Palabras clave en español e inglés: creatividad narrativa, educación, entrenamiento; *narrative creativity, education, training.*
- Tipo de documento: Artículos
- Año de publicación: 2015-2024 (10 años)
- Buscadores: Scopus, Web of Science y Dialnet

b. Resultados de búsqueda inicial:

- Scopus (32), Web of science (61) y Dialnet (15).
- Registro total: 108

2. Fase de cribado

- Excluidos 5 artículos:

- 3 por encontrarse repetidos en las diferentes bases de datos.
- 2 por no estar accesibles.

- Registro total: 103

3. Fase de elegibilidad

- Excluidos 97 tras la lectura de los resúmenes.

  - Motivo: no se trata de propuestas para el entrenamiento de la creatividad narrativa en educación.

- Seleccionados 6 tras la lectura de los resúmenes.

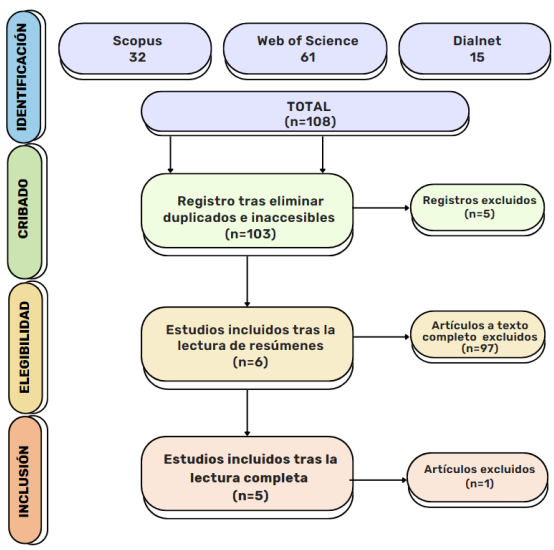
4. Fase de inclusión

- Excluido 1 tras la lectura completa de los artículos.

  - Motivo: no consiste en un entrenamiento de la creatividad narrativa con fines educativos sino médicos.

- Seleccionados 5 tras la lectura completa de los artículos.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo*



Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

TABLA 1. *Análisis de los artículos*

	Artículo 1
Tema	Programa de formación en producción creativa sobre la competencia narrativa y gráfica, sobre las barreras personales que inhiben la creatividad y sobre la autoestima.
Referencia bibliográfica	Chacón-López, H. (2021). Increased creative production in Spanish university students of Education. Thinking Skills and Creativity, 41.
Metodología	Grupo experimental y grupo control diseño cuasi-experimental pre-test post-test Población: 238 estudiantes de Facultades de Ciencias de la Educación de dos Universidades ubicadas en dos ciudades españolas. Instrumentos (N.B.: En todo el análisis se excluyen los instrumentos propuestos en los artículos para la recolección de datos personales o aquellos que no están validados (como los que miden el grado de satisfacción): (1) Test de Imaginación Creativa para Adultos (PIC-A) para evaluar la creatividad a partir de los procesos de producción divergente de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, además de la fantasía para la creatividad narrativa y los detalles especiales y el título para la creatividad gráfica. (2) La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, 1965), adaptada a la población española (Vázquez Morejón, Jiménez García-Bóveda y Vázquez-Morejón Jiménez, 2004), proporciona un índice global de sentimientos de autoestima y autoaceptación. (3) Inventario de Barreras de Creatividad Personal (Morais et al., 2014), validado con población española por el autor de este estudio.

Fuente: elaboración propia

Propuesta didáctica	El Programa de Entrenamiento para Desarrollar la Producción Creativa incluye un conjunto de ejercicios destinados a aumentar el potencial o las habilidades creativas como: imaginación, pensamiento divergente, fluidez, flexibilidad y originalidad del pensamiento (Byrge y Tang, 2015; Torrance, 1974). Constaba de 30 tareas/actividades en orden de dificultad creciente: 10 verbales/narrativas (V), 10 gráficas (G) y 10 habilidades físicas manipuladoras (M). Tareas verbales/narrativas utilizadas (N.B.: Puesto que la finalidad de este análisis pone el foco sobre el entrenamiento de la creatividad verbal-narrativa, no se incluyen las tareas destinadas a estimular otros dominios o competencias): V-1: Mira a tu alrededor. Piensa y escribe 20 cosas en azul (2 min). V-2: Escribe las últimas tres oraciones de tus últimos tres chats de WhatsApp, combina estas oraciones en un texto que tenga sentido para ti. V-3: Recuerde un evento reciente en la última semana y pregúntese: "¿Qué podría haber sucedido si...?" Escribe 5 ideas que te vengan a la mente. V-4: En nuestra vida diaria, considere pequeños cambios en nuestras rutinas diarias: elija diferentes formas de ir y volver de la universidad todos los días, imagine otras respuestas a las preguntas cotidianas que las ordinarias, imagine la vida de los extraños que conocemos, imagine lo que está sucediendo en este momento en diferentes partes del mundo, agregue ingredientes diferentes a las recetas habituales, etc. V-5: A partir del binomio fantástico de Gianni Rodari, elige dos palabras al azar, que no tengan nada en común, y combínalas para crear el título de un cuento de fantasía y escribir la historia. Sugerimos la primera palabra: aerostato. Para encontrar la segunda palabra, abra el diccionario en una página aleatoria y señálela: la palabra resaltada será la segunda protagonista de su historia. V-6: Aquí hay un que resolver el acertijo: "Un hombre se ha casado con 20 mujeres en un pequeño pueblo. Todas las mujeres siguen vivas y ninguna de ellas está divorciada. El hombre no ha violado ninguna ley. ¿Quién es el hombre?" V-7: Carta del futuro. Imagina cómo serás dentro de quince o veinte años. ¿Qué vas a hacer, qué cosas te van a pasar, cómo va a ser el mundo? V-8: Una variante del brainstorming corresponde a esta técnica de búsqueda de inspiración con buscadores online, como Google, Yahoo, Bing o cualquier otro. Podemos definir el concepto de origen y ver las relaciones involucradas a través de los resultados de búsqueda, ya sea a través de enlaces de texto o a través de la versión de la imagen. Con esto hacemos una lista de ideas o conceptos sobre los que actuar e implementar la solución creativa final. V-9: A partir de elementos de la cultura visual habitual (cuadros, fotografías o logotipos), trata de imaginar qué historia existe detrás de cada personaje, en qué espacio geográfico/temporal sucede; Lo que sucede en términos de introducción-historia, texto-desenlace. V-10: Los seis sombreros (Edward de Bono). Analizar un problema desde seis perspectivas diferentes: lógica, optimismo, abogado del diablo, emoción, creatividad y gestión general. Debes ponerte en la piel de estos "personajes" como lo haría un actor.
Conclusiones	Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en la producción narrativa y gráfica (se encontró una mejora más marcada en la creatividad verbal en comparación con la creatividad gráfica) de los estudiantes participantes en la formación, apoyadas en sus impresiones subjetivas positivas a los seis meses de finalizado el programa. En este estudio no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en ninguna de las barreras que interfieren o inhiben la creatividad, ni tampoco en la variable autoestima. El programa parece ser eficaz para estimular la imaginación verbal y gráfica de los estudiantes del Grado en Magisterio, ya que los participantes en la formación han desarrollado habilidades para resolver este tipo de problemas, a pesar de que solo han transcurrido dos meses entre la evaluación pre y post formación.

Artículo 2	
Tema	Enfoque alternativo para el entrenamiento de la creatividad, basado en la teoría narrativa.
Referencia bibliográfica	Fletcher, A., y Benveniste, M. (2022). A new method for training creativity: narrative as an alternative to divergent thinking. Annals of the New York Academy of Sciences, 1512(1), 29–45.
Metodología	Descriptiva, propuesta teórica.
Propuesta didáctica	Entrenamiento mediante la teoría narrativa para fomentar la creatividad basado en tres técnicas fundamentales: (1) Construcción del mundo: Esta técnica se centra en la creación de escenarios narrativos novedosos que estimulen la mente a imaginar nuevas posibilidades. Se utiliza en entrenamiento para que los participantes identifiquen eventos o actores únicos en su campo y especulen sobre oportunidades o amenazas derivadas de estos elementos. Ejemplos incluyen imaginar escenarios con avances tecnológicos o cambios políticos inesperados. (2) Cambio de perspectiva: Aquí, se promueve que los participantes adopten los motivos de otros personajes o individuos para resolver problemas. En el entrenamiento corporativo, por ejemplo, se empareja a ejecutivos con un socio y se les pide que resuelvan problemas desde el punto de vista del otro. Esto amplía las posibilidades de pensamiento creativo y solución de problemas al forzar una reevaluación desde diferentes ángulos. (3) Generación de acción: Esta técnica se basa en la creación de una trama a través de la interacción de agentes causales, como personajes con objetivos opuestos o reglas que se desafían. En el entrenamiento de creatividad, los participantes especulan sobre las consecuencias de introducir un nuevo actor en un nuevo entorno o un entorno y un actor conocidos en un contexto diferente, lo que genera nuevas acciones o soluciones inesperadas.
Conclusiones	Estas nuevas técnicas abordan el hallazgo empírico de que la creatividad puede extenderse más allá de la computación a los procesos neuronales basados en la acción que evolucionaron para ayudar a la vida animal a adaptarse a la incertidumbre y la volatilidad de los dominios en disputa. Tales procesos continúan impulsando el "pensamiento de posibilidad" de los niños pequeños y siguen siendo fundamentales para la estrategia, la tecnología, la ciencia, el arte narrativo y los sueños cotidianos de los adultos. Para las organizaciones y los individuos que desean hacer que esos procesos sean más generativos, la teoría narrativa ofrece un rico corpus de conocimientos mecánicos que potencialmente pueden desarrollarse en planes de estudio y evaluaciones innovadores para proporcionar más de los beneficios sociales y personales conocidos de la creatividad, desde el aumento del PIB, la seguridad nacional y los ingresos de primera línea hasta una mayor resiliencia psicológica, afecto positivo y crecimiento personal.

Artículo 3	
Tema	Entrenamiento de la creatividad narrativa mediante el cambio de perspectiva, la autoeficacia y la resiliencia.
Referencia bibliográfica	Fletcher, A., Enciso, P. y Benveniste, M. (2023) Narrative creativity training: A new method for increasing resilience in elementary students. Journal of Creativity, 33(3), 100061.
Metodología	Análisis cuantitativo-cualitativo. (1) Ensayo controlado aleatorizado, diseñado para probar los efectos de una intervención única de cambio de perspectiva narrativa sobre la creatividad, la autoeficacia y la resiliencia. (2) Ensayo longitudinal de cinco días, diseñado para probar los efectos de un plan de estudios de creatividad narrativa de una semana de duración sobre la creatividad, la autoeficacia y la resiliencia. Población: (1) 32 y (2) 28 estudiantes de tercero, cuarto y quinto de diez escuelas de Educación Primaria de un distrito de los Estados Unidos. Instrumentos: Técnica de Evaluación Consensuada (TAC) a través de rúbricas de escala tipo Likert.

Propuesta didáctica	Creatividad narrativa a través del pensamiento causal y el contrafáctico. Tareas del ensayo controlado aleatorizado: En el grupo de control, se les pidió a los estudiantes identificar una cualidad especial sobre sí mismos, a la que se les dijo que era su "poder creativo", útil para resolver problemas. En el grupo de intervención, los estudiantes identificaron una acción especial realizada por alguien que conocían, considerado su "amigo creativo2, y se les indicó que este amigo los ayudaría a resolver problemas. Luego, ambos grupos enfrentaron un desafío común: imaginar cómo resolverían un problema relacionado con un amigo cercano al que no podrían asistir a su fiesta de cumpleaños. Al grupo de control se le animó a usar su "poder creativo" para hallar una solución, mientras que al grupo de intervención se le pidió que pensaran en los consejos de su "amigo creativo" para encontrar una respuesta. Después, se les pidió a los estudiantes que pensaran en un problema real de su vida, principalmente de naturaleza doméstica, y se les orientó de la misma manera según el grupo al que pertenecían. Si los estudiantes no podían encontrar una solución, se les alentó a intentarlo más tarde; si la solución no funcionaba, se les pedía una segunda respuesta. Tareas del ensayo longitudinal de cinco días: Tarjeta del amigo creativo: los estudiantes eligen a alguien especial como su "amigo creativo" y crean una tarjeta inspirada en Pokémon, donde ilustran algo que los recuerde a su amigo y responden preguntas sobre él. Este ejercicio fomenta el cambio de perspectiva y el pensamiento creativo, y las tarjetas se utilizan para ayudar a los estudiantes a afrontar problemas difíciles. Problemas en dos actos: los estudiantes reciben una historia de un personaje que enfrenta un obstáculo, y deben identificar el porqué del deseo del personaje y proponer alternativas para alcanzar sus objetivos. Esto fomenta la empatía y la creatividad al pensar en soluciones alternativas. Elige tu propia aventura: los estudiantes participan en una historia interactiva donde toman decisiones que los dividen en grupos. Posteriormente, analizan un libro de cuentos favorito e imaginan cómo podría haber cambiado la historia si los personajes hubieran tomado decisiones diferentes. Opción múltiple narrativa: En lugar de una simple opción múltiple, los estudiantes eligen entre diferentes soluciones a un problema, como la contaminación por plástico. Esto promueve el pensamiento creativo y la autonomía al invitar a los estudiantes a proponer soluciones originales. Consultor de negocios: Los estudiantes piensan en una tienda que les guste y luego trabajan en parejas para mejorarla, sugiriendo ideas creativas para hacerla aún mejor. Crear mi futuro: Los estudiantes usan el pensamiento de "por qué" y "qué pasaría si" para imaginar soluciones a problemas personales y luego actúan sobre ellos, como un estudiante que, al explorar su deseo de ser astronauta, se inscribe en clases de natación al descubrir que podría experimentar la flotación como buceadora.
Conclusiones	El estudio mostró que una intervención de una sola sesión combinando entrenamiento de actitudes con cambio de perspectiva mejoró la capacidad de los estudiantes para resolver problemas desafiantes. Aunque los estudiantes del grupo de control mostraron baja autoeficacia, a menudo abandonaban rápidamente o recurrían al pensamiento mágico cuando no encontraban soluciones. Por el contrario, un currículo de cinco días aumentó la resiliencia de los estudiantes, lo que a su vez incrementó su creatividad y persistencia. Este hallazgo sugiere que el cambio de perspectiva narrativa es útil para ayudar a los estudiantes a superar obstáculos y pensar creativamente en problemas del mundo real. Sin embargo, el estudio señala que se necesita refuerzo regular para mantener estos resultados a largo plazo.

Artículo 4	
Tema	Proyecto interdisciplinar de creación grupal denominado "La voz del rehén", basado en los objetivos de desarrollo sostenible.
Referencia bibliográfica	Larraz-Rábanos, N. (2021). Proyecto creativo físico-artístico basado en los objetivos de desarrollo sostenible: "La Voz del Rehén" (Creative sustainable development goal-based physical-artistic Project: "La voz del rehén"). Retos. Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, 43, 944–953.
Metodología	Estudio pre-experimental, con análisis cuantitativo pre-post. Población: 53 estudiantes del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Instrumentos: Prueba de Imaginación Creativa para Adultos (PIC-A).
Propuesta didáctica	"La voz del rehén". El proceso de creación se articuló en torno a cuatro fases según el proceso de resolución de problemas de Rovira (2019): fase I: lluvia de ideas; fase II: composición; fase III: retoque; y fase IV: muestra final. Proyecto de creación grupal interdisciplinar para desarrollar las habilidades creativas a través del hilo conductor de los ODS. A través de las signaturas de la mención de Educación Física (Actividades Físicas de Colaboración y Oposición Interindividual, Actividades Físicas Individuales, Actividades Físicas Artístico-Expresivas y Actividades físicas en el Medio Natural), se sustituyó la interacción directa entre estudiantes por actividades individuales y con objetos (como pelotas y cuerdas) para trabajar contenidos específicos. Cada asignatura abordó una temática distinta: saltos de comba (colaboración y oposición), desinhibición y coreografías (artístico-expresivas), trabajo técnico individual (como malabares y gimnasia), y danza aérea (medio natural). Los estudiantes, organizados en equipos, desarrollaron y evaluaron de forma autónoma sus creaciones grupales durante cuatro meses, culminando en un espectáculo llamado "La voz del rehén". Esta muestra integró los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la reflexión crítica sobre problemas sistémicos y la construcción de soluciones colectivas.
Conclusiones	Los resultados muestran que a) los participantes han obtenido mejoras significativas en la puntuación total, b) se han obtenido mejoras significativas en la fantasía y en la creatividad narrativa –fluidez, flexibilidad y originalidad–; c) no se han obtenido mejoras significativas en la creatividad gráfica. En definitiva, la propuesta pedagógica aumenta significativamente la creatividad de los estudiantes entre el pre y el post, quedando demostrado que el programa favorece el desarrollo de la creatividad. Han sido capaces de representar su realidad y de ofrecerle alternativas, soluciones creativas, innovadoras y novedosas que han transformado la realidad educativa y social en la que viven.

Artículo 5	
Tema	Propuesta transdisciplinar (arte, tecnología y ODS) de pensamiento creativo y reflexivo.
Referencia bibliográfica	Soto-González, M. D., Rodríguez-López, R., y Renovell-Rico, S. (2023). Transdisciplinarity and Reflective and Creative Thinking through Art in Teacher Training. Education Sciences, 13(10).
Metodología	Estudio descriptivo con metodología cuantitativa. Población: 117 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universitat de València. Instrumentos: Cuestionario sobre enfoques narrativos para promover el pensamiento reflexivo en la educación superior (inicial). Permite recoger datos sobre las siguientes tres: a) obtener evidencias de cómo aprenden los estudiantes, a partir de la conciencia personal de su experiencia previa, pensando en sí mismos y conectando con su contexto social de referencia; b) El valor de la autorregulación y el papel de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a partir del uso de metodologías narrativas; c) Ayuda a evaluar el ambiente didáctico necesario para el desarrollo de las actividades de pensamiento.
Propuesta didáctica	Cartografía textil. Principios: (a) el uso de la educación artística con una perspectiva transversal, (b) la promoción del pensamiento y la experiencia para dar sentido al aprendizaje de los estudiantes, (c) la promoción de un ambiente de aprendizaje significativo y comunitario para fomentar el pensamiento, y (d) la conciencia a través del arte. Fases: (1) narrativa: los estudiantes seleccionan un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, escribiendo una historia relacionada con la sostenibilidad y el rol de los docentes en transmitir ese mensaje. (2) Sonido y Visión: graban la narración con la herramienta en línea Sodaphonic, generando un archivo mp3. Luego, capturan la onda sonora con Sonic Visualiser y transfieren la imagen de la onda a tela. Este enfoque se inspira en las investigaciones de Bragagnolo y Guigue sobre factores acústicos en música. (3) Cartografía textil: los alumnos cosen la onda sonora en una pieza de tela de 10x10 cm, combinando visualidad y sonoridad en un formato textil. (4) Wordpress y QR: integran la historia de audio en un blog de Wordpress y generan un código QR que enlaza al audio. Finalmente, imprimen el QR y lo colocan en la cartografía textil, permitiendo acceder a la historia desde dispositivos móviles, promoviendo el aprendizaje ubicuo a través de tecnologías digitales.
Conclusiones	La práctica reflexiva implica: reconocimiento de habilidades personales, contribución individual a la práctica, reconocimiento de la integración teoría-práctica, desarrollo de niveles de reflexión, revisión de los aprendizajes derivados de la práctica pedagógica. El estudio corrobora la validez de esta práctica y recomienda la narrativa cartográfica sonora y visual como una metodología viable. "Ayuda a los alumnos a ser más creativos a la hora de resolver problemas", "El arte como medio de escucha ofrece narrativas transdisciplinarias creativas e innovadoras".

Implicaciones didácticas en el aula de Secundaria

Para el análisis de los artículos seleccionados se consensuan, en un proceso de validación llevado a cabo por tres investigadores, una serie de categorías referentes a implicaciones prácticas para el aula de Secundaria. Estas, intituladas "Interdisciplinariedad", "Otras variables cognitivas", "Problemáticas", "Diseño de actividades", "Trabajo en grupo, "TIC" e "Instrumentos de evaluación de la creatividad", ordenan una serie de premisas para diseñar futuras intervenciones didácticas o planes de entrenamiento de la creatividad narrativa en dicho nivel educativo.

Interdisciplinariedad

Los artículos revisados ponen de relieve la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinar que combine asignaturas de ciencias, arte, historia, literatura, tecnología, etc. Por ejemplo, en el artículo 1 el entrenamiento propuesto incluye actividades narrativas, pero también gráficas y físicas. De igual modo, en el artículo 4 se trabajan la creatividad narrativa y la gráfica desde la educación física, así como en el artículo 5 se entrena la creatividad narrativa a través del arte y la tecnología. Esta integración de diferentes áreas del conocimiento permite que la creatividad narrativa se estimule en el alumnado de manera más rica y contextualizada, abordando las problemáticas desde la complejidad, desde la multiplicidad de perspectivas para lograr soluciones más completas.

Otras variables cognitivas

En los artículos analizados se plantean proyectos de entrenamiento de la creatividad narrativa a través de diferentes variables relacionadas con habilidades cognitivas, por ejemplo, el artículo 1 incluye la autoestima, el 2 y el 3 el pensamiento causal y contrafáctico, el 3 además suma la autoeficacia y la resiliencia, el 5 el pensamiento reflexivo. Este carácter multidimensional en las investigaciones apoya la idea de que la creatividad no depende solo de la habilidad imaginativa; sino de un conjunto de factores cognitivos y emocionales que permiten conectar, transformar y expandir ideas de forma efectiva y original, por lo que contribuiría al enriquecimiento de las soluciones narrativas.

Problemáticas

Como es sabido, la creatividad sirve para elaborar soluciones o respuestas innovadoras y originales a determinadas problemáticas. En este análisis diversos estudios coinciden en el uso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el diseño de las problemáticas trabajadas en los planes de entrenamiento de la creatividad narrativa (como es el caso de los artículos 4 y 5). La incorporación de los ODS es una idea positiva para desarrollar la creatividad narrativa de manera contextualizada, adaptada y conectada a problemáticas de relevancia social como pueden ser la sostenibilidad, la equidad de género o la justicia social. Además, esto permite que el alumnado genere conciencia sobre su entorno y desarrolle un pensamiento crítico respecto a temas de actualidad.

Diseño de actividades

En uno de los estudios (artículo 2) se proponen una serie de técnicas que pueden servir como principios básicos para elaborar tareas que desarrollen la creatividad. En primer lugar, está la construcción del mundo, consiste en la creación de escenarios originales que inspiran a los participantes a visualizar nuevas posibilidades en su entorno, ayudándoles a identificar eventos únicos o cambios significativos y sus posibles impactos. Otra técnica es el cambio de perspectiva (en la cual se basa la propuesta del artículo 3) que promueve la resolución creativa de problemas al adoptar perspectivas ajenas ampliando las opciones de pensamiento (el juego de rol puede ser un ejemplo para llevarlo a cabo). Por último, la generación de acción, que fomenta la creación de tramas mediante la interacción de personajes o factores opuestos, en esta circunstancia los participantes exploran las consecuencias de introducir elementos nuevos, generando acciones y soluciones inesperadas (un ejemplo para trasladarlo al aula podría ser el teatro foro).

Por otro lado, para la organización de las actividades diseñadas para estimular la creatividad narrativa podríamos basarnos en la propuesta del artículo 4, que utiliza la estructura para la resolución de problemas de Rovira (2019). La estructura consta de cuatro fases: la fase I consiste en

una lluvia de ideas, la fase II se corresponde con la composición, la fase III con el retoque/revisión y la fase IV sería la muestra del producto final.

Trabajo en grupo

Muchas de las actividades que incluyen las propuestas de los artículos analizados (como, por ejemplo, los artículos 3 y 4) apoyan el valor del trabajo grupal para el desarrollo de la creatividad. Y es que este enfoque facilita el intercambio de ideas entre estudiantes, fundamental para que todos los puntos de vista dialoguen y puedan construir de manera colaborativa soluciones más exhaustivas. Observamos el uso de algunas técnicas como la lluvia de ideas, la creación cooperativa de productos o la revisión conjunta de resultados. construyan colaborativamente y mejoren sus habilidades comunicativas. Actividades como los debates, la creación de proyectos conjuntos y los roles de trabajo en grupo potencian la creación de ideas y la creatividad.

TIC

Algunos estudios sugieren que las herramientas digitales pueden enriquecer el proceso creativo, ya que ofrecen nuevas formas de expresión y formatos narrativos, como los relatos interactivos o los blogs narrativos. La tecnología también permite que los estudiantes compartan sus historias con una audiencia más amplia y reciban retroalimentación diversa. Por ejemplo, se pueden usar plataformas de escritura colaborativa como Google Docs para proyectos grupales, o herramientas como Padlet o Canva para crear proyectos visuales o gráficos narrativos. Además, los blogs de aula o las redes sociales de la escuela pueden servir para publicar y compartir las historias, alentando el sentido de autoría y permitiendo que los estudiantes experimenten con el formato de escritura digital. En el artículo 1 se aboga por utilizar diversos buscadores online (Google, Yahoo, Bing, etc.) para la activación de conocimientos previos. Por otro lado, en el artículo 5, también se proporcionan herramientas de grabación de audio *Sodaphonic* o *Sonic Visualiser,* así como el uso de Wordpress (para la creación de webs o blogs) y de códigos QR.

Instrumentos de evaluación de la creatividad

En los artículos analizados nos encontramos con propuestas dedicadas a una población adulta (estudiantes universitarios, maestros en formación), por lo que los instrumentos de evaluación de la creatividad están destinados a este grupo. De entre ellos cabe destacar la Prueba de Imaginación Creativa para Adultos (PIC-A), que ha sido utilizada en los artículos 1 y 4. Esta prueba evalúa la creatividad a partir de los procesos de producción divergente de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, además de otras variables, como son la fantasía para la creatividad narrativa y los detalles especiales y el título para la creatividad gráfica. Por un lado, para valorar la creatividad narrativa en los tres primeros sub-test se propone escribir todas las ideas posibles al respecto de una tarea creativa determinada: a) en el primero aparece una imagen en blanco y negro y consiste en imaginar todo aquello que podría estar ocurriendo en la escena; b) el segundo consiste en pensar posibles usos de un tubo de goma; c) en el tercero se plantea un supuesto absurdo: ¿qué pasaría si las personas nunca dejasen de crecer? Por otro lado, para evaluar la creatividad gráfica, en el cuarto sub-test se presentan cuatro dibujos incompletos que se deben completar, además de añadir un título a cada uno. Sin embargo, es importante señalar uno de los aspectos más valiosos y útiles a la hora de trasladarlo a otros grupos poblacionales y es que esta misma prueba se encuentra adaptada para jóvenes (PIC-J) y niños (PIC-N).

6. CONCLUSIONES

A pesar de que los buscadores arrojaron más de un centenar de artículos, la mayoría no presentaba propuestas didácticas o intervenciones específicas para entrenar la creatividad narrativa o verbal. Esto evidencia la poca atención técnica a este dominio de la creatividad, que adolece de insuficientes materiales didácticos específicos. Sin menoscabo del interés de algunas propuestas, se constata la insuficiente evaluación de las intervenciones, donde se observan análisis de productos creativos (textos literarios o multimodales) con escaso rigor metodológico y una alta deseabilidad social.

A partir de este análisis, se revela la necesidad de impulsar investigaciones empíricas que evalúen y monitoricen las intervenciones de

manera sistemática en el contexto de la Educación Secundaria, con el fin de obtener resultados más concretos, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan validar dichas intervenciones. Para ello, podrían emplearse instrumentos ya validados como la Prueba de Imaginación Creativa o atreverse con el diseño y la validación de otros nuevos. Asimismo, se subraya la importancia de adoptar enfoques interdisciplinarios en las propuestas didácticas, no solo hay que abordar la creatividad narrativa desde el área de Lengua y literatura, ya que relacionándola con otras materias se facilitará una comprensión holística y contextualizada de las diferentes problemáticas que se aborden. Además, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presenta como una estrategia esencial para enriquecer el proceso creativo, proporcionando nuevas formas de expresión y formatos narrativos que pueden involucrar a los estudiantes de manera más dinámica. Finalmente, el fomento del trabajo colaborativo en el aula y la creación de espacios para el intercambio de ideas contribuye significativamente al desarrollo de la creatividad, favoreciendo la resolución colectiva de problemas y la construcción conjunta de soluciones innovadoras en contextos de aprendizaje.

En conclusión, como ya aprecian Pont, Echegoyen y Martín (2024), es urgente "integrar la creatividad en las políticas y prácticas educativas, […] ya que es una competencia esencial para la innovación y la adaptabilidad en este mundo en constante cambio". Por ello, resulta imperativo avanzar en investigaciones que monitoricen y evalúen estas intervenciones, con el fin de obtener resultados que permitan replicarlas y adaptarlas en distintos contextos educativos. Estas investigaciones deben centrarse en afinar las metodologías empleadas, controlando variables clave y utilizando instrumentos de evaluación precisos, lo que contribuirá a enriquecer la práctica docente y a consolidar estrategias didácticas efectivas en el fomento de la creatividad narrativa en la Educación Secundaria.

7. AGRADECIMIENTOS

Proyecto PID2021-124333NB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Proyecto CIAICO/2022/228 financiado por la Generalitat Valenciana (Consellería de Innovación, Universidades y Empleo).

8. BIBLIOGRAFÍA

Amabile, T., y Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, *36*, 157-183.

Alfonso-Benlliure, V., y Mínguez-López, X. (2022). Literary Competence and Creativity in Secondary Students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *9*(36.3), 155-170.

Arroyo, J. (2019). Perspectivas teóricas en psicología del desarrollo. En VV. AA. *Manual de Psicología del Desarrollo Psicológico* (pp. 16-34). APIR.

Artola, T.; Barraca, J.; Martín, C.; Mosteiro, P.; Ancillo, I.; Poveda, B. (2008). *Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. TEA* Ediciones.

Baer, J., y Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review*, 27, 158-163.

Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D. S., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R. M. (2015). *CREA Inteligencia Creativa: Una Medida Cognitiva de la Creatividad*. TEA Ediciones.

Estes, Z., y Ward, T. B. (2002). The emergence of novel attributes in concept modification. *Creativity Research Journal*, *14*(2), 149-156.

Fletcher, A. (2021). *Wonderworks: Literary invention and the science of stories*. Simon & Schuster.

Fletcher, A. (2023). Storythinking: The new science of narrative intelligence. *Columbia University Press.*

Guilford. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, *5*(9), 444-454.

Kasirer, A. y Mashal, N. (2016). Comprehension and generation of metaphors by children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *32*, 53-63.

Kenett, Y. N., Gold, R., y Faust, M. (2018). Metaphor comprehension in low and high creative individuals. *Frontiers in Psychology, 9*, 482.

Levorato, M. C., y Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, *29*, 127-150.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Martín-Ezpeleta, A., Saneleuterio, E., Mínguez-López, X. y Echegoyen, Y. (2024). Generación de metáforas creativas y percepción de la creatividad de los futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, *35*(3), 659-669.

OCDE (2019). *PISA 2021 Creative Thinking Framework (Third Draft*). OECD.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I.,… (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790–799.

Pont-Niclòs, I., Echegoyen-Sanz, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2024). Assessing the Linguistic Creativity Domain of Last-Year Compulsory Secondary School Students. *Education Sciences*, *14*(2), 153.

Pont-Niclòs, I., Martín-Ezpeleta, A. y Echegoyen-Sanz, Y. (2024). Scientific and Linguistic Creative Domains in Secondary Education. A Case Study in Spain. *European Journal of Contemporary Education*, *13*(1), 201-210.

Prieto, M. D., López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla.* Ediciones Pirámide.

Sanz L. J. (2018). Psicología evolutiva y de la educación. *Manual CEDE de preparación PIR*, *10*(4), 189-210.

Sternberg, R. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*(3), 607-627.

Vicente-Yagüe Jara, M. I., López Martínez, O., Lorca Garrido, A. J., y Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Relación entre creatividad y comprensión: hacia un nuevo modelo de educación lectora para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *97*(36.3), 91-110.

Vicente-Yagüe-Jara, M.I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., y Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario, *Comunicar*, *77*, 47-57.

EL RETO DE ENSEÑAR A ESCRIBIR GUIONES BAJO EL AUSPICIO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: LA CONCIENCIA DE LA INTELIGENCIA CREADORA

JUAN MANUEL DÍAZ LIMA
U-Tad (Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital), España

JESÚS RAMÉ LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos, España

MARIO F. BENITO CABELLO
Universidad Rey Juan Carlos, España

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial lejos de ser una herramienta novedosa e innovadora es ya una técnica constatada en el ámbito de la docencia. La realidad en la que está inmersa dicha tecnología nos remite a deliberar esta cuestión desde diversas perspectivas. Disciplinas como la ética, filosofía o pedagogía han fomentado un debate ineludible en cuanto a su uso y empleo en espacios educativos y de enseñanzas institucionales. El pilar fundamental es la aceptación de todas las partes implicadas, en más que su incursión, en su instauración. A lo largo del tiempo, la tecnología ha ido emergiendo de una manera sutil y perspicaz en las distintas materias docentes, su realidad nos lleva a saber detectar el momento de abordarla, de intuirla, y en última instancia, de especificar su coexistencia en las aulas.

De este modo, la propuesta de nuestro estudio surgió de un caso práctico llevado a cabo en la asignatura que impartimos en el Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (UTAD). Se propuso realizar una práctica donde el alumnado utilizara CHatGPt para realizar un ejercicio habitual en la materia que impartimos, la actividad consistía en desarrollar una idea para luego escribir el argumento y su posterior trama.

El planteamiento del problema surgió cuando observamos un hecho que se repetía constantemente. Ante la incapacidad o frustración del alumnado para desarrollar ideas, cada vez era más habitual acudir a buscadores o navegadores de internet y últimamente a aplicaciones de inteligencia artificial. Como docentes nos enfrentamos varias veces a este tipo de caso y tuvimos claro que tendríamos que paliar tarde o temprano el uso de la IA, como en su día se palio el uso de la calculadora en las asignaturas de Física o Matemática, incluso Google para cuando se le proponía realizar un trabajo en la asignatura de Filosofía o Historia. Fue así, que abordamos de una manera directa y clara el uso del CHatGPt. Nuestro planteamiento a este problema fue, vamos a usar la IA de manera deliberada para la tarea encomendada, que fue escribir una idea para un guion.

La motivación no es otra que establecer una suerte de diálogo entre los alumnos y la máquina, en este contexto realizamos varias tareas a lo largo del curso. La principal de las tareas es la que vamos a mostrar y especificar en este capítulo. Lo que vamos a encontrar es un detallado análisis del proceso que siguieron los alumnos para demostrar y fomentar su capacidad creadora, escribir guiones no es una tarea fácil, tiene un componente obviamente artístico, pero también se necesita otro meramente analítico, sería muy presuntuoso por nuestra parte asemejarlo al científico, pero sí es cierto que tiene una ramificación que podría nacer del ámbito científico.

La cuestión central es ayudar al alumnado a establecer una especie de juego dialéctico orientado a dominar la herramienta y no al contrario. El binomio arte-ciencia, razón-espontaneidad o creación-reproducción es un constante debate en este tipo de materia, y así nuestra motivación principal fue llevar esta dialéctica a la propia experiencia del alumnado.

2. CASO DE ESTUDIO

2.1. Objetivos y marco teórico

Para nuestro caso de estudio nos propusimos una serie de objetivos a delimitar:

1. Fomentar en el alumnado el concepto de inteligencia creadora frente a la inteligencia artificial, es decir, lo que se pretende no es otra cosa que desarrollen su capacidad creativa en detrimento de su capacidad reproductiva.
2. Concienciar y motivar al alumnado el alcance y conocimiento de la IA desde una perspectiva propia, así como experiencial.
3. Incitar al estudiante a establecer un juego dialéctico entre el uso de la IA y su apropiación para la obtención de sus actividades, en dicho juego dialéctico va implícito que el alumno domine y aprenda la teoría expuesta en clase.
4. Concienciar al alumno que la IA es una herramienta funcional, no reproductiva en cuanto a la transferencia de conocimiento.
5. Reforzar la teoría impartida en clase usando el método de gamificación en el aula.
6. Motivar y agudizar la confianza del alumnado en cuanto al desarrollo de su propia inteligencia creativa.

En virtud de estos objetivos, abarcamos un marco teórico relacionado con el ámbito de la narrativa audiovisual y con el ámbito de la inteligencia artificial. En cuanto al primer objetivo, establecemos estos conceptos desde la perspectiva desarrollada en el libro Teoría de la inteligencia creadora de José Antonio Marina (1993), en dicho ensayo se propone una definición fundamental de la inteligencia, que es la capacidad del ser humano para recoger información que pueda ser elaborada para paliar cualquier tipo de asunto. A esto se le añade el componente humano de la subjetividad y libertad, muy pertinente para nuestro caso de estudio cuando el autor señala que:

> "no hay desarrollo de la inteligencia humana sin una afirmación enérgica de la subjetividad creadora. El creador selecciona su propia información, dirige su mirada sobre la realidad y se fija sus propias metas. Descuidar estos aspectos equivale a descuidar los aspectos más esenciales de la inteligencia humana. Atienda el lector al hecho de que funciones específicamente humanas pueden transferirse al ordenador, por el ejemplo, la memoria y la capacidad de tomar decisiones." (Marina, 1993, p.18)

Y es aquí donde tiene cabida el desarrollo que propusimos, la subjetividad creadora está muy presente en el arte de elaborar guiones, existe una mirada por parte del autor de seleccionar una información que obtiene

de la realidad, de la propia experiencia y sobre todo de su mirada poética. De esta manera, la actividad que realizamos tiene su cometido en la primera fase de escritura de un guion cinematográfico: la idea.

Escribir una idea para un guion lleva consigo una serie de llamémosle operaciones, en primer lugar, en la mente del creador se da una serie de maraña que hay que saber desenmarañar, el escritor busca premisas, mitos incluso paradojas que le ayuden a concretar en una idea. Una idea en el mudo del guion no se manifiesta hasta que se consigue escribir correctamente un planteamiento, un nudo y un desenlace, esto se conoce en el argot profesional como el *story line.* Esto proporciona a la idea una síntesis de lo que posteriormente se ha de entramar. El *story line* es un breve párrafo, un esbozo que genera el argumento. La idea también se le conoce en el campo de la narrativa cinematográfica como l*og line*; en la idea se expresa de forma objetiva el tema del relato ya que ilustra las intenciones subjetivas formuladas mediante un esbozo del argumento. En definitiva, es resumir en un párrafo (no más de cinco líneas) el argumento de la narración.

Lo primordial es escribir una idea que luego tiene que convertirse en una trama para reforzar esa parte del guion que apela a la estructura dramática, y como toda estructura tiene que concebirse mediante una lógica funcional. Todos estos factores nos introducen en el concepto de trama, que posibilita al narrador estructurar y organizar el argumento completo de una historia. Para que entendamos el concepto de trama, el autor Alonso de Santos lo define como:

> La trama es una serie de sucesos ordenados de la forma más conveniente por el dramaturgo para conseguir el efecto deseado de la acción. Gracias a ella, la ficción adquiere un sentido [...] Crear una trama es, pues, introducir un orden determinado en el material que nos suministra nuestra imaginación, a partir del principio aristotélico de que la trama es el alma del drama, y, que dicha trama, no es imitación de la vida, sino de la acción. La esencia de lo dramático estará conformada, pues, no por hechos normales y cotidianos de la vida reproducidos en escena, sino por elementos puestos en conflicto que den lugar a una acción, y que esta, por su naturaleza, despierte una respuesta emocional en el personaje – y en el espectador (…) Un cuento, o una narración, tienen también un argumento, pero este no necesariamente encierra una lucha entre contrarios, un enfrentamiento entre fuerzas, una disposición interna "entramada" que es necesario resolver después –es decir, "desentramar"– para llegar al final (1998, p. 102).

De esta manera vimos muy oportuno concretar el ámbito de la inteligencia artificial con el ámbito de la inteligencia creadora. Escribir guiones es una tarea que precisa arte y técnica, alterna la objetividad que proporciona la técnica con la subjetividad que subyace del arte. Es así, que requiere un desarrollo del intelecto. En las aulas donde se implanta esta materia, el principal quehacer es aplicar la teoría a la práctica, se aprende a escribir guiones realizando diversas tareas que todas comienza con el germen de una idea. Los alumnos expresan sus posibles ideas y las comparan con todas las surgidas. Una vez que se aceptan comienzan con el proceso de escritura para finalizar en un paradigma. Las fases que han de seguir son las siguientes, escriben un *story line*, luego continúan con un argumento y finalmente elaboran una trama mediante lo que se denomina nudos de acción. Este es un modelo de paradigma que propone Antonio Escalonilla en su obra Estrategia de guion cinematográfico:

> El paradigma de una historia tan sólo establece puntos de referencias concretos que articulan el futuro guion, pero un relato cinematográfico no empieza a existir hasta que no se detallan los golpes de acción por los cuales discurre el argumento. Estos golpes o latidos dramáticos son los nudos de acción: unidades narrativas con su propio planteamiento, nudo y desenlace, que se reparten en los tres actos cinematográficos y que forman una cadena de eslabones causa-efecto. Cuando se completa esta cadena, el guionista ha desarrollado el paradigma de una escaleta de nudos de acción. (2001, p.139)

La fase más compleja en la escritura de un guion comienza por el desarrollo del paradigma, sobre todo en la fase de los nudos de acción, ya que se comienza a percibir una estructura. Dicha estructura además de ser diseñada en virtud de la distribución y orden de las acciones que transcurre, debe ser elaborada desde un prisma funcional. Para esto es indispensable pensar en la doble estrategia que Escalonilla (2001) alude, a una estrategia estructural, que apela a la lógica y otra estructura emocional que apela al interés dramático. Para que lo entendamos de una forma gráfica, pondremos un ejemplo habitual expuesto en clase. Imaginemos la construcción de una montaña rusa, el colocar las vías de una manera precisa y con un orden determinado, equivaldría a la estrategia estructural. Decidir dónde o en qué parte del tramo colocamos las

subidas, las bajadas, los posibles *loops* y las curvas vertiginosas, tendría que ver con la estrategia emocional, con el interés dramático.

Esta parte del marco teórico es la más relevante para entender esta actividad, sin duda, de la doble estrategia es la segunda donde se debe cuestionar el uso de la inteligencia artificial. La primera es la más accesible ya que el orden y la estructura requiere de la objetividad de todo guion guiado por la premisa causa-efecto, asunto que está completamente abarcado por la información y contenido que maneja CHatGPt. La emocional que apela a la utilidad, o más concretamente al valor dramático, conlleva ese valor subjetivo y esencial propia de la inteligencia creadora. Sobre esta parte basamos nuestra observación en este caso de estudio. Las emociones, la sustancialidad, son imprescindibles en la creación artística y es algo propio de la condición humana, un rasgo que reconocemos por pura intuición, más allá de la deducción. Es ahí donde teníamos claro que los resultados tenían que ser convincentes y demostrativos.

2.2. Metodología

La idea que motivó este caso de estudio la encontramos una vez mas en el ensayo escrito por Marina desarrollando una serie de concepto sobre la teoría de la inteligencia creadora, en dicho manual el filósofo contaba lo siguiente:

> Los psicólogos que han estudiado el ajedrez mencionan con frecuencia "el sentido del peligro" entre las cualidades que debe tener un gran maestro, y que le permite atender a las posibilidades mas importantes, sin perder tiempo en analizar trivialidades. En 1991 Kasparov, campeón mundial de ajedrez, se enfrentó con un programa de ordenador llamado *Deep Thought.* El jugador humano ganó a la máquina, a pesar del gran poder de cálculo que ésta tenía, y de la eficacia del programa. Cuando le preguntaron a Kasparov cuál habido sido el fallo de la computadora, respondió: "No tiene sentido del peligro". Por carecer de sentimientos, el ordenador no sabía distinguir lo esencia de lo accidental, por lo visto. (1993, p.136)

Tras leer este maravilloso momento comprendimos que no hay mejor manera de entender las cualidades y capacidades con las que cuenta CHatGPt que interactuando en un caso práctico en las aulas. El objetivo final fue que los alumnos escribieran un paradigma de su historia.

Desde hace algún tiempo, se había detectado que el uso de IA era notorio, entendíamos que no había que verlo como algo pernicioso sino como una herramienta que necesitaríamos dominar con rigor, y ese rigor debía ser otorgado por el conocimiento de la teoría, que en nuestro caso era el ámbito de la narrativa audiovisual.

El método elegido se basa en un estudio de caso basado en un procedimiento experiencial. Se escogió a un grupo de 23 alumnos que cursan el primer grado de Animación, y se estableció dos periodos de tiempo para realizar el paradigma de su guion. En el primero se explicó toda la teoría que precede a la escritura de guiones, se desarrolló sobre todo la primera parte donde se les enseñan a establecer premisas que deriven en una idea y posteriormente se enunció la técnica que prevalece a la hora de establecer una estructura dramática. Una vez llegado a este punto, se les pidió que escribieran una *story line* y tras dicha tarea, se les pidió que desarrollaran una trama mediante el clásico procedimiento de los nudos de acción. Hicimos un grupo de discusión en el que pudimos observar las ventajas y los inconvenientes. En esta primera fase y tras los diferentes debates suscitado en el aula, el alumnado empezó a tomar conciencia de lo que habían escrito. Y tras ello, comenzamos a sugerir la reescritura. En esta fase, que para ellos fue la más frustrante, nos detuvimos en un punto muerto, concepto habitual en la escritura de guiones que en su caso les orientó a buscar soluciones antes de darse por vencido.

He aquí donde apareció el concepto de CHatGPt, y la manera que propusimos fue la siguiente: desafiar a la máquina de la misma manera que Kasparov desafió a *Deep Thought.* Se trataba de que reescribieran sus ideas, pero con la ayuda de la inteligencia artificial. El proceso consistía en enseñarle a la máquina qué tenía que escribir y cómo tenía que entramar. Para ello debían de manejar toda la teoría expuesta, porque obviamente la máquina no interpretaba la teoría expuesta a lo largo del curso o, mejor dicho, la intención de las distintas conjeturas que se deducen de la teoría narrativa en un espacio y realidad concreta.

Este estudio de caso tal y como se ha mencionado anteriormente se dirige a los alumnos que cursan la materia de guion, una materia un tanto singular, ya que permite al alumnado demostrar capacidades para crear y saber transmitirlo. Por este motivo, hemos optado por introducir la

herramienta de los distintos CHatGPt que optaran, de esta manera tratamos de paliar o buscar una solución a un problema, o más que un problema, entendimos que habría que mitigar un punto discutible con una actuación concreta. La finalidad era que cambiaran su perspectiva en este tipo de herramienta tecnológica: la inteligencia artificial reproduce, la inteligencia creadora produce. La conciencia de cada uno de los alumnos debe ser reforzada con esta actividad para aumentar su capacidad para discernir entre el arte y la técnica y esto debe ser orientado hacia el comportamiento correcto desde un punto de vista artístico del alumnado.

Finalmente se mostraron ambas versiones, la propia y la reproducida, para que en la misma aula, se lleve a cabo un grupo de discusión analizando los datos. Las cuestiones que se debatieron fueron las siguientes: ¿Qué versión CHatGPt se ha usado? ¿Había utilizado alguna vez CHatGPt a lo largo del curso? ¿Qué ha aportado esta actividad de uso la inteligencia artificial a la teoría aprendida? ¿Qué concepto teníais antes del CHatGPt y qué concepto se tiene una vez realizada la práctica?

Una vez organizado los datos, y tras dedicar parte de la clase a comentar la experiencia, se recogieron todas las respuestas para su posterior análisis.

2.3. Resultados

El resultado fue muy interesante en cuanto a extraer nuestras propias conclusiones. Hemos de decir que en cuanto a nuestros objetivos se consiguió reforzar la idea primordial de donde partimos. El conocimiento de la teoría impartida fue reforzado por la propia actitud del alumnado ya que les inducimos a explicar a la máquina la teoría. El afán por obtener los resultados que ellos querían le motivaba a leer y entender la teoría.

Efectivamente la teoría expuesta en clase implicaba ciertos matices y ciertas particularidades que al traducirla en pregunta para CHatGPt, provocaba respuestas erróneas y resultados totalmente descontextualizados. Los alumnos así lo hicieron constatar, este fue el primer paso esclarecedor para que empezaran a tomar conciencia de la inteligencia artificial como una herramienta favorable pero no totalmente fiable.

La motivación fue lo más notorio, ya que valoraban sus propios trabajos de una manera novedosa, el entusiasmo ante las respuestas que le daba la IA implicaba al alumno a una

participación hasta entonces nunca obtenida en las clases convencionales. Sin duda, el índice de participación se vio incrementado con respecto a otras clases. A nivel individual, observamos un 100%, obviamente nos referimos al contexto del aula.

Del uso de CHatGPt hasta el momento detectamos un 90 % aproximadamente del alumnado y el más común fue CHatGPt-4, ya que señalaban que era la más conocida y a la que más están acostumbrado. Y en la mayoría de los casos contaban con una programación ajustada a su uso.

En el tema de las aportaciones, sin duda, la parte antes mencionada que hacía alusión a la estructura fue la más determinantes en cuanto su contribución. La facilidad y fiabilidad con que la máquina desarrollaba las acciones fue notorio y convincente. El binomio dramatúrgico causa-efecto, lo desarrollaba de forma ejemplarizante. Este hecho propició cambios en las estructuras escritas por los alumnos, valorando aquellas acciones que facilitaban la lógica estructural de sus guiones. Este punto fue muy valorado, asunto que contribuyó a fomentar el criterio y sobre todo a forjar una opinión fundamental para la comprensión de conceptos. En suma, muchas de las frustraciones acaecidas durante el curso, como por ejemplo la capacidad de ordenar y estructurar sus ideas fueron paliadas con esta experiencia. Se determinó que para esta fase era pertinente el uso de la inteligencia artificial.

Finalmente percibimos de forma muy notoria que la mayoría no era consciente de su inteligencia creadora, otorgaban demasiada autoridad y preponderancia al ámbito de la inteligencia artificial y por extensión a internet. Es aquí donde tiene cabida la enseñanza de la anécdota citada por Marina (1993). El concepto de contingencia fue determinante para explicar el uso de CHatGPt como herramienta y no como un principio básico e innegable. Entendemos lo contingente como algo accidental, arbitrario; esto supuso un aspecto a especificar en clase. El concepto del “miedo” del que anteriormente habíamos hablado, fue extrapolado al concepto de aleatorio que se visualizó en los resultados. La máquina

no distinguía entre lo subjetivo y lo objetivo, la máquina no entramaba en virtud de un interés emocional, cualquier cosa que se ajustara a la lógica estructural tenía validez para su criterio. Y en este punto fue dónde más resultados ventajosos pudimos observar. El hecho de cuestionar acciones o nudos de acción tenía que ver con las valoraciones hechas en clase. Las valoraciones eran muy subjetivas y aunque implicaban un cierto descontento en los alumnos, propiciaba una serie de juicios ventajosos para incrementar el interés dramático.

Aprendieron a cuestionar sugerencias para diseñar nudos de acción y esas sugerencias fueron puestas en prácticas tras realizar la actividad. Al fin y al cabo, tratábamos de dar un lugar en el hecho de construir tramas a la inteligencia creadora, una inteligencia que tiene que ver con el sexto sentido, con lo esencial. El autor tiene cierta libertad para discernir entre la espontaneidad y lo accidental, buscamos fomentar ese criterio en el alumnado, buscábamos anular toda la prestancia que había cautivado la inteligencia artificial a lo largo del curso e incluso de cursos anteriores. En suma, tratamos de fomentar un concepto que Marina (1993) había desarrollado en su ensayo, en el que determina una noción del sujeto creador, el "Yo ocurrente" que puede realizar proyectos diferentes a partir de las ocurrencias. Y es aquí donde entra en juego el concepto de inteligencia creadora que como cita Marina: "Lo que permite la inteligencia es prolongar el Yo ocurrente, creando un Yo ocurrente a la segunda potencia, penetrado ya de libertad" (1993, p.225). Y esa libertad fue hallada y esclarecida en la mente de los alumnos mediante el desafío intencionado a CHatGPt para desarrollar un paradigma que se ajustara a la idea en virtud de un guion cinematográfico.

3. CONCLUSIONES

El hallazgo más significativo obtenidos una vez realizado nuestro caso de estudio están claramente orientados a cumplimentar los objetivos planteados en el comienzo de este capítulo. La principal cuestión en cuanto a la concienciación de la inteligencia creadora frente a la artificial, hemos de indicar que la propia experiencia de este caso nos ha llevado a entender que las actividades donde el alumnado se vea

inmerso afianzan la concienciación y entendimiento del concepto desarrollado del “Yo ocurrente”.

En este ejercicio ha sido fundamental entender la libertad creadora promulgada por la intención narrativa, una intención que es capaz de anular la contingencia de la inteligencia artificial. Se ha visto y corroborado que la intención anula lo accidental, que, aunque funcione, al menos para CHatGPt, exige una voluntad creadora, una voluntad que ante todo trata de anular lo evidente: aspecto fundamental para diferenciar el concepto de reproducción o copia frente al de producción o singularidad. Este matiz contesta igualmente al segundo objetivo planteado.

Respecto al tercer objetivo, hemos de establecer que la teoría ha salido reforzada mediante esta suerte de dialéctica planteada. El hecho de promover el reto con el alumnado ha sido muy motivador para que se preparen de forma precisa la teoría. El mismo reto en el que las preguntas constaba como elemento obligatorio, ocupaba en el alumno una forma de conocimiento tan antigua como la mayeútica. Aunque no tan precisa como su propio significado conlleva, sí podemos deducir que las premisas que los alumnos tenían que precisar, revertió en el uso de la teoría explicada. Los alumnos debían de enseñar a la máquina, este método dialógico fue fundamental para corroborar y conseguir el tercer objetivo y por ende el quinto objetivo.

Otro de los puntos fundamentales es desmitificar la reproducción que tan bien diseña la herramienta digital. En nuestra opinión, la producción creativa debe emerger desde la esencia de la propia condición humana. Enseñar a escribir guiones tiene una dimensión técnica, de oficio, que comprende una serie de elementos que sustenta el sistema propio de la dramaturgia. Pero tiene también una singularidad, la creación artística. Transferir este conocimiento en el curso impartido no es tarea fácil, tiene que haber un componente experiencial para que lo asuman en primera persona. Se ha concluido que tienen que visualizarlo con resultados y sensaciones. Esas sensaciones han sido reveladas mediante el reto a la máquina, un reto que lleva implícito la motivación en el alumnado.

La conclusión final la podemos determinar en el fomento de la creación artística, escribir guiones es un arte que se puede enseñar en las aulas,

pero también es un arte que se debe intuir. La intuición es inherente al ser humano, la intuición más que enseñarse, se provoca, o al menos, de eso tratamos en las clases impartidas. Lo más significativo en esta dialéctica entre la máquina y el ser humano es algo que nos ha acompañado a lo largo del tiempo, y por supuesto seguirá asociada a la creación artística. De ahí esta provocación al alumnado de retar a la máquina.

Al final de la práctica se concluyó en el aspecto con el que comenzamos este reto, el concepto del "miedo". Un concepto en el que incidimos para explicar la diferencia entre la inteligencia artificial y la inteligencia creadora, el "miedo" hace que el intelecto esté siempre en alerta para que no ocurra lo que se espera, y esto nos llevó a concluir en una de las máximas del guion: no dar al público lo que espera, pero sí lo que desean.

4.REFERENCIAS

Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad.* Ediciones Paidós

Bordwell, D.; Thompson, K. (1996). *El arte cinematográfico: una introducción*. Paidos.

Canet, F. y Prósper, F. (2009). *Narrativa audiovisual.* Síntesis.

Chatman, S. (2013). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. RBA.

Cuadrado, A. (2017). *Narración audiovisual*. Sintesis.

Diez Puertas, A. (2014). *Narrativa Fílmica*. Editorial Fundamentos.

Eco, U. (2015). *La estrategia de la ilusión*. DeBolsillo.

Judkins, R. (2014*) El arte del pensamiento creativo*. Editorial G.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Ediciones de la Torre.

King, S. (2000). *Mientras escribo*. Random House Mondadori.

Lamata, R. (2013). *La actitud creativa.* Editorial Narcea.

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora.* Anagrama.

Sánchez Escalonilla, A. (2001). *Estrategias de guion cinematográfico*. Ariel.

MÚSICA, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ATENCIÓN: UN ANÁLISIS CORRELACIONAL EN ALUMNOS/AS DE 2º DE PRIMARIA

DAVID FRANCO CASTELLANOS
Universidad de León

PABLO ALONSO DIEZ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

La Educación Musical es un área del conocimiento clave para el desarrollo de otras habilidades (Cladellas y Muntada, 2013). y para el enriquecimiento y mejora de las llamadas Inteligencias Múltiples (IM) desarrolladas por Gardner (1993). De tal modo esta investigación se justifica atendiendo a la necesidad de descubrir si el alcance de esta particular asociación entre Música e Inteligencias Múltiples es representativo y la música podría ser un instrumento para implementar mejoras en los procesos educativos en Primaria. Afloran hoy en día gran cantidad de estudios que conectan el desarrollo musical con la atención, la concentración y el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, Tillman (2011) apunta que la música mejora las habilidades de aprendizaje de los estudiantes, ya que el razonamiento abstracto y la atención se activan con su estudio. Por otro lado, María Pilar Carrasco (2004) refiere en sus publicaciones múltiples y claros ejemplos de cómo utilizar la música en la educación de los/las niños/as para favorecer su desarrollo intelectual, expresivo y sensitivo.

Por otro lado, la atención es un aspecto educativo importante en los procesos enseñanza-aprendizaje, por tanto, describir su relación con el área de Música y su implicación con las Inteligencias Múltiples parece

ser un ámbito de gran interés tanto pedagógico como neuropsicológico. Toro (2013). Pone énfasis en descubrir, describir y valorar las relaciones entre estos tres aspectos (rendimiento en música, IM y atención) será sin duda un punto de partida necesario para emprender programas de intervención que ayuden al desarrollo integral del alumnado de primaria. Si, como apuntan algunos estudios, la atención es tan importante para logar buenos resultados académicos, las IM tan decisivas en el desarrollo del individuo en la escuela y la música tan importante para la mejora de las capacidades lógicas, matemáticas, expresivas, creativas, lingüísticas, etc., este TFM aportará en qué medida esto es así, valorando y analizando correlacionalmente la naturaleza de estas relaciones en el marco de los alumnos de primaria propuestos en la muestra creando un plan de intervención adaptado a aquellos/as alumnos/as que muestren dificultades significativas en cualquiera de las tres variables. En definitiva, conocer las relaciones entre estas tres variables nos ayudará, en un futuro, a abordarlas con un enfoque más completo, operativo y funcional.

1.2 Problema y objetivos

Teniendo en cuenta la justificación anterior surge el siguiente problema: ¿Existe relación entre el nivel de rendimiento Académico en Música y el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y la Atención en los/las alumnos/as de 2º de Primaria? ¿Obtener mejores notas en música implica obtener mayor puntuación en las pruebas de IM? ¿Está la atención vinculada con las IM? ¿Y con el rendimiento en música?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas esta investigación tiene como objetivo principal analizar la relación entre el rendimiento académico en el área de música, las inteligencias múltiples y la atención en alumnos/as de 2º de Primaria persiguiendo los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo especifico 1: Analizar el Rendimiento académico en el área de Música de la muestra.
- Objetivo especifico 2: Conocer los valores recogidos de la muestra en cuanto a Inteligencias Múltiples se refiere.

- Objetivo especifico 3: Valorar el nivel de atención de cada uno de los miembros de la muestra.
- Objetivo especifico 4: Evaluar la asociación entre Inteligencias Múltiples y rendimiento en Música.
- Objetivo especifico 5: Analizar la correlación entre Inteligencias Múltiples y Atención.
- Objetivo específico 6: Analizar la correlación entre Rendimiento en el área de Música y Atención.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las Inteligencias Múltiples

La Teoría de las Inteligencias Múltiples surge a principios de los años 80 como alternativa a los sistemas de medición de la inteligencia clásicos que consideraba la inteligencia como la capacidad de responder preguntas de un cuestionario para determinar el Coeficiente intelectual (CI). En contraposición a esta manera simplista y a menudo reduccionista de determinar el nivel de inteligencia humana, Gardner (1993) actualizó esta concepción e introdujo una perspectiva más global y moderna tanto en la manera de formular teóricamente las inteligencias como en la manera de medirlas y cuantificar su desarrollo.

2.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples

De algún modo, puede decirse que Gardner se puso en contra del modelo tradicional como así lo manifestaron Sánchez y Llera (2006) y ofreció nuevas respuestas a la idea de entender la inteligencia como un conjunto integrado de "inteligencias" todas con el mismo nivel de importancia sin estar sometidas a la jerarquía superior del CI. De tal modo Gardner (1993) define la inteligencia como una habilidad para resolver problemas y enuncia ocho inteligencias: Inteligencia Lingüística, Lógico-matemática, Viso-espacial, Musical, Corporal-cenestésica, Naturista (añadida en 1995), Intrapersonal e Interpersonal entendiendo la mente como un sistema modular (Rodríguez, 1996) en el que todas estas

inteligencias trabajan conjuntamente por un lado y tienen un espacio propio de acción y desarrollo por otro.

Todas las personas poseen las ocho IM y cada individuo funciona de una determinada manera (Armstrong, 2006) de manera que cada cual puede desarrollar cada una de sus inteligencias hasta un nivel de competencia concreto afín a su talento y destreza dotándolo de singularidad y proporcionando gran diversidad de perfiles intelectuales. Además teniendo en cuenta que el concepto "inteligencia" se vincula cada vez más con la "capacidad" de adaptarse al medio (Calero, 1995) unido a la más que demostrada Plasticidad Cerebral que nos permite modificar tanto la estructura como la función del cerebro debido a factores tanto internos como externos (Calero y Navarro, 2006) podemos implementar a través de la educación el desarrollo de determinadas capacidades. Este aspecto es especialmente significativo si tenemos en cuenta que conocer la existencia de estas ocho IM nos habilita para desarrollarlas de manera individual enriqueciendo las capacidades del individuo y ayudándole a adaptarse al medio (García y Llamas, 2015).

Las 8 Inteligencias Múltiples y sus bases neurosicológicas

Las 8 inteligencias descritas por Gardner (1993) son las referidas en la siguiente tabla:

TABLA 1: *Las 8 inteligencias Múltiples*

Inteligencia Lingüística	Inteligencia Lógico-matemática
Inteligencia Viso-espacial	Inteligencia Musical
Inteligencia Corporal-cinestésica	Inteligencia Naturista
Inteligencia Intrapersonal	Inteligencia Interpersonal

Fuente: Elaboración propia

Inteligencia Lingüística

Es la habilidad por la cual se utiliza de forma eficaz el lenguaje tanto oral como escrito (Vargas Hernández, 2004). Se relaciona con la capacidad de leer y escribir y con el uso de la palabra. (Ferrándiz García, Bermejo García, Prieto y Prieto Almeda, 2006). Su desarrollo empieza en los primeros años de vida. Durante la etapa de Infantil adquiere

su estructura básica y es en Primaria cuando se desarrolla con más velocidad. Posteriormente su evolución se estabiliza hasta la vejez (Armstrong, 2006). Su localización cerebral se sitúa en el área temporal izquierda, Centro de Wernicke, Centro de Broca y el hemisferio izquierdo y a las habilidades neuropsicológicas a las que están asociadas son: la audición, el ritmo, la discriminación auditiva, la expresión verbal, el nivel de vocabulario, las habilidades lectoras y de escritura y las habilidades de pensamiento crítico (Cano, 2012). En caso de un funcionamiento cerebral anómalo u otros trastornos relacionados con esta inteligencia lingüística las patologías más comunes son la afasia, la dislexia y la disfasia.

Las habilidades más desarrolladas que caracterizan a los sujetos con una inteligencia lingüística bien desarrollada son la gran capacidad para deducir, razonar y sintetizar mensajes orales o escritos y su facilidad de comunicarse en el plano escrito y verbal además de aprender con facilidad otros idiomas y lenguas (Resch, Martens y Hurks, 2014).

Inteligencia Lógico-matemática

La inteligencia Lógico-matemática despertó paulatinamente mayor interés ante el desarrollo de las nuevas tecnologías, en especial de los ordenadores. Esta inteligencia hace referencia a la capacidad de seguir patrones numéricos o lógicos, así como a la habilidad para diferenciar entre ellos siguiendo cadenas de razonamiento (Armstrong, 2006). El desarrollo de esta inteligencia comienza en la adolescencia se desarrolla hasta alcanzar su máxima plenitud alrededor de los 40 años momento en que sufre un notable decaimiento. Sus zonas cerebrales implicadas en su desarrollo y acción son los lóbulos frontales, el lóbulo parietal derecho y las áreas temporales y occipitales contiguas.

Las habilidades neuropsicológicas que implementa esta inteligencia Lógico-matemática tiene que ver con el desarrollo especial el desarrollo temporal, el cálculo operativo, el razonamiento y el pensamiento divergente (Molina y Rada, 2013). Las patologías más comunes ante un funcionamiento deficiente de los elementos cerebrales que intervienen en

esta inteligencia son el Síndrome de Gerstmann y daño cerebral que suele dar como resultado demencias (Jimeno, 2006).

Las destrezas que desarrollan los sujetos con alto nivel de inteligencia Lógico-matemática son la gran capacidad para realiza enumeraciones, series, medir, deducir, obtener conclusiones lógicas verificar y comparar.

La inteligencia viso-espacial

La inteligencia viso-espacial es definida por Gardner, (1999) como la capacidad para crear e imaginar dibujos en dos o tres dimensiones, además de la habilidad para manejar, entender y transformar los diferentes espacios. Esta inteligencia está relacionada con la capacidad de procesamiento mental relacionado con la vista. El desarrollo de esta inteligencia comienza en la niñez entre los 9 y 10 años y se mantiene a lo largo de toda la madurez. Las áreas cerebrales que intervienen son el lóbulo parietal, el lóbulo occipital y algunas regiones posteriores del hemisferio derecho. Las habilidades neuropsicológicas relacionadas con la inteligencia viso-espacial son la capacidad de orientarse en el espacio, discriminar entre el todo y las partes de un conjunto y la gran capacidad de pensamiento relacional y visual.

Las patologías más comunes que se producen cuando esta inteligencia viso-espacial se ve afectada son daños en la percepción visual y el síndrome de Turner en niñas dificultando las tareas que requieren habilidades espaciales, tales como lectura de mapas o organización visual. Por contra, los/as alumnos/as con esta inteligencia más desarrollada son capaces de orientarse mejor y tener una mayor percepción de la localización espacio-temporal. Son capaces de comparar y combinar mejor distintos elementos y tienen mayor control de la percepción y de la representación.

Inteligencia Musical

La inteligencia musical alude a la capacidad de percibir y expresarse mediante la música. Además esta inteligencia está relacionada con la capacidad de cantar, tocar un instrumento o bailar. Tiene una gran

vinculación con los aspectos perceptivos, expresivos y artísticos del individuo. (Hallman, 1963).

Esta inteligencia es la primera de las 8 formuladas por Gardner (1993) en manifestarse ya que los/las niños/as comienzan a cantar y a moverse rítmicamente desde muy temprana edad. (Binet y Simon, 1916). Además esta inteligencia es considerada una de las áreas generatrices de las primeras manifestaciones de la creatividad en los/las niños/as. (Stevenson, 2014). Las áreas cerebrales que intervienen en esta inteligencia están localizadas en el lóbulo temporal derecho y la percepción-expresión musical moviliza todas las áreas del cerebro generando un desarrollo muy importante del cuerpo calloso.

Son muchas las habilidades neuropsicológicas que poseen los sujetos con un alto nivel de inteligencia musical, entre ellas, son capaces de diferenciar fácilmente entre música y ruido, aprenden fácilmente canciones y bailes, cantan y bailan rítmicamente con facilidad, manifiestan gran interés por las expresiones culturales artísticas y son sociable, comprensivos y empáticos. (Gaser, 2003)

La principal patología que se detecta en sujetos con un bajo índice de inteligencia musical es la amusia. (Arias, 2007)

Inteligencia Corporal-cinestésica

La inteligencia corporal-cinestésica está relacionada con la habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manipular objetos demostrando cierta habilidad (Armstrong, 2006). La conexión entre mente y cuerpo es muy importante en esta inteligencia ya que basa su desarrollo en el control de los distintos miembros corporales para realizar tareas y desempeñar trabajos. Históricamente esta inteligencia de apareció en los primeros humanos con el uso de las primeras herramientas y se desarrolló con el perfeccionamiento de las técnicas relacionadas con el control del cuerpo humano tales como la velocidad, flexibilidad y fuerza. Las partes cerebrales responsables de los aspectos relativos a esta inteligencia son predominantemente los que tienen que ver con las áreas motoras implicadas en el movimiento, el cerebelo, los ganglios basales y la corteza motriz.

En cuanto a las habilidades neuropsicológicas de los sujetos con una buena y desarrollada inteligencia corporal-cinestésica encontramos destrezas relacionadas con el control corporal tales como: buena coordinación, flexibilidad, velocidad, fuerza y un buen desarrollo de la expresión corporal. La patología más común en individuos con una limitada inteligencia corporal-cinestésica es la apraxia consistente en la incapacidad de levar a cabo movimientos o tareas con normalidad.

Inteligencia Naturista

Esta inteligencia está relacionada con la percepción del mundo natural y fue añadida a la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993). en 1995 momento en el que pasa a ser descrita como la capacidad de describir y de ser competente para reconocer la biodiversidad (flora y fauna), para establecer relaciones en el mundo natural y su entorno (Gardner, 1995). Además de encarga de identificar, discernir, observar y clasificar miembros de grupos o especies diferenciando unos de otros. El desarrollo de esta inteligencia comienza en la primera infancia con la aparición de la curiosidad y las ganas de descubrir el entorno próximo por parte del niño y se mantiene estable hasta la edad adulta (Schafer, 1969). No se ha demostrado que el área cerebral donde se producen los procesos mentales responsables de esta inteligencia sea predominantemente el lóbulo izquierdo o el derecho ya que científicamente no se ha comprobado que esta inteligencia articule un lugar especifico del cerebro. (Pérez, Beltramio y Cupani, 2003). Por tanto se tiende a pensar, en base a las más recientes investigaciones, que en esta inteligencia participa todo el cerebro en su conjunto debido a la naturaleza global de la misma (Antunes, 2000).

En cuanto a las características neuropsicológicas de los individuos que han obtenido altos valores en Inteligencia Naturista podemos decir que son entusiastas de cómo funcionan las cosas, curiosos y observadores capaces de interactuar con objetos animales o plantas del entorno natural, manifiestan gran interés por los sistemas y las relaciones entre sus elementos, utilizan herramientas como microscopios, ordenadores y otros

útiles y tecnología que les acerquen a lo microscópico, son ordenados, estructurados y jerárquicos en la manera de organizar sus pensamientos.

Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal es aquella que tiene que ver con la gestión de nuestras propias emociones, el desarrollo de nuestro autoconcepto y el análisis de nuestra manera de pensar, actuar y sentir. También es la habilidad de conocer nuestros puntos fuertes y débiles para utilizarlos a nuestro favor (Armstrong, 2006).

No es una inteligencia específicamente humana ya que algunos animales son capaces de reconocerse frente a un espejo o dirimir la diferencia entre el Yo y el Otro. Por tanto el desarrollo evolutivo de esta inteligencia es muy primario y se remonta a la aparición de los primeros homínidos. En la actualidad la inteligencia intrapersonal aparece y de desarrolla desde el nacimiento hasta los tres años. Son las áreas prefrontales y dorsales junto con las áreas cerebrales relacionadas con la concentración y la atención las que intervienen en en esta inteligencia principalmente (Pérez, Beltramino y Cupani, 2003). Además el sistema límbico y la amígdala desempeñan un papel muy importante en la gestión de las emociones propias de esta inteligencia. Las principales habilidades neuropsicológicas propias de esta inteligencia tienen que ver con las habilidades relacionadas con los sentidos (vista, tacto y oído) y la capacidad analizar, interpretar, sintetizar valorar y aplicar aspectos vinculados con el autoconcepto y la propiocepción.

La alexitimia es la patología más común en individuos con baja inteligencia intrapersonal consistente en la dificultad para identificar las emociones propias y la incapacidad para hacer corresponder las acciones con los pensamientos del individuo (Hulme y Snowling, 2009). Sin embargo los sujetos que poseen una gran inteligencia intrapersonal son empáticos, tiene una alta autoestima y autocontrol. Son capaces de identificar sus propias limitaciones y destrezas y gestionan de un modo adecuado las relaciones con los demás.

Inteligencia Interpersonal

Es aquella inteligencia que hace referencia a todo aquello que acontece entre dos o más personas (Gardner, 1993). Permite comprender a los demás sujetos, comunicarse adecuadamente con ellos, entenderse y desarrollar relaciones teniendo en cuenta los estados de animo, intereses, habilidades y actitudes. Es, en definitiva, la capacidad de "conectar" con los demás. Esta inteligencia en suma con la inteligencia intrapersonal se denomina Inteligencia Emocional. Esta capacidad por comunicarse entre sujetos, llegar a acuerdos y establecer relaciones tiene su origen en los primeros homínidos y surgió de la necesidad de ponerse de acuerdo para cazar, actuar en grupo y colaborar a favor de bien común. En los humanos estas habilidades quedan patentes y desarrolladas hacia los 3 años momento en el que quedan fijados vínculos muy valiosos para el desarrollo futuro del individuo (Beck, Kumschick y Klain-Deslius, 2012).

Los lóbulos frontales, temporales y el sistema límbico además de las áreas relacionadas con el lenguaje son las principales partes del cerebro que a nivel neuropsicológico intervienen en esta inteligencia (Armstrong, 2006). Los individuos con una inteligencia interpersonal muy desarrollada suelen ser sujetos muy sociables con gran capacidad comunicativa que trabajan en equipo fácilmente, empáticos y constructivos. La principal patología que encontramos en personas que no tienen estas habilidades es el Síndrome de Asperger.

2.2 El rendimiento académico en Música

A la Música se le atribuyen gran cantidad de propiedades (Fernández-Carrión, 2011) que van desde propiedades curativas, terapéuticas, sociales, emocionales hasta formativas, educativas y pedagógicas. La importancia histórica de la música como ámbito humano, estético y educativo se remonta a la Antigua Grecia cuando era considerada un elemento formativo con gran valor ético, moral y pedagógico (Grout y Palisca, 2006). Será en el siglo XXI el momento en el que todas las corrientes pedagógicas sean condensadas por los grandes autores, cuando se produzca una gran revolución didáctico-musical (Sabbatela, 2004).

Precisamente en Educación Primaria, momento educativo en el que se centra ese TFM, entre los 7 a 11 años (Etapa de las Operaciones Concretas) es cuando se produce el afianzamiento de los movimientos motrices y el desarrollo de la capacidad lógica para la resolución de problemas. (Piaget, 1970). Momento en el cual la música juega un papel muy importante como elemento capaz de desarrollar y afianzar estos aspectos a través del baile, la escucha y la expresión corporal (American Psychological Association, 2016).

Atendiendo a la legislación vigente en materia de Educación Musical (LOMCE) en el marco de Primaria se establecen tres grandes grupos de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en torno a la escucha, la interpretación musical y la música el movimiento y la danza cada uno de ellos desarrollados en el currículo de cada Comunidad Autónoma, en este caso a través de la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Con respecto al ámbito musical, que nos ocupa, hemos de tener en cuenta la diversidad de tareas a evaluar y su naturaleza para aplicar en cada caso las herramientas y materiales evaluativos adecuados, así como la escucha y observación de los productos de cada alumno generados en el aula. En este caso tal y como nos sugiere la ley y teniendo en cuenta los acuerdos alcanzados en el claustro de profesores se han establecido los siguientes criterios de objetividad para calificar el área de educación artística correspondiente a música descritos en la siguiente tabla.

TABLA 2: *Criterios de objetividad*

Aspectos generales a valorar	Herramientas	Ponderación (%)
Procesos	Rúbricas de las Unidades Observación del profesor	60%
Conceptos	Rúbricas de las Unidades Pruebas escritas y orales	20%
Material de aula	Cuaderno de registro de sesiones Revisión periódica	10%
Actitudes	Rúbricas de las Unidades Observación directa	10%

Fuente: Elaboración propia

2.3. La Atención

La atención se define como un proceso psicológico indispensable para el procesamiento de la información y para la realización de cualquier tarea. Mediante ella seleccionamos de nuestro alrededor los estímulos que son de nuestro interés para ejecutar una acción y alcanzar unos objetivos (Ríos-Lago et al., 2007). La atención no consiste en un único si no que en él intervienen gran cantidad de procedimientos de manera conjunta y coordinada. Este conjunto de pequeños procesos está formado no solo por la percepción selectiva y dirigida, el interés por una fuente particular de estimulación y esfuerzo o concentración sobre una tarea sino que también interviene la memoria a corto y largo plazo. Este "mecanismo de activación o alerta de los procesos cognitivos" (Fernández-Trespalacios, 2004) dotan a la atención de una función neuropsicológica que exige un esfuerzo neurocognitivo en el que intervienen procesos diferentes, independientes y complementarios. El funcionamiento del proceso atencional exige la participación de estructuras cerebrales distintas. Posner y Dehaene (1994), describen que la atención está articulada por cuatro subprocesos metales:

- Activación (corteza temporal superior y el parietal inferior)
- Sostenimiento (formación reticular y algunos núcleos talámicos.)
- Codificación (hipocampo)
- Perseveración (corteza prefrontal)

Tipos de atención (Melero y Sevilla, 2008).:

- La atención sostenida o vigilancia: Es el proceso encargado de mantener de manera estable y fluida el foco de atención ante un estimulo de forma prolongada.
- La atención selectiva: Es el mecanismo que dirige y focaliza la atención sin permitir que otros estímulos interrumpan la tarea que estamos realizando.
- La atención interna: Es la capacidad de conectarse con los procesos que tienen que ver con uno mismo y la forma en la que se ejecutan las distintas acciones intervinientes en una tarea.

- La atención externa: Es la capacidad de percibir, valorar y atender todo aquello que pasa en mundo próximo para generala cambios en la propia conducta que faciliten la tarea.
- La atención abierta: Facilitan el propio acto de atender generando respuestas motoras que acomoden nuestra atención al momento concreto.
- La atención dividida: es la capacidad de conectarse con dos o más tareas al mismo tiempo permaneciendo concentrado en ambas.
- La atención visual: Es la capacidad de atender estímulos relacionados con nuestra visión.
- La atención auditiva: Es la capacidad de atender estímulos relacionados con nuestro campo sonoro.

3 OBJETIVO / HIPÓTESIS

El objetivo general de este trabajo de investigación pretende determinar la relación existente entre el nivel de desarrollo en el área de Música y el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y la Atención en los/las alumnos/as de 2º de Primaria. Tomando este como objetivo fundamental y prioritario subyacen también los siguientes objetivos específicos.

- Objetivo especifico 1: Analizar el rendimiento académico en el área de Música de dichos alumnos de primaria.
- Objetivo especifico 2: Conocer los valores recogidos de la muestra en cuanto a Inteligencias Múltiples se refiere.
- Objetivo especifico 3: Valorar el nivel de atención de cada uno de los miembros de la muestra.
- Objetivo especifico 4: Evaluar la asociación entre rendimiento en Música, Inteligencias Múltiples y Atención.

De estos objetivos anteriormente citamos se obtendrán las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Se espera encontrar relación significativa y positiva entre las variables de inteligencias múltiples y atención.
- Hipótesis 2: Se espera encontrar relación significativa y positiva entre las variables de rendimiento en música y atención.
- Hipótesis 3: Se espera encontrar relación significativa y positiva entre las variables de inteligencias múltiples y rendimiento en música.

3.2. Diseño

Se trata de un estudio con diseño no experimental, descriptivo y correlacional que tiene como objeto la comprobación de las hipótesis. En este estudio no habrá manipulación de las variables independientes.

3.3. Población y muestra

Para la realización de esta investigación se han evaluado 50 alumnos/as al azar matriculados/as en el Colegio Leonés (León) una vez han completado y autorizado su participación en el estudio mediante en pertinente consentimiento informado. El Colegio Leonés es un centro educativo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que se encuentra en León. Cuidad con unos 125.000 habitantes la mayoría de ellos dedicados al sector servicios. El nivel cultural y socioeconómico de la muestra es medio / alto.

3.4. Variables medidas e instrumentos aplicados

Las variables que evaluaremos son:

Rendimiento en la asignatura de Música: para ello consultaremos las calificaciones finales del curso 2018/2019 de los/as alumnos/as sujetas a evaluación según criterios de la (LOMCE) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa atendiendo a los criterios de objetividad fijados en la Tabla 1.

Las calificaciones serán de entre 0 y 10 puntos, siendo 0 la puntuación mas baja y 10 la más alta.

Inteligencias múltiples: Evaluaremos las 8 inteligencias múltiples descritas en el marco teórico utilizando como instrumento el Cuestionario para profesores de Inteligencias Múltiples para primaria (Armstrong, 2001).

Se trata de un cuestionario en el que se evalúan cada una de las Inteligencias pormenorizadamente respondiendo a preguntas con tres opciones de respuesta: SI / NO / AL (algunas veces), obteniendo 1 punto por el SI, 0 puntos por el NO y 0,5 por el AL.

La puntuación final se calcula independientemente para cada una de las inteligencias y los índices de inteligencia se valoran en torno a 5 niveles: de 0 a 2: Bajo, de 2,5 a 4:Medio – Bajo, de 4,5 a 6: Medio, de 6,5 a 8: Medio – Alto y de 8,5 a 10: Alto.

En dicho cuestionario es muy importante responder a todas las preguntas, aunque esto suponga emplear un tiempo extra.

Atención: Evaluaremos la atención mediante la prueba Trail-Making medida neuropsicológica de trazado visual, conceptual y motor consistente en dos partes:

- Parte A: Se han de unir los números de 1 al 25 tan rápido como sea posible cronometrando el tiempo.
- Parte B: Se han de unir números y letras de manera ordenada alternando números y letras. (Ej. 1 A, 2 B…)

Finalmente, para obtener el resultado de la prueba debemos restar el tiempo invertido en realizar la parte B del tiempo invertido en realizar la parte A teniendo en cuenta que cuanto mayor sea el valor de esta resta peor será el resultado de la prueba (International Test Commission, 2015).

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

En torno a los objetivos específicos fijados en la presente investigación se articulan los datos y las tablas que presentamos a continuación y sus correspondiente análisis descriptivo.

Objetivo específico 1: Analizar el rendimiento académico en el área de Música de la muestra. Detallaremos en la siguiente tabla los datos recogidos referidos al Rendimiento en Música evaluados de cero a diez, así como la media, desviación típica, mínimo y máximo.

TABLA 3: *Datos descriptivitos del rendimiento académico en el área de Música*

	Rendimiento en Música
Número de sujetos	50
Media	8,480
Desviación Típica	,931
Mínimo	6,000
Máximo	10,000

Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 2: Conocer los valores recogidos de la muestra en cuanto a Inteligencias Múltiples se refiere. Mostraremos en la siguiente tabla los valores obtenidos de cero a diez, una vez recogidos los resultados del Trail-Making Test, así como así como las medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos obtenidos.

TABLA 4: *Datos descriptivos de las Inteligencias Múltiples*

	I Ling	I L-Mate	I Espa	I C-Kine	I Música	I Natur	I Inter	I Intra
Número de sujetos	50	50	50	50	50	50	50	50
Media	7,850	8,360	7,180	7,150	7,020	7,450	8,030	6,520
Desviación Típica	1,575	7,107	1,921	1,614	2,325	1,375	1,412	2,321
Mínimo	2,000	2,000	1,500	2,500	,500	3,500	4,000	,500
Máximo	10,000	10,000	10,000	10,000	10,000	10,000	10,000	9,500

Fuente: Elaboración propia

I Ling.: Inteligencia lingüística; I L-Mate.: Inteligencia lógico matemática; I Espa.: Inteligencia espacial; I C-Kine.: Inteligencia corporal-kinestésica; I Música.: Inteligencia musical; I Natur.: Inteligencia naturista; I Inter.: Inteligencia interpersonal; I Intra.: Inteligencia intrapersonal.

Objetivo específico 3: Valorar el nivel de atención de cada uno de los miembros de la muestra. Para ello hemos restado el tiempo empleado en realizar la parte B del tiempo empleado en realizar la parte A del Trail-Making test tal y como explicamos en el apartado 3.4. (Variables medidas e instrumentos aplicados)

TABLA 5: *Datos descriptivos de la Atención (Trail-Making)*

	Trail-Making (seg)
Número de sujetos	50
Media	84,420
Desviación Típica	45,452
Mínimo	18,000
Máximo	290,000

Fuente: Elaboración propia

4.2. RESULTADOS CORRELACIONALES

Objetivo específico 4: Evaluar la asociación entre Inteligencias Múltiples y rendimiento en Música. Hemos efectuado un estudio correlacional entre las 8 inteligencias múltiples y el Rendimiento Académico en Música obteniendo los siguientes resultados expresados en la siguiente tabla.

TABLA 6: *Correlación entre Inteligencias Múltiples y Rendimiento en el área de Música.*

		Rendimiento en Música
I Ling		**,753**
	N	50
	P	,00
I L-Mate		,161
	N	50
	P	,26
I Espa		**,361**
	N	50
	P	,01
I C-Kine		-,022
	N	50
	P	,88
I Musica		**,702**
	N	50
	P	,00
I Natur		**,697**
	N	50
	P	,00
I Inter		**,299**
	N	50
	P	,03
I Intra		**,439**
	N	50
	P	,00

Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 5: Analizar la correlación entre Inteligencias Múltiples y Atención.

TABLA 7: *Correlación entre Inteligencias Múltiples y Atención. Hemos efectuado un estudio correlacional entre las 8 inteligencias múltiples y los resultados obtenidos en el Trail-Making Test obteniendo los siguientes resultados detallados en la siguiente tabla.*

		Trail Making
I Ling		-,144
	N	50
	P	,32
I L-Mate		-,076
	N	50
	P	,60
I Espa		-,218
	N	50
	P	,13
I C-Kine		-,220
	N	50
	P	,12
I Musica		-,137
	N	50
	P	,34
I Natur		-,096
	N	50
	P	,51
I Inter		-,122
	N	50
	P	,40
I Intra		-,128
	N	50
	P	,37

Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 6: Analizar la correlación entre Rendimiento en el área de Música y Atención.

TABLA 8: *Correlación entre Rendimiento en el área de Música y Atención. Los datos obtenidos haciendo un estudio correlacional entre Atención y Rendimiento Académico en Música se ilustran en la siguiente tabla*

		Rendimiento en Música
Trail Making		-,199
	N	50
	P	,17

Fuente: Elaboración propia

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión

Con respecto al objetivo específico propuesto nº1 se observa un rendimiento en el área de música muy notable con un 8,480 de media entre los/as alumnos/as estudiados en la muestra. También se observa una agrupación de los valores muy próximos a la media tal y como apunta una desviación típica tan pequeña (0,931). Por último, es llamativo que los valores mínimos y máximos se sitúen siempre dentro de la horquilla 5 – 10 no habiendo así ningún/a alumno/a con la calificación de suspenso.

Atendiendo al objetivo específico nº2 se mantienen los valores medios en una posición notable por encima de 7 a excepción de la Inteligencia Intrapersonal que registra un valor algo menor (6,520). Con respecto a la desviación típica, los valores estadísticos encontrados son más diversos situándose entre 1,375 (I. Naturista) y 7,107 (I. Lógica Matemática). El máximo y el mínimo dan cuenta de todo el rango empleado para valorar estas variables encontrando puntuaciones de 10,00 hasta 0,500 mostrando la heterogeneidad de la muestra en cuanto a desarrollo de las Inteligencias Múltiples se refiere.

El resultado de la prueba Tail-Making Test, empleado para la consecución de objetivo específico nº3, viene dado por la diferencia (resta)

entre la realización de dos subpruebas, de tal modo los resultados describen que el tiempo medio resultante tras la realización de esta prueba es de 1 minuto y 24 segundos (84 segundos). La desviación típica es muy significativa (45 seg) y nos muestra la gran heterogeneidad de resultados obtenidos. Por otro lado, hay que destacar el valor mínimo situado en 18 segundos y el máximo de 4 minutos 50 segundos del sujeto más lento en realizar la prueba.

En relación con el objetivo específico nº4 observamos, tras el análisis de los datos, una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento en Música y la Inteligencia Lingüística, Espacial, Musical, Naturista, Interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, no hay una correlación significativa entre este rendimiento en Música e Inteligencia Lógico-Matemática ni Corporal-Kinestésica. Por un lado resulta llamativo esta no correlación entre Rendimiento académico en Música e Inteligencia Lógico-Matemática a la luz de los estudios realizados en las últimas décadas en los que se muestran asociaciones cognitivas claras y bidireccionales entre ambas disciplinas (Schlaug, 2004). Por otro la no correlación entre Rendimiento académico en Música e Inteligencia Corporal-Kinestésica resulta igualmente sorprendente teniendo en cuenta al probada vinculación neuronal y neuropsicológica en el desarrollo de ambos procesos en cuanto a las áreas cerebrales intervinientes se refiere (Spintge, 1992).

No hay correlación estadísticamente significativa entre los datos recogidos en Inteligencias Múltiples y los datos recogidos a la luz del Trail-Making test sobre atención, encaminados a la consecución de objetivo específico nº5, resultado que contrasta con la tendencia moderna de considerar que los/las alumnos/as con mejores resultados en Inteligencias Múltiples son los más atentos (Spintge, 1992).

Objetivo específico 6

No hay correlación estadísticamente significativa entre el Rendimiento en Música y la Atención contradiciendo los resultados de las investigaciones de **Medina y Barraza (2019).**

6.2. Conclusiones

Se puede afirmar que en base a los datos recogidos de los/las alumnos/as de 2º de educación primaria y a su posterior análisis e interpretación existe una correlación significativa positiva entre el rendimiento en Música y la Inteligencia Lingüística, Espacial, Musical, Naturista, Interpersonal e intrapersonal de los participantes en el estudio. Sin embargo, no encontramos una correlación significativa entre su rendimiento en Música y su Inteligencia Lógico-Matemática ni Corporal-Kinestésica. Por otro lado, no hay correlación estadísticamente significativa entre los datos recogidos en Inteligencias Múltiples y los datos recogidos para valorar la atención en este grupo de alumnos/as. Para terminar, no encontramos correlación estadísticamente significativa entre el Rendimiento en Música y la Atención como cabía esperar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association. (2016). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Antunes, C. (2000). *Estimular las Inteligencias Múltiples. ¿Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan?* Madrid, España: Narcea S. A.

Arias Gómez, M. *Music and neurology*. Neurologia, 22 (2007), pp. 39-45

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores.* Barcelona: Paidós.

Athanassopoulos, N.; López-Fernández, V. *Multiple intelligences and learning: A comparative approach in conservatory students.* ReiDoCrea, 6: 50 - 63 (2017). [http://hdl.handle.net/10481/44449]

Beck, L., Kumschick, I., Eid, M., & Klan-Delius, G. (2012). *Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. Emotion,* 12(3), 503-514.

Binet, A. y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children: The Binet–Simon Scale.* New Jersey: Publications of the Training School, Department of Research

Calderón Díaz, A. (2015) *La música como estrategia para facilitar los procesos de aprendizaje en la educación inicial.*

Calero, M., D. (1995). *Modificación de la inteligencia: Sistemas de evaluación e intervención.* Madrid: Pirámide.

Calero, M., D. y Navarro, E. (2006). *La plasticidad cognitiva en la vejez: técnicas de evaluación e intervención.* Barcelona: Octaedro.

Cano, C. (2012). *Estudio de la relación entre la memoria, atención y velocidad lectora con el rendimiento escolar.* Tesis Magíster. Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja.

Carrasco, María Pilar. (2004) *Cómo* educar a tus hijos con la música. Madrid. Ed: Palabra. (1ª ed.).

Cladellas, R. y Muntada, M. (2013). *Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria.* EJIHPE, 3(2), 87-97.

Crespo, N y Narbona J. (2009). *Revista de Neurología*. España.

Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos Musicales Inclusivos. Revista Tendencias Pedagógicas, *17*, 74-82.

Fernández-Trespalacios, JL. (2004). *Procesos psicológicos básicos.* Madrid: Editorial Sanz y Torres. (6a ed.).

Ferrándiz García, Bermejo García, Prieto y Prieto Almeda, (2006) *Revista española de pedagogía.* Vol. 64, (233), 2006 5-19

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós

García, M., L. y Llamas, F. (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Garrido, I. (2000). *La motivación: mecanismos de regulación de la acción*. Rev Esp Motivación y Emoción 2000; (3): 5-6. En http://reme.uji.es.

Gaser, G. Schlaug. *Brain structures differ between musicians and non-musicians*. J Neurosci, 23 (2003), pp. 9240-9245

Gfeller, K E. (2000). *Introducción a la musicoterapia: teoría y práctica.* Editorial: Boileau, Editorial de Música.

Grout, D.J. y Palisca, C.V. (2006). *Historia de la música occidental 1* (Edición Ampliada). Madrid: Alianza Editorial.

Hallman, R., J. (1963). *The necessary and sufficient conditions of creativity. Journal of Humanistic Psychology,* 3 (1), 14-27.

Hulme, C. y Snowling, J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition.* Oxford: Wiley-Blackwell.

International Test Commission (2015). *International Guidelines for Practitioner Use of Test Revisions, Obsolete Tests, and Test Disposal*. Recuperado de: https://www.intestcom.org

Jaques-Dalcroze, É. (1965). *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Lausana: Foetisch Frères.

Jimeno; M. (2006). *¿Por qué las niñas y los niños no aprenden matemáticas?* Barcelona: Octaedro.

Large, E. W. y Kolen, J. F. (1994). *Resonance and the perception of musical meter. Connection Science,* 6(2 & 3), 177-208.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment* (5th ed.). New York: Oxford University Press.

López de Armentia Vea, L. (2012). *La necesidad de la música en la Educación Secundaria Obligatoria.* Publicaciones Didácticas, (31), 241-244. Recuperado de: http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/031047/articulo-pdf

Medina, D. Barraza, P.(2019). *Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians*. HELIYON DOI. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01315

Melero, L. Y Sevilla, J. (2008). *Manual de psicología de la atención: una perspectiva neurocientífica (Biblioteca de psicología)* Ed. Síntesis.

Molina, L. y Rada, K. (2013). *Relación entre el nivel de pensamiento formal y rendimiento académico en matemática.* Revista Zona próxima, 19(1), 63-72. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85329192006

Pérez, E., Beltramino, C. y Cupani, M. (2003). *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos*. Revista Evaluar, 3.

Piaget, J. (1970*) Piajet´s Theory*. En MUSSEN, P.H. (Ed.) Carmichael´s Manual of Child Psychology. John Wiley and Sons, Inc. New York..

Posner, MI. Dehaene, S. (1994). *Attentional networks*. Trends Neurosci; 17: 75-79.

Resch, C., Martens, R., & Hurks, P. (2014). *Analysis of young children's abilities to cluster and switch during a verbal fluency task.* Archives of Clinical Neuropsychology, 28(8), 1295-1310.

Ríos-Lago M, Muñoz JM, Paúl N. *Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación.* Rev Neurología 2007; 44: 291-297.

Rodríguez, R., J. (1996). Modelos cognoscitivos para una filosofía contemporánea de la mente. Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica, 34, 423-432.

Sabbatella, P. (2004). *Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. Revista de Ciencias de la Educación*, *20,* 123-140.

Sánchez, L., P., y Llera, J., B. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. Papeles del psicólogo, 27 (3), 147-164.

Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula.* (Ed. 1998). Buenos Aires: Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno. (Ed. 1998).* Buenos Aires: Ricordi Americana.

Schlaug, G., Norton, A. C., Overy, K., Cronin, K. T., Lee, D. J., & Winner, E. (2004). *Effects of music training on children's brain and cognitive development*. In S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 133-134). UK: Causal Publications.

Spintge, R. & Droh, R. (eds.) (1992). *MusicMedicine.* St. Louis: MMB Music.

Stevenson, C., Kleibeuker, S., de Dreu, C., & Crone, E. (2014). *Training creative cognition: adolescence as a flexible period for improving creativity. Frontiers in human neuroscience*, 8-827.

Tillmann, B., I. Peretz, and S. Samson. 2011. *Neurocognitive approaches to memory in music: Music is memory.* In: The Memory Process: Neuroscientific and Humanistic Perspectives, ed. S. Nalbantian et al., pp. 377–394. Cambridge, MA: MIT Press. [8, 17]

Trías, N. (1996). *La aportación de Émile Jaques Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal.* Eufonía, Didáctica de la Música, 3, 21-30.

Toro, A. (2013). *Desarrollo de la atención y concentración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 3 años, "mi segundo hogar".* Tesis de Pregrado. Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Vargas Hernández, A. (2007) *Antes y después de las inteligencias múltiples.* Revista Electrónica Educare: Vol 11 No 2.

SECCIÓN II.

ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UN MÉTODO PEDAGÓGICO PERTINENTE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

ANA MARÍA CASTRO MARTÍNEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo es una estrategia que promueve la participación activa del alumnado y que está basado en la ayuda mutua bajo la dirección activa de un/a docente siendo un enfoque pedagógico tal que los/as participantes trabajan en grupos pequeños y heterogéneos con el fin de alcanzar una meta común sosteniendo un liderazgo compartido pero una responsabilidad tanto individual como grupal. En resumen, busca maximizar el aprendizaje mediante la interacción entre el alumnado (Johnson y Johnson, 2016)[1].

Se define también como una metodología o técnica de enseñanza estructurada que brinda oportunidades al estudiantado que tiene diferentes necesidades educativas con la intención de que colaboren, trabajen juntos/as y aprendan unos/as de otros/as. Se trata de una metodología que pretende organizar las actividades dentro del aula con la intención de convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje empoderando al alumnado y haciéndolos/as conscientes de las fortalezas que tiene el trabajo en grupo. En consecuencia, une y combina

[1] Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76(1), 162–177. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009

elementos académicos y socioemocionales creando un entorno donde el alumnado adquiere conocimientos pero, además, aprenden a relacionarse de forma efectiva con los demás preparándolos/as para el mundo real donde tanto las habilidades técnicas como interpersonales son valoradas de igual forma.

Es un método que abarca un conjunto de técnicas para la conducción del aula, en donde los/as estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños, desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos siendo necesario que exista interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa *cara a cara,* la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Cano, M.C., 2012) [2].

Algunas de las características que tiene esta metodología ya se han ido desplegando: la interdependencia, responsabilidad individual, interacción *cara a cara*, evaluación grupal e individual, habilidades sociales y otras que se desarrollan con detenimiento en posteriores apartados.

La fundamentación de este enfoque la encontramos en teorías que avalan que el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otras personas y grupos o en teorías que argumentan la implicación del aprendizaje entre pares porque favorece el desarrollo intelectual del alumnado, adquirir conocimientos nuevos o desarrollar actitudes sociales positivas hacia las otras personas, lo que nos lleva a asegurar que esas relaciones entre iguales son fuente de cooperación. Además, aunque la escuela debe ser una institución encargada de eliminar la exclusión, es allí donde, se hacen notar determinadas pautas de discriminación (Santos Rego, M. y otros, 2009)[3], por ejemplo, del alumnado con discapacidad. Todo ello, parece indicar que es una herramienta propicia

---

[2] Cano Tornero, M.C. (2012). Aprendizaje cooperativo en educación infantil: una experiencia innovadora desde la práctica educativa. *Experiencias de innovación en Educación infantil y primaria*. Universidad de Murcia.

[3] Santos Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M.M. , Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo; práctica pedagógica para el desarrollo escolar u cultural. *Magis. Revista internacional de investigación educativa*, 2,289-303.

para la inclusión educativa como resaltan algunos trabajos científicos (Gillies, R.M., 2020) (Johnson y Johnson, 2016)[4] que resaltaron las enormes ventajas de esta metodología.

Las cuestiones que se plantean en este texto son de calado en materia de diversidad educativa. Nótese que nos centramos en el colectivo de alumnado con discapacidad intelectual en las etapas de educación infantil y primaria.

Un aspecto clave de este trabajo es el enfoque en el alumnado con discapacidad intelectual con una extensa legislación, nacional e internacional que les protege (BOE, 2022) (ONU, 2006)[5].

La discapacidad intelectual se define por la Sociedad Americana de Psiquiatría en el DMS-5[6] con el término *retraso global* del desarrollo en menores de 5 años. Implica déficits en el funcionamiento intelectual[7] y adaptativo[8] de una persona pudiendo alcanzar diferentes grados.

Es importante destacar el concepto de *neurodesarrollo* que se refiere a un proceso dinámico, en continuo cambio y que está enfocado a la adquisición progresiva de habilidades de una persona con el fin de lograr

---

[4] Gillies, R. M. (2020). Cooperative group work. In S. Hupp & J. D. Jewell (Coord.), The encyclopedia of child and adolescent development, volume (10) (1-11). John Wiley & Sons. Se muestra que cuando el alumnado tienen más oportunidades para trabajar juntos en actividades con tareas estructuradas, los grupos se cohesionan y sus miembros se preocupan por el aprendizaje de los demás.
https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad264

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. International Journal of Educational Research, 76(1), 162–177.https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009

[5] BOE (2022). Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

[6] APA (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5ª edición. Arlington. American Psychiatric Association.

[7] Razonamiento, resolución de problemas, planificación, abstracción, aprendizaje académico y de la experiencia o juicio.

[8] Dominio conceptual, social y práctico.

su independencia, plena autonomía y adaptación al medio. En este sentido, desde la escuela deben ponerse a disposición de este alumnado todos los recursos para que puedan aprender en igualdad de condiciones (Castro-Martínez, A.M., 2024)[9], para lo que es preciso adaptaciones individualizadas que en el texto normativo internacional de obligado cumplimiento, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, define en su Art 1 Definiciones, con el concepto *ajustes razonables*[10]: se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las persona con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Se justifica la investigación enfocada a la población de estudio, por un lado, en el incremento del estudiantado con discapacidad en general y con discapacidad intelectual en particular, que se halla escolarizado en los últimos 20 años. Por otro lado, la normativa, legislación tanto nacional como internacional, de obligado cumplimiento, es cada vez más sensible y proclive a la atención de este alumnado en base a que se cumplan los postulados de igualdad de oportunidades y no discriminación (BOE, 2003)[11] en la sociedad y, más concretamente, en el ámbito educativo (BOE, 2006) (BOE, 2020) (BOE, 1978)[12]. Además, se han elevado enormemente en las dos últimas décadas las metodologías

---

[9] Castro-Martínez, A.M. 82024). Intervenciones mediante el Método COM-T con alumnado NEE y NEAE: TEA, TDAH, dislexia, trastornos de conducta, discapacidad intelectual, enfermedad mental y otras. Repensar la innovación en el aula: otras formas de enseñanza. Dikynson, pp 671-688.

[10] ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

[11] BOE (2003). Gobierno de España. Ley de 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066

[12] BOE (2006). Gobierno de España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

modificada por BOE (2020). Gobierno de España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264

BOE (1978). Cortes Generales. Constitución Española. Artículo 27.

activas para el trabajo educativo con este colectivo implementándose en multitud de proyectos el aprendizaje cooperativo que cada vez tiene más adeptos y menos desertores, sin olvidar el sólido compromiso de las nuevas generaciones de profesorado implicados/as con este alumnado destacando el interés en formarse en técnicas novedosas y su buen hacer proactivo en las aulas.

A los efectos de apuntar las preguntas de investigación en las que se apoyarán los objetivos a plantear, en primer lugar, nos preguntamos si existe una única línea o distintas teorías dentro del aprendizaje cooperativo así como qué autores/as lo estudiaron. También nos cuestionamos cuáles son las técnicas más destacadas que se utilizan en esa metodología y si hay proyectos en España donde se haya empleado. A partir de las respuestas obtenidas podríamos dar paso a ahondar en las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del aprendizaje cooperativo cuando éste se implementa con alumnado con discapacidad intelectual (que es en el que se centra el trabajo) dado que desconocemos cómo influye esta metodología en el aprendizaje de este alumnado. Todo ello, en las etapas educativas de Educación Infantil (BOE, 2022)[13] y Primaria (BOE, 2022)[14]. Llegados a este punto, si las fortalezas y oportunidades para la muestra de estudio son sólidas, estaríamos en disposición de pergeñar algunas estrategias para que esta metodología resulte más empleada en las aulas de estos niveles académicos así como

[13] En el artículo 3 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (Ministerio de Educación y Formación Profesional) reza: 1. La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. 2. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años y el segundo, desde los tres a los seis años de edad. En https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654

[14] En el artículo 3 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional) reza: 1. La Educación Primaria es una etapa educativa que constituye, junto con la Educación Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de Grado Básico, la Educación Básica. 2. La Educación Primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas que tendrán un carácter global e integrador, estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado y podrán organizarse en ámbitos. En https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

proponer alguna estrategia o recomendación para que las debilidades y amenazas se reduzcan.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como principales objetivos a desarrollar:

- Objetivo 1.- Enunciar las principales teorías del aprendizaje cooperativo con sus postulados fundamentales.
- Objetivo 2.- Exponer las técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula más destacadas.
- Objetivo 3.- Identificar las fortalezas y debilidades así como las amenazas y oportunidades del aprendizaje cooperativo en el alumnado con discapacidad intelectual (atención a la diversidad) en la Educación Infantil y Primaria en España.
- Objetivo 4.-Proponer estrategias a fin de incrementar su implementación en la tipología de alumnado de estudio así como en las etapas de Infantil y Primaria (objetivo específico).

Los objetivos 1 y 2 se van a desarrollar en base a la metodología de revisión bibliográfica y análisis de contenidos; el objetivo 3 emplea la metodología de análisis DAFO[15] y, por último, el objetivo específico 4 se deduce de la observación de los resultados obtenidos en los objetivos anteriores.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es de tipo cualitativa utilizando la técnica de revisión bibliográfica sistemática (Sánchez Meca, J., 2010)[16] que está basada en buscar, seleccionar, sintetizar y analizar de forma exhaustiva las distintas publicaciones sobre un tema determinado en un período

[15] Se realiza una matriz DAFO que estudia cuatro variables: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

[16] Sánchez Meca, J. (2010).Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 3853-64.

concreto buscando evidencias científicas actualizadas y teniendo en cuenta los criterios de objetividad, sistematicidad y replicabilidad.

Se utilizan como descriptores en las búsquedas: aprendizaje cooperativo, España, Educación Infantil, Educación Primaria, desde año 2000. Nótese que se ha optado por no tener en cuenta el descriptor *discapacidad intelectual.*

Como criterios de inclusión deben aparecer en el título del artículo las palabras claves: aprendizaje cooperativo, investigaciones que se refieran a España y en un período que abarque desde el año 2000 hasta la actualidad (2025). Además, se eligen únicamente artículos de revistas, con textos completos, en idioma español. Pueden ser optativas Educación Infantil o Educación Primaria.

Será criterio de exclusión los artículos que no se hayan desarrollado en España o en períodos diferentes al tramo 2000 a 2025 o estén referidos a otra metodología diferente o etapa educativa distinta, que no sean actas de congresos o capítulos de libro y los duplicados.

Las diferentes búsquedas se realizan en bases de datos científicas: Dialnet y Google scholar. Se realizó también en Scopus y Wos pero excede de la extensión de este trabajo y se publicarán en otro texto los resultados.

Aparte de esta metodología y, para los dos primeros objetivos contemplados, se añade el análisis de contenidos (Bardin, L., 1986)[17] de los textos seleccionados entre los resultados finales de las búsquedas siguiendo los criterios estipulados señalados con anterioridad y aplicados los criterios de exclusión. De dicho análisis exhaustivo del contenido de los artículos, una vez leídos los textos, se eliminan los que no cumplen las condiciones expuestas.

En primer lugar, en Dialnet se obtienen a fecha 02/01/2025 un total de 120 documentos que cumplen las condiciones de inclusión establecidas en los descriptores en el título del artículo. De ellos, se eliminan 78 que no cumplen las condiciones hasta quedar un total de 42.

De los 42 seleccionados, una vez realizado el análisis de contenidos (lectura del resumen y, en caso de no contenerlo, la lectura completa

[17] Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid, Akal. Bardin define el análisis de contenido como un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que denomina como discursos (contenidos y continentes) extremadamente di-versificados.

del texto) encontramos: 12 se refieren a educación universitaria, 1 no se refiere a España, 2 están redactados en otra lengua, 11 versan sobre otra metodología, 3 no está en el período temporal 2000-2025 y 2 están duplicados. En consecuencia, eliminamos 31 artículos que no resultan relevantes por lo que nos quedan reducidos a 11 que serán de donde vamos a extraer información para resolver los objetivos 1 y 2 dado que su contenido está relacionado con la investigación.

En relación los textos seleccionados indicar: 1.-De los 11 llama la atención que en ninguno de ellos se investiga específicamente al alumnado con discapacidad en general y con discapacidad intelectual en particular. 2.-Que se comparten etapas educativas (primaria y secundaria, infantil y primaria, primaria y universitaria) no encontrando ninguno que se centre en infantil/primaria exclusivamente.

En segundo lugar, en Google Scholar se obtienen a fecha 02/01/2025 un total de 136 documentos que cumplen la inclusión de los descriptores en el título del artículo. De ellos, se eliminan 131 que no cumplen las condiciones hasta quedar un total de 5.

De los 5 seleccionados basándonos en el título, una vez realizado el análisis de contenidos encontramos: 2 ámbito universitario, 1 está duplicado. En consecuencia, eliminamos 3 artículos por lo que nos quedan reducidos a 2 que ni investigan sobre el estudiantado con discapacidad intelectual ni abordan la etapa infantil o primaria en exclusiva.

Continuando con la metodología empleada en la investigación tenemos que, para el objetivo 3, se empleó la técnica de análisis DAFO[18] que resalta las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del modelo educativo de aprendizaje cooperativo centrado en el alumnado con discapacidad intelectual para las etapas educativas de Infantil y Primaria.

[18] El análisis o diagnóstico se base en: 1.- Análisis interno: Debilidades y Fortalezas. 2.- Análisis externo: Amenazas y Oportunidades. Una vez analizado se confecciona la matriz DAFO, se determina la estrategia a seguir pasando a la toma de decisiones en aras a consolidar los puntos fuertes y minimizar los débiles.

4. RESULTADOS

4.1. TEORÍAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para el objetivo 1 que consistía en enunciar las teorías del aprendizaje cooperativo más destacadas con sus postulados fundamentales los resultados obtenidos son los que se muestran a continuación.

Las principales teorías del aprendizaje cooperativo se llevan a cabo por los siguientes autores: David y Roger Johnson (principios y procedimientos del trabajo en grupo), Robert Slavin (modelos prácticos para su implementación), Pere Pujolás (metodologías y estrategias que abogan por la diversidad y la inclusión en el aula reconociendo la riqueza que aportan las diferencias entre el alumnado) y otros/as que dejamos reflejados en la tabla 1.

En esta investigación nos interesa abordar, como ya se mencionó, dos dimensiones que son, por un lado, la influencia que puede tener la metodología de aprendizaje cooperativo en el alumnado con discapacidad intelectual y, por otro lado, la incidencia en las etapas educativas de Infantil (0-6 años) y Primaria (6-12 años).

Para simplificar vamos a mostrar los resultados en formato *tabla* donde se indica el/la autor/a, año y una de sus obras científicas, su aportación más destacada, su aportación en relación al alumnado con discapacidad intelectual, su aplicabilidad en la Educación Infantil y Primaria.

TABLA 1: *Teorías del aprendizaje cooperativo con dos dimensiones: alumnado con discapacidad intelectual y Enseñanza Infantil/Primaria*

Autor Año Obra	**Aportación**	**Alumnado con discapacidad intelectual**	**Enseñanza Infantil y Primaria**
Lev Vygotsky 1978 Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes19	Concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP): el aprendizaje es mejor con ayuda de un/a compañero/a más avanzado. Introdujo la idea de que el lenguaje y la interacción social son fundamentales para el desarrollo cognitivo.	Destacó la importancia de la interacción social en el aprendizaje, lo que es esencial para el alumnado con discapacidad intelectual. La ZDP y el apoyo de compañeros/as pueden ayudar a integrar a este estudiantado, favoreciendo un entorno inclusivo (educación de calidad20, equitativa, sin discriminaciones).	Favorece la inclusión de alumnado con discapacidad intelectual en las aulas de infantil y primaria, garantizando un desarrollo cognitivo y social adecuado a sus necesidades (ajustes razonables) aún en edades tan tempranas.
David W. Johnson y Roger T. Johnson 1994 Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning21	Desarrollaron los principios del aprendizaje cooperativo, enfatizando la interdependencia positiva (el éxito de un/a estudiante depende del éxito de sus compañeros/as), la responsabilidad individual y el procesamiento grupal siendo principios que fomentan la cooperación y cohesión dentro del grupo.	Los principios del aprendizaje cooperativo permiten que los estudiantes con discapacidad intelectual trabajen con sus compañeros/as en un entorno inclusivo, reduciendo las barreras sociales, actitudinales o académicas, y mejorando la confianza en sí mismos a través del apoyo mutuo.	Los modelos cooperativos promueven un enfoque inclusivo donde los/as estudiantes con discapacidad intelectual trabajan y aprenden junto con sus compañeros/as, adaptando las tareas y roles a sus capacidades (y no a sus limitaciones) y fomentando el trabajo en equipo desde edades tempranas como son las que abarcan la enseñanza infantil y primaria..

[19] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[20] ODS 4: Garantizar una educación inclusive, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. ONU (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de desarrollo sostenible.

[21] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Allyn and Bacon.

Robert E. Slavin 1995 Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice22	Desarrolló métodos como STAD (Student Teams Achievement Divisions) y TAI (Team Assisted Individualization), que promueven la interacción y el apoyo entre los/as estudiantes, favoreciendo el rendimiento y la participación de todos/as.	Estos métodos están diseñados para asegurar que todos/as los estudiantes, incluidos/as aquellos/as con discapacidad intelectual, puedan participar activamente y beneficiarse del trabajo en equipo. El enfoque incluye adaptaciones para satisfacer las necesidades educativas especiales (ajustes razonables).	Estos métodos se adaptan bien a las aulas de infantil y primaria, especialmente con la incorporación de apoyos pedagógicos y la individualización de las actividades en función de sus necesidades.
Elizabeth G. Cohen 1994 Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom23	Analizó cómo organizar grupos cooperativos en aulas diversas y heterogéneas. Propuso que las interacciones dentro de los grupos deberían ser equitativas y enfocadas en el aprendizaje mutuo, minimizando la desigualdad.	El diseño de grupos heterogéneos permite la integración de estudiantes con discapacidad intelectual, favoreciendo su participación activa y el desarrollo de habilidades sociales, al mismo tiempo que se promueve la empatía y el respeto (igualdad).	Organizar grupos heterogéneos es clave para la inclusión educativa, permitiendo que estudiantes con discapacidad intelectual aprendan al mismo tiempo que sus compañeros/as sin discapacidad, lo que favorece el aprendizaje inclusivo y la cohesión social.
Spencer H. McLeod y Susan Crooks 1988 Classroom Dynamics: Implementing Cooperative Learning	Examinaron las dinámicas dentro del aula cuando se implementan métodos cooperativos. Subrayaron el papel del/a docente como persona facilitador/a que guía y apoya a los grupos en lugar de ser el centro del conocimiento.	La implementación de dinámicas cooperativas ayuda a los/as estudiantes con discapacidad intelectual a integrarse activamente en las actividades del aula, reduciendo la exclusión social y promoviendo el aprendizaje.	Fomentan la integración y participación de todos/as los/as estudiantes, promoviendo un entorno inclusivo donde los/as estudiantes con discapacidad intelectual van a tener un papel activo en su propio aprendizaje pero también en el de sus compañeros/as.
Neil Davidson 1990 Cooperative Learning in Mathematics24	Aplicó el aprendizaje cooperativo a las matemáticas, mostrando cómo este enfoque mejora el rendimiento académico, fomenta la resolución conjunta de problemas y facilita la integración de estudiantes con dificultades académicas.	El aprendizaje cooperativo en matemáticas permite que los/as estudiantes con discapacidad intelectual trabajen en equipo para superar dificultades, favoreciendo su integración en una materia que es un gran desafío para ellos/as.	En infantil no tiene apenas aplicación. En primaria favorece que los estudiantes con discapacidad intelectual aprendan en equipo y colaboren, en función de su nivel de capacidad, en la resolución de problemas matemáticos.

[22] Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Boston: Allyn & Bacon.

[23] Cohen, E.G., Lotan, R.A. (1994). Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom. New york and London. Teachers college press.

[24] Davidson, N. (1990). Cooperative Learning in Mathematics: A Handbook for Teachers. Menlo Park, Calif., Addison-Wesley Pub. Co.

Shlomo Sharan 1994 Handbook of Cooperative Learning Methods25	Investigó métodos de aprendizaje cooperativo y cómo se pueden adaptar a diversos contextos educativos, especialmente a aquellos/as con diferentes capacidades cognitivas y culturales.	Su trabajo ha promovido la adaptación de estrategias cooperativas con el fin de permitir la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, destacando cómo estas estrategias pueden mejorar la interacción y el rendimiento académico de todos/as los/as estudiantes.	Su teoría es muy útil en el contexto educativo español tanto en infantil como primaria donde, por ejemplo, las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual son habituales, favoreciendo la integración a través de métodos cooperativos.
Spencer Kagan 1994 Cooperative Learning26	Desarrolló diversas estructuras cooperativas como "Think-Pair-Share" (Piensa-Pareja-Comparte) y "RoundRobin", que permiten la participación activa de todos/as los/as estudiantes mediante la colaboración en tareas pequeñas y manejables.	Las estructuras de Kagan son muy importantes en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, ya que permiten una participación equitativa, mejorando la comunicación y el apoyo entre compañeros/as con y sin discapacidad (igualdad, no discriminación).	Se adaptan a las necesidades de los/as estudiantes con discapacidad intelectual proponiendo actividades sencillas, accesibles (inclusivas) y adaptadas a su ritmo de aprendizaje (capacidades y no limitaciones).
Ramón Flecha 1997 Compartiendo palabras: El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información27	Introdujo el concepto de aprendizaje dialógico, basado en el diálogo igualitario y respetuoso, en el cual todos/as los/as participantes tienen voz fomentando la reflexión crítica y la construcción conjunta de conocimiento.	El aprendizaje dialógico se adapta bien a los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que fomenta un entorno inclusivo, donde se valora la voz de todos/as los/as estudiantes y se reduce el riesgo de exclusión/marginación.	En infantil no tiene demasiada aplicación dado que el alumnado aún domina el habla. En primaria se puede implementar a modo de promover la inclusión, el respeto y la participación activa de todo el alumnado, incluido el que tiene discapacidad intelectual, asegurando que cada estudiante pueda expresar su opinión sin miedo.

[25] Sharan, S. (Ed.). (1994). Handbook of Cooperative Learning Methods. Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.

[26] Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, CA: Recursos para docentes, Inc.

[27] Ramón Flecha. Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós. 1997

Pere Pujolàs Maset 2018 Cooperar para aprender, aprender para cooperar	Desarrolló enfoques prácticos del aprendizaje cooperativo centrados en la colaboración entre estudiantes. Enfatizó la importancia de las estructuras cooperativas en la integración de estudiantes con diversas necesidades.	Se enfocó en prácticas cooperativas inclusivas específicamente diseñadas para estudiantes con discapacidad que incluyen el trabajo en equipo adaptado (ajustes razonables) y el uso de tecnologías para facilitar la participación activa de todos/as los/as estudiantes.	La adaptación de las actividades fomenta que los/as estudiantes con discapacidad intelectual puedan participar plenamente integrándose en el aula ayudados/as por recursos tecnológicos y apoyo pedagógico individualizado.

Fuente: elaboración propia
Castro-Martínez, A.M. (2024)

Otro elemento nuclear con el fin de comprender correctamente esta metodología son los ocho factores de calidad del aprendizaje cooperativo[28] (Traver Albalat, S., Moliner García, O., Lago Martínez, J.R., 2023) una vez revisada la literatura[29] (Johnson y Johnson, 2016; Kagan, 2014; Pujolàs, 2008; Slavin, 2014) que son, citados textualmente, los siguientes:

1. Interdependencia positiva de finalidades: se refiere al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas trabajando en equipo y preocupándose por el aprendizaje de sus compañeros/as.

2. Interdependencia positiva de roles: definición de los roles a desempeñar, las funciones operativas y su realización.

3. Interdependencia positiva de tareas: implica discutir para compartir las tareas de forma responsable, teniendo en cuenta tanto la cantidad como la importancia. Tomar decisiones compartidas para llevarlas a cabo (complementariedad y sentido de pertenencia a un grupo).

[28] Traver Albalat, S., Moliner García, O., Lago Martínez, J.R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en educación primaria. [Towards a cooperative culture of classroom: case study in elementary school]. Profesorado, 27, num: 2. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840

[29] Johnson y Johnson, 2016; Kagan, 2014; Pujolàs,2008; Slavin, 2014.

4. Participación equitativa: aportar pensamientos e ideas, valorándolas e incluyendo todos los argumentos válidos en el acuerdo de equipo.

5. Interacción simultánea: dialogando, ayudando, corrigiendo, animando y felicitando los resultados académicos de los/as demás (apoyo académico) y su comportamiento (apoyo emocional).

6. Responsabilidad personal y compromiso y exigencia con el equipo: cumplir con las tareas individuales a las que se ha comprometido cada miembro del equipo y ayudar a los/as compañeros/as de equipo a cumplir sus tareas en el plan del equipo.

7. Competencias socioemocionales: adquirir competencias relacionadas con los aspectos comunicativos, la empatía, la ayuda y el consenso argumentativo (llegar a acuerdos a través de la argumentación y no de la imposición).

8. Autoevaluación del equipo y establecimiento de objetivos de mejora: se trata de recoger las reflexiones como equipo sobre su propio funcionamiento, identificando puntos fuertes y débiles y establecer los objetivos de mejora del equipo.

En otro orden de cosas, es interesante conocer si se han puesto en funcionamiento Proyectos que aborden esta metodología y en cuáles se ha implementado.

En el programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Programa CA/AC) (Pujolàs,P., 2008)[30] se entiende como un instrumento para la inclusión, la equidad y la cohesión social (Pujolàs y Lago, 2018)[31]. La cooperación se organiza a partir del uso de dinámicas de cohesión de grupo-clase y de equipo, utilizando estructuras cooperativas simples y complejas para plantear actividades auténticas

[30] Pujolàs, P. (2008). 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.

[31] Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC(«Cooperar para aprender /Aprender a cooperar»).Octaedro.

(contextualizadas) multinivel, y procesos de autoevaluación y coevaluación a partir del plan de trabajo del equipo.

En esta misma línea, Baines (2008)[32] a través del Programa SPRinG, pone de manifiesto cómo el trabajo en equipo empieza bien pero decae más tarde por distintas razones: demasiado tiempo de trabajo en equipo, después de un período vacacional o cuando el principal objetivo de la actividad ha sido logrado.

Un proyecto interesante realizado en España[33] (Cruz-Bósquez, J.A, y otros, 2023) es el puesto en marcha con alumnado de 5 y 6 años que analiza la influencia del aprendizaje cooperativo y los efectos en el rendimiento académico así como las habilidades sociales en alumnado en riesgo social. En sus conclusiones nos indican la relevancia de esta metodología en la promoción de una pedagogía inclusiva y equitativa sugiriendo los resultados que puede ser efectiva para abordar disparidades educativas que afectan a alumnado en situación de riesgo social ofreciéndoles oportunidades para el desarrollo académico y social más sólido. Además, infiere que esta metodología tiene un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado en áreas como la lectura, escritura y matemáticas que son un indicativo de la efectividad del aprendizaje cooperativo para abordar las brechas educativas que afectan a este colectivo. Se demostró que contribuyó a mejorar las habilidades sociales de forma significativa siendo fundamentales para el éxito académico y para la vida social.

---

[32] Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., Chowne, A., Ota, C. y Berdondini, L. (2008). Promoting effective groupwork in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners. Routledge

[33] Cruz-Bósquez, J.A.; Riofrío-Andrade, W.J.; Villamil-Zambrano, S.C.; Sánchez-Andrade, M.A.; Mero-Santana, N.G.; Tigua-Rodríguez, I.M. (2023). Influencia del método de aprendizaje cooperativo en la educación primaria: efectos en el rendimiento académico y las habilidades sociales en niños de 5 a 6 años en riesgo social. *Dominio de las Ciencias,* vol 9, octubre-diciembre 2023, pp 1436-1446.

4.2. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

El objetivo 2 se formulaba de la siguiente manera: exponer las técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula más destacadas. Los resultados que hemos hallado son los que se muestran a continuación:

Rompecabezas (jigsaw)[34], par-par cuadrado[35], cabezas numeradas[36], aprendizaje basado en proyectos, roles diferenciados (cada miembro tiene un rol determinado que garantiza que todos/as contribuyan de forma activa y significativa), evaluación por pares (se evalúa el trabajo de un compañero/a fomentando la responsabilidad individual y grupal), reflexión grupal (tras realizar una actividad se reúnen para reflexionar sobre lo negativo y poder mejorarlo), contratos de grupo (antes de comenzar una actividad definimos las responsabilidades, expectativas y normas de trabajo), rotación de roles (muy importante asignar los roles y que éstos roten para que todos/as participen activamente, contribuyan al proceso de aprendizaje, la distribución sea equitativa, se desarrollen habilidades, aprendan el significado del respeto a partir de experimentar diferentes roles. Pueden ser: líder, portavoz, clarificador, animador, verificador de la comprensión…), lápices al centro[37], co-op co-op (cooperación-cooperación)[38], cooperación guiada o estructurada y otros.

---

[34] La información se divide en partes o segmentos donde cada alumno/a se hace experto/a en esa parte enseñándolo luego al resto.

[35] Se trabaja en parejas sobre un problema tratando de resolverlo para luego emparejarse con otra pareja formando un cuadrado y comparar resultados.

[36] A cada miembro de un grupo se asigna un número, el profesor lanza una cuestión, se discute, el grupo decide su respuesta, el profesor llama a un número y éste responde por todo el grupo. Aprendizaje en equipos TGT (Team-games-tournaments).

[37] Se deben realizar tantas tareas como miembros del equipo (contestar cuestiones, resolver un problema…) encargándose cada uno de dirigir la realización de tareas. Con los lápices en el centro de una mesa uno lee la primera tarea poniéndose todos/as de acuerdo para resolverla y luego cada uno en silencio coge su lápiz y contesta individualmente y así con las siguientes tareas.

[38] Muy apropiada para la etapa infantil. Se forman grupos heterogéneos, fomentando el uso de habilidades cooperativas y de comunicación, eligiendo un tema a desarrollar y una serie de subtemas que se realizan de forma individual para presentarlo en rondas de alumnos/as siendo que al final el equipo lo presenta evaluándolo el resto de alumnos/as así como el profesor/a.

En educación infantil podrían implementarse historias compartidas[39], juegos de rol[40] o construcción conjunta[41].

En educación primaria las posibilidades son: proyectos de investigación[42], debate dirigido[43]o resolución de problemas en grupo[44].

4.3. Análisis DAFO

El objetivo 3 proponía identificar las fortalezas y debilidades así como las amenazas y oportunidades del aprendizaje cooperativo en el alumnado con discapacidad intelectual en la Educación Infantil y Primaria. Tras los resultados obtenidos según las metodologías implementadas presentamos a continuación en formato *tabla* el resultado del aprendizaje cooperativo mediante la herramienta DAFO enfocado en su implementación en aulas de Educación Infantil y Primaria y para alumnado con discapacidad intelectual.

---

[39] El alumnado se sienta en círculo construyendo una historia entre todos/as aportando cada uno/a de ellos/as alguna idea o frase.

[40] Pueden adoptar distintos roles cada uno/a de los/as alumnos/as de forma que interactúan generando un incremento de las habilidades sociales y la cooperación.

[41] Construir con bloques o cualquier otra tipología de materiales de forma conjunta, entre todos/as, compartiendo ideas y ayudándose unos/as a otros/as.

[42] Asignamos una tarea al alumnado que se encuentra dividido por grupos donde cada uno/a tendrá una responsabilidad concreta presentándolo al resto una vez finalizado.

[43] A partir de una cuestión planteada se discute organizados por grupos donde cada miembro adopta un rol.

[44] Tienen que resolver un problema organizados en grupos donde cada uno/a aporta sus habilidades.

TABLA 2: *Análisis DAFO sobre Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil y Primaria con alumnado con discapacidad*

	De origen interno	De origen externo
Negativos	Debilidades -Resulta difícil gestionar grupos heterogéneos si no adquiere el profesorado la formación adecuada en la metodología y en el trato al alumnado con discapacidad intelectual (atención a la diversidad). -No existen suficientes materiales específicos ni adaptados (inclusivos) al alumnado con discapacidad intelectual (ajustes razonables). -Puede ocurrir que una parte del alumnado llegue a depender para cualquier actividad de los/as compañeros/as. -Genera una gran dificultad la evaluación del trabajo en grupo cuando algún miembro tiene discapacidad intelectual. -Provoca trastornos en la gestión del aula que agota al profesorado, en parte, porque desconoce (sin herramientas) cómo tratar al alumnado con discapacidad intelectual. -Miedo del profesorado a introducir metodologías innovadoras.	Amenazas -Incremento del trabajo del profesorado cuando introducen esta metodología y, además, tienen alumnado con discapacidad intelectual. -Pocos recursos en los centros escolares. -Escaso apoyo de la Administración educativa. -Resistencias al cambio tanto por parte del profesorado como de las familias. -Diferencias sustanciales entre territorios en relación a la implementación.
Positivos	Fortalezas -Fomenta la inclusión educativa así como la cooperación entre el alumnado con y sin discapacidad intelectual. -Desarrolla significativamente habilidades sociales y emocionales (empatía, comunicación, trabajo en equipo) siendo fundamental para la atención a la diversidad del alumnado con discapacidad. -Permite el aprendizaje entre pares favoreciendo sustancialmente la integración del alumnado con discapacidad intelectual. -Fomenta la atención individualizada, esencial para el alumnado con discapacidad intelectual (ajustes razonables). -Mejora el rendimiento académico incluso del alumnado con discapacidad intelectual (apoyos). -Se puede acoplar a diferentes necesidades educativas, por tanto, adecuado para el alumnado con discapacidad intelectual. -Incrementa la motivación de todo el alumnado al trabajar en grupo.	Oportunidades -El aumento de apoyo normativo en España, Unión Europea y a nivel internacional que tiene como base el fomento y la implementación real y efectiva de la educación inclusiva. -El aumento de políticas públicas inclusivas en materia de discapacidad intelectual. -La formación contínua del profesorado en metodologías innovadoras inclusivas que favorecen el trato igualitario al alumnado con discapacidad intelectual. -Las herramientas digitales actuales facilitan el trabajo en equipo. -Aumento de recursos en materia de atención a la diversidad que va a favorecer a todo el alumnado pero, especialmente, al alumnado con discapacidad intelectual. -Comenzar su uso en la etapa educación infantil para que el alumnado se vaya familiarizando con la metodología.

Fuente: Elaboración propia
Castro-Martínez, A.M. (2024)

En definitiva, los resultados nos muestran, en primer lugar, los diferentes autores que diseñaron esta metodología con sus teorías. Por otro lado, en segundo lugar, se muestran las técnicas más utilizadas en el aprendizaje cooperativo observando que son muchas y variadas. Y en tercer lugar, a través de un análisis DAFO, se trazan las fortalezas y amenazas, las oportunidades y debilidades, del modelo de estudio en relación al estudiantado con discapacidad intelectual que cursa Infantil y Primaria.

4.4. PROPUESTA DE MEJORA

El objetivo 4 establecía proponer una serie de estrategias con el fin de incrementar la utilización de la metodología de aprendizaje cooperativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria con alumnado con discapacidad intelectual. Se ponen de manifiesto las siguientes:

1. Es precisa una formación sólida de la metodología aprendizaje cooperativa, pero no sólo eso, sino que debe ampliarse al ámbito de la discapacidad para poder abarcar al alumnado con discapacidad intelectual en el ámbito de la inclusión educativa y la atención a la diversidad de forma correcta, respetando la legislación, no generando discriminaciones en la escuela ni vulneraciones de derechos y creando valor social con su implementación. Además, debe comenzar en la etapa de educación infantil e ir reforzándose en la primaria.
2. La idea fuerza es que, introduciendo esta metodología, todo el alumnado debe alcanzar el mayor nivel de habilidades y desarrollo que sea posible no dejando al que tiene discapacidad intelectual apartado/excluido de las actividades grupales, algo que sucede con habitualidad en la realidad, y, al mismo tiempo, dedicando esfuerzos a la individualización que precisen según sus necesidades.
3. Las evidencias nos revelan que es una metodología excelente para atender la diversidad por lo que es idonea para el alumnado con discapacidad intelectual tanto en la etapa infantil como primaria. Por ello, debe fomentarse su utilización en las aulas desde la Administración comenzando en la etapa infantil.

4. Un mayor apoyo institucional al profesorado que pretende implementar el aprendizaje cooperativo, no sólo a nivel formativo sino de divulgación del trabajo realizado con el fin de reforzar las iniciativas emprendidas.
5. Elevar la investigación en este área mediante eventos científicos nacionales e internacionales, publicaciones en abierto, formaciones específicas incluyendo la propia metodología pero también aspectos en relación a la discapacidad intelectual que adolece de grandes lagunas.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

De los resultados extraídos en materia de investigación científica sobre la temática nos encontramos con que contamos con muy pocos artículos que ahonden en esta metodología siendo que apenas existen los que se aproximan específicamente al alumnado con discapacidad intelectual y tampoco se abordan en exclusiva la etapa de educación infantil o primaria.

Esto es un claro indicador de que, para las etapas educativas seleccionadas en esta investigación (educación infantil y primaria) así como para la muestra elegida (alumnado con discapacidad intelectual) se infiere que: 1.- No hay suficiente interés en su estudio. 2.- Como todavía se está implementando esta metodología no ha atraído la atención de los/as investigares/as. 3.- El colectivo diana es el alumnado con discapacidad intelectual que resulta un porcentaje muy bajo del estudiantado en relación con el resto de alumnado quedando reflejado en un volumen pequeño de trabajos de investigación. 4.- Las etapas de Infantil y Primaria tienen igualmente un menor número de trabajos científicos en comparación, por ejemplo, con la universitaria, que se corrobora con los resultados obtenidos.

En definitiva, la metodología de aprendizaje cooperativo es una herramienta propicia para la inclusión educativa y la atención a la diversidad como se resalta en la mayoría de los trabajos científicos sobre la materia. Sin embargo, no es menor cierto, que adolece de algunas lagunas como las que resultan del presente trabajo que se concentran en que no existen apenas estudios específicos en alumnado con discapacidad

intelectual así como que se investiga poco en las etapas infantil y primaria cuando se ha evidenciado que se puede implementar con resultados positivos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5ª edición. Arlington. American Psychiatric Association, p.p. 51-64.

Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., Chowne, A., Ota, C. y Berdondini, L. (2008). *Promoting effective groupwork in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.

BOE (1978). Cortes Generales. Constitución Española. Artículo 27.

BOE (2003). Gobierno de España. Ley de 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066

BOE (2006). Gobierno de España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

BOE (2020). Gobierno de España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264

BOE (2022). Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

BOE (2022). Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654

BOE (2022). Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

Cano Tornero, M.C. (2012). Aprendizaje cooperativo en educación infantil: una experiencia innovadora desde la práctica educativa. *Experiencias de innovación en Educación infantil y primaria*. Universidad de Murcia.

Castro-Martínez, A.M. (2024). Intervenciones mediante el Método COM-T con alumnado NEE y NEAE: TEA, TDAH, dislexia, trastornos de conducta, discapacidad intelectual, enfermedad mental y otras. *Repensar la innovación en el aula: otras formas de enseñanza.* Dikynson, pp 671-688.

Cohen, E.G., Lotan, R.A. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New york and London. Teachers college press.

Cruz-Bósquez, J.A.; Riofrío-Andrade, W.J.; Villamil-Zambrano, S.C.; Sánchez-Andrade, M.A.; Mero-Santana, N.G.; Tigua-Rodríguez, I.M. (2023). Influencia del método de aprendizaje cooperativo en la educación primaria: efectos en el rendimiento académico y las habilidades sociales en niños de 5 a 6 años en riesgo social. *Dominio de las Ciencias,* vol 9, octubre-diciembre 2023, pp 1436-1446.

Davidson, N. (1990). *Cooperative Learning in Mathematics: A Handbook for Teachers*. Menlo Park, Calif., Addison-Wesley Pub. Co.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Gillies, R. M. (2020). Cooperative group work. In S. Hupp & J. D. Jewell (Coord.), *The encyclopedia of child and adolescent development*, volume (10) (1-11). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad264

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76(1), 162–177. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009

Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 119-138.

ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

ONU (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de desarrollo sostenible.

Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC* («Cooperar para aprender /Aprender a cooperar»). Octaedro.

Real Decreto (2022). Ministerio de Educación y Formación Profesional .Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto (2022). Ministerio de Educación y Formación Profesional .Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

Sánchez Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 3853-64.

Santos Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M.M. , Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo; práctica pedagógica para el desarrollo escolar u cultural. *Magis. Revista internacional de investigación educativa*, 2,289-303.

Sharan, S. (Ed.). (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods.* Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R.E. (2014). Making Cooperative Learning Powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct14/vol72/num02/Making-Cooperative-Learning-Powerful.aspx

Traver Albalat, S., Moliner García, O., Lago Martínez, J.R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en educación primaria. [Towards a cooperative culture of classroom: case study in elementary school]. *Profesorado*, 27, num: 2. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE DIDÁCTICA, GESTIÓN DEPORTIVA Y COMUNICACIÓN EN LA SECCIÓN DE DEPORTE ADAPTADO DEL CLUB DEPORTIVO OSTADAR SAIARRE

JURGI OLASAGASTI IBARGOIEN
Universidad de Deusto

OLATZ ZABALA DOMÍNGUEZ
Universidad de Deusto

JUAN IGNACIO PAGOLA CARTE
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Basado en Retos es una metodología educativa que pretende involucrar al alumnado a través de la resolución de problemas reales. En el presente estudio, se implementó la metodología ABR con estudiantes de educación superior pertenecientes a tres disciplinas: didáctica de la actividad física y deportiva, gestión de entidades deportivas y comunicación. Esta diversidad permitió una aproximación interdisciplinar en la resolución de problemas y facilitó la integración de diferentes enfoques y competencias. La práctica consistió en responder a los desafíos planteados por el Club Deportivo Ostadar Saiarre, que propuso la mejora de su sección de deporte adaptado como eje central del proyecto. Esta colaboración no solo ofreció un entorno auténtico de aprendizaje, sino que también permitió una inmersión directa en la realidad profesional, exigiendo a los estudiantes la identificación de problemas, diseño de soluciones y propuestas estratégicas para responder a necesidades concretas.

El estudio destacó la importancia de la colaboración interdisciplinar como elemento clave para la resolución de problemas complejos, así como la conexión con el mundo real como factor motivador para el alumnado. Entre los hallazgos más relevantes, se observó un notable desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, mejora de la comunicación y coordinación entre disciplinas, así como un incremento del compromiso y la motivación de los estudiantes al enfrentar situaciones auténticas. No obstante, también se identificaron desafíos significativos. Entre ellos, la gestión del tiempo y los recursos entre disciplinas planteó dificultades logísticas, mientras que la necesidad de formación inicial subrayó la importancia de preparar al alumnado para comprender el alcance y objetivos del ABR. Asimismo, la evaluación de los resultados presentó complejidades debido a la naturaleza abierta y flexible de las soluciones propuestas.

1.1. Rasgos del aprendizaje basado en retos

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una metodología educativa descrita y desarrollada por Apple (2008) (Challenge Based Learning, CBL) en la que se promueve un aprendizaje que involucra al estudiantado a través del afrontamiento y resolución de problemas reales. En esta metodología se implican estudiantes, docentes y agentes externos de forma colaborativa. Su enfoque promueve el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo colaborativo, además de potenciar habilidades disciplinares específicas. Esta estrategia, enmarcada dentro de las metodologías activas, conecta el aprendizaje teórico con la práctica profesional al enfrentar a los estudiantes con desafíos auténticos del entorno social y profesional. Como señalan Gallagher y Savage (2023), el ABR es una metodología que fomenta diferentes competencias transversales en el alumnado y se apoya en la colaboración con la industria y otros actores de la comunidad.

Las bases del informe sobre CBL de Apple (2008) se desarrolla en cuatro aspectos: la inmersión en problemas reales, la colaboración y el trabajo en equipo, el uso de la tecnología, y la evaluación y reflexión continua. En el mismo informe se describen las fases que debe recorrer esta

metodología: el inicio del reto, la investigación a través de preguntas, la formulación de soluciones concretas, su implementación y evaluación.

El reto se convierte en el punto central de esta metodología. La vinculación con la realidad global a través del afrontamiento de desafíos cercanos conecta los grandes objetivos de nuestras sociedades con los retos a escala planetaria. En este sentido, en diferentes estudios se señala que es pertinente el abordaje de estos desafíos a través del trabajo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (ODS). En el estudio de Bordonau, Olivella y Velo (2017), por ejemplo, se constata la participación de partners relacionados con la industria energética que se ponen en relación con estudiantes de posgrado para la asunción de retos conjuntos relacionados con la apuesta por la sostenibilidad.

Sin embargo, esta metodología resulta todavía más enriquecedora cuando los grandes retos globales, que en principio pueden resultar más alejados, se acercan a la ciudadanía; cuando la solución a los problemas globales se plantea desde una perspectiva local (Binder et al., 2017). El alumnado se compromete más activamente en retos que le son cercanos porque impactan de forma más directa en su vida real, en sus preocupaciones diarias (Johnson et al., 2009). A través de la metodología ABR, el alumnado se implica en todo el proceso de aprendizaje y profundiza en cada reto asumido. Desde el diagnóstico, la detección y definición de problemas, hasta la búsqueda de soluciones hay todo un camino de estudio y contraste con el entorno para aplicar respuestas adecuadas a cada situación (Gaskins et al., 2015).

1.2. Impacto en el aprendizaje

Una de las cuestiones relevantes de esta metodología es su interés por "acercarse a un marco de aprendizaje centrado en el estudiante que emula las experiencias de un lugar de trabajo moderno" (Gibert Delgado et al., 2018). Para estos autores, el denominado "aprendizaje vivencial" es clave en esté enfoque pedagógico porque "combina la experiencia, la cognición y el comportamiento". Como se señala en el trabajo de Innovación Educativa sobre el ABR (Bustos Jiménez et al., 2019), el carácter experiencial y vivencial de las nuevas metodologías debe impregnar ya el currículum de cualquier estudiante para poder

desarrollar, de forma complementaria, diferentes competencias a través de la práctica.

Aunque los estudios existentes a propósito de la aplicación de la metodología ABR no son muy numerosos todavía, los que han visto la luz constatan que su desarrollo fomenta el trabajo cooperativo y permite la aproximación del estudiantado a la realidad a través de la colaboración interdisciplinar y con personas externas a su propia asignatura (Blanco Fidalgo et al., 2017). La colaboración se puede producir entre estudiantes, y de este grupo con entidades o empresas externas. El trabajo conjunto entre alumnado de diferentes disciplinas, componiendo equipos mixtos, es una propuesta compleja pero muy enriquecedora (da Costa et al., 2018). Por su parte, a esta cooperación entre alumnado diverso se le suma otra interacción con organizaciones externas (industria, entidades no lucrativas…) que hace posible el trabajo de campo sobre el terreno (Bordonau et al., 2017). En la colaboración con agentes externos, el alumnado experimenta en un escenario real donde poder asumir el desafío y recibir el feed-back por parte de la entidad. Por su parte, la organización puede contrastar sus carencias y buscar soluciones asesoradas externamente.

El aprendizaje a través de la colaboración entre estudiantes y agentes externos se presenta como muy positivo y constata un mejor aprovechamiento de los conocimientos que se adquieren (Barth y Luft, 2012). Además, el alumnado acoge esta metodología y los retos a trabajar a través de ella de forma más comprometida y motivada (Morales-Menendez et al., 2019). La retroalimentación (Félix-Herrán et al., 2019) que proporciona al alumnado el contacto con un agente externo real durante todo el proceso es fundamental para su desarrollo y potencia el aprendizaje en entornos reales, con situaciones del día a día.

Además de promover el pensamiento crítico, la metodología ABR fomenta el pensamiento creativo porque trabaja constantemente en la búsqueda de soluciones a un problema, y lo hace de forma proactiva e involucrando a todos los agentes de la propuesta (Olivares Olivares et al., 2018). En el momento en el que se presenta la solución, habitualmente se hace de forma innovadora y creativa. La utilización de la tecnología como instrumento de apoyo y de comunicación entre los participantes en

esta metodología también constituye un avance que constata los resultados del proceso. Las herramientas se pueden emplear para acceder a la información, para editar y publicar contenidos, para publicar evidencias, para la comunicación y colaboración entre los agentes intervinientes e implicados en los retos, para el trabajo en campos muy específicos, y en el estudio de diferentes contextos y ecosistemas (Conde et al., 2017).

El Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía y Competitividad (Ministerio de economía y competitivad, 2012) adoptó la metodología ABR para abordar los desafíos de la sociedad a través de la educación y la investigación. En el programa I+D+I se buscaba trabajar en la generación de una masa crítica, desde su carácter interdisciplinar e intersectorial, para "avanzar en la búsqueda de soluciones de acuerdo con las prioridades establecidas en cada uno de los retos" (2012, 27). Los retos que se plantean en este programa son ocho: salud, cambio demográfico y bienestar; seguridad y calidad alimentaria; energía segura, eficiente y limpia; transporte sostenible; acción de cambio climático; cambios e innovaciones sociales; economía y sociedad digital; y seguridad, protección y defensa. Estos retos se enmarcan en la propuesta "Horizonte 2020" de la Unión Europea y se impulsaba su abordaje de una forma integral dentro de las actividades de I+D+I.

2. OBJETIVOS

Una vez presentado el marco teórico desde el que se lleva a cabo este estudio, se plantean a continuación los objetivos que se proponen para su desarrollo.

2.1. Objetivo general

- Evaluar la metodología ABR en el desarrollo de competencias teóricas y prácticas en el alumnado universitario de tres titulaciones con un reto interdisciplinar común.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las características más destacadas de la metodología ABR, según la percepción de los participantes, para comprender los elementos que la hacen relevante en contextos educativos.
- Explorar la opinión de los participantes sobre la efectividad del ABR como metodología de enseñanza.
- Evaluar la percepción de los participantes acerca de su capacidad para dar respuesta al reto planteado mediante la implementación de la metodología ABR, destacando las fortalezas y áreas de mejora del enfoque.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo adopta un enfoque cualitativo, diseñado para explorar las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes respecto al uso de la metodología ABR en el contexto educativo universitario del grado de la Actividad Física y el Deporte y del grado de Comunicación. Este enfoque permite profundizar en los significados atribuidos por los participantes a su experiencia con esta metodología y su efectividad para abordar retos planteados.

Con el objetivo de determinar si la metodología ABR es efectiva en el desarrollo de competencias teóricas y prácticas en los estudiantes universitarios, se llevó a cabo un estudio cualitativo utilizando la técnica de entrevistas grupales con una muestra propositiva (Alejo y Osorio Acosta, 2016). Para garantizar la cientificidad de los resultados, se ha utilizado una metodología rigurosa (Olabuénaga, 2012).

En la investigación participaron 11 alumnos de diferentes grados y facultades. Tres alumnos (S1-S3) del grado de comunicación de la facultad de ciencias sociales y humanas, cuatro alumnos (S4-S7) de doble grado de fisioterapia y ciencias de la actividad física y deporte de la facultad de salud y cuatro alumnos (S8-S11) del doble grado de educación

física y ciencias de la actividad física y deporte de la facultad de Educación y Deporte de la universidad de Deusto en el campus de Donostia.

Para el desarrollo de la metodología se empleó la técnica de la entrevista. El guion de la entrevista estaba compuesto por temas sobre las características de la metodología ABR, sobre la efectividad de la metodología como proceso de aprendizaje y las respuestas dadas al reto planteado.

Para mantener el rigor y la ética en la recogida de los datos, la entrevista se llevó a cabo tras el consentimiento informado autorizado por las personas entrevistadas. La información de las entrevistas se recogió con la ayuda tecnológica de una grabadora y una cámara de video.

Un análisis deductivo del contenido se llevó a cabo con los datos cualitativos de una sola matriz de estudio (Newman, 2006). Cada investigador codificó el texto por su cuenta (Vives y Hamui, 2021). A continuación, dos investigadores utilizaron el sistema categorial para discutir cómo codificar y agrupar códigos por categoría y subcategoría, sin emerger ninguna nueva categoría (Tabla 1). Los códigos puestos en común se verificaron revisando la transcripción.

TABLA 1. *Sistema de categorías y subcategorías construido para el presente estudio*

Categorías	**Subcategorías**
Características de la metodología ABR	Conexión con la realidad
	Motivación intrínseca
	Relación entre teoría y práctica
Efectividad de la metodología como proceso de aprendizaje	Adaptación de los participantes a la metodología
	Trabajo en grupo
	Colaboración interdisciplinaria
Percepción sobre la respuesta al reto planteado	Experiencia y desafíos con la realidad
	Evaluación y reflexión final

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados por las categorías tratadas en la entrevista rescatando los extractos significativos de la entrevista de cada apartado.

4.1. Características de la metodología ABR

4.1.1. Conexión con la realidad

La mayoría de los participantes destacó que la metodología ABR logra establecer una conexión significativa entre los contenidos académicos y el contexto real. Esta característica permitió a los estudiantes visualizar cómo el aprendizaje adquirido se puede aplicar a situaciones prácticas, lo que aumentó la relevancia de las actividades. Un aspecto importante señalado es que esta conexión potencia la implicación personal, ya que los retos presentados tienen un carácter tangible y relacionado con problemas reales. Esto no solo les permitió desarrollar habilidades prácticas, sino también comprender mejor la utilidad de su formación en futuros contextos laborales: "Destacaría la conexión con la realidad, ya que nos permite llevar a la práctica lo aprendido" (S1).

Añadiendo a su vez que esta conexión también incrementa la motivación: "Al ser un reto y algo real, debería en principio motivar más" (S4).

4.1.2. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca emergió como un factor recurrente en las respuestas. Los participantes atribuyeron este efecto al carácter práctico de la metodología, que les permitió trabajar sobre problemas reales en lugar de limitarse a contenidos teóricos. Esta dinámica generó un interés genuino en las tareas, aumentando su compromiso y participación: "Motiva porque es algo real" (S4).

Además, el proceso de vincular la teoría con actividades concretas favoreció el desarrollo de una actitud activa hacia el aprendizaje, consolidando el entusiasmo por los proyectos planteados: "Trabajando en una metodología más real que no sea la de teórico, sino dar algo teórico y luego aplicarlo en un trabajo" (S2).

4.1.3. Relación entre teoría y práctica

Un consenso generalizado entre los participantes es que la integración de teoría y práctica en la metodología ABR es uno de sus aspectos más efectivos. Esta combinación permitió que los estudiantes

comprendieran mejor los conceptos teóricos, al ver cómo estos se materializaban en la práctica: "Yo creo que es mejor la metodología activa, porque al realizar la teoría en la práctica se queda con los contenidos mejor que si aprende teóricamente" (S8).

Además, esta interrelación fue percibida como una herramienta para retener conocimientos a largo plazo, ya que el aprendizaje activo facilita la internalización de contenidos. Al equilibrar la teoría con la práctica, la metodología fomentó una experiencia más rica y contextualizada para los estudiantes: "Una mezcla de práctico-teórico está muy bien" (S3). "Es una metodología acertada, ya que nos orientaba a la práctica y con un poco de teoría ya le teníamos que dar a la práctica" (S9).

4.2. Efectividad de la metodología como proceso de aprendizaje

En este apartado se analiza la efectividad de la metodología ABR como proceso de aprendizaje, destacándose su capacidad para integrar el desarrollo de competencias transversales con el aprendizaje contextualizado mediante la resolución de problemas reales, la colaboración grupal y la interdisciplinar.

4.2.1. Adaptación de los participantes a la metodología

Autorregulación y autoguiado

Los participantes reconocieron que el enfoque del ABR promueve la autorregulación en el aprendizaje. Este modelo fomenta la capacidad de los estudiantes para organizarse, tomar decisiones y asumir la responsabilidad de su propio proceso educativo. Esta experiencia de aprendizaje autónomo también fue valorada como una preparación esencial para enfrentar futuros desafíos profesionales: "La metodología fomenta la autorregulación y el auto guiado en el proceso de aprendizaje" (S8).

La autoevaluación y la confianza que se desarrollaron a lo largo de los proyectos persisten como competencias clave para su vida laboral: "Al llevar a cabo proyectos, se experimenta una autoconfianza que persiste después de la carrera" (S9).

Pensamiento crítico

El ABR fue señalado como una herramienta que facilita el desarrollo del pensamiento crítico. Los participantes mencionaron que, a medida que avanzaban en los proyectos, lograban identificar preguntas clave y proponer soluciones fundamentadas. Este enfoque activo, junto con la guía inicial del profesorado, permitió que los estudiantes se involucraran de manera reflexiva y resolutiva en los retos planteados: "Cuando teníamos las cosas un poco más claras, las preguntas que salían eran más fáciles de solventarlas" (S11).

4.2.2. Trabajo en grupo

El trabajo en equipo fue percibido como una oportunidad para aprender a colaborar y gestionar las diferencias entre compañeros. No obstante, también se identificaron desafíos, como la distribución desigual de tareas y la necesidad de equilibrar diversas perspectivas dentro del grupo. Este aspecto generó una carga adicional para algunos estudiantes, quienes consideraron que el trabajo individual podría ser menos complicado:

> "Lo negativo de estas metodologías es que, además del trabajo que supone, hacer trabajos en grupo tiene la dificultad añadida de gestionar las diferentes maneras de pensar y decidir las cosas. Además, siempre hay personas que hacen más y menos trabajo, lo que dificulta la tarea" (S10).

Por otro lado, algunos participantes sugirieron que permitirles formar sus propios grupos podría mejorar la cohesión y el desempeño: "Si los grupos son creados por los alumnos en vez de los profesores, los trabajos serán mejores" (S6).

4.2.3. Colaboración interdisciplinaria

La colaboración entre disciplinas fue valorada como una experiencia enriquecedora, ya que permitió abordar los problemas desde diferentes perspectivas. Esta diversidad de enfoques fue clave para generar soluciones más completas y creativas: "La interdisciplinariedad es clave para abordar problemas desde diferentes ángulos" (S3). Sin embargo, algunos participantes mencionaron que la falta de comprensión mutua entre disciplinas dificultó la comunicación y la coordinación del

trabajo: “La colaboración con estudiantes de otras disciplinas enriquece el proyecto, pero también presenta desafíos” (S1).

4.3. Percepción sobre la respuesta al reto planteado

Este apartado abordará la percepción de los participantes sobre la efectividad de sus respuestas al reto planteado, evaluando la satisfacción con las soluciones propuestas y su adecuación a las necesidades reales del Club Deportivo Ostadar Saiarre. También se analizarán las experiencias y desafíos enfrentados al interactuar con la realidad profesional, destacando el aprendizaje obtenido y las dificultades prácticas. Finalmente, se ofrecerá una reflexión sobre el proceso, identificando logros, áreas de mejora y lecciones clave para futuras implementaciones del ABR.

4.3.1. Experiencia y desafíos con la realidad

La relación con la entidad externa Ostadar se identificó como un factor crítico en el desarrollo del proyecto. La falta de comunicación y respuesta por parte de la entidad generó frustración entre los estudiantes, quienes percibieron que esto afectaba la fluidez y el avance del proyecto: “La falta de respuesta de Ostadar fue un desafío, complicando el desarrollo del proyecto” (S2). “La comunicación con la entidad afectó la progresión del proyecto, y la falta de respuestas fue frustrante” (S3). “La falta de comunicación con la entidad afectó la motivación y la percepción del proyecto” (S7). Sin embargo, algunos lograron adaptarse a estas dificultades, buscando alternativas para continuar con el trabajo: “Aunque la comunicación fue un desafío, logramos avanzar, sin embargo, algunos compañeros se sintieron frustrados por ello” (S5). Este proceso, aunque desafiante, les permitió reflexionar sobre la importancia de una gestión efectiva de las relaciones externas en proyectos reales.

4.3.2. Evaluación y reflexión final

Reflexión sobre la metodología ABR

La reflexión final fue clave para consolidar los aprendizajes adquiridos y evaluar la efectividad de la metodología. Los participantes consideraron que, a pesar de los retos, el ABR les permitió comprender cómo

aplicar la teoría en contextos prácticos. Algunos expresaron su satisfacción con los resultados obtenidos: "La metodología ABR nos desafió, pero al final comprendimos mejor cómo aplicar la teoría en contextos reales" (S10). Mientras que otros sugirieron posibles ajustes en la implementación para maximizar los beneficios de la metodología: "Aunque algunos se sienten satisfechos, otros podían haber deseado un enfoque diferente en retrospectiva" (S11).

Valoración de proyectos

En general, los proyectos prácticos fueron bien valorados por los participantes, quienes apreciaron la oportunidad de enfrentar desafíos reales. Sin embargo, las dificultades relacionadas con la falta de ejecución en algunos casos generaron cierta insatisfacción. A pesar de ello, el ABR fue considerado una experiencia valiosa que prepara a los estudiantes para el futuro, al ofrecerles herramientas tanto teóricas como prácticas para abordar problemas reales: "La realización de proyectos prácticos fue satisfactoria, pero la falta de ejecución en algunos casos generó frustración" (S9). "La metodología ABR ofrece una valiosa experiencia, incluso si algunos proyectos no se llevan a cabo" (S4)

5. DISCUSIÓN

5.1. Características de la metodología

La metodología ABR promueve la conexión entre el aprendizaje teórico y los problemas reales, alineándose con el enfoque global descrito por Sternad (2015) y Suwono et al. (2019). Este enfoque responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar problemas globales desde una perspectiva local (Binder et al., 2017) y con aplicabilidad práctica (Gama, 2019). En este estudio, los participantes destacaron cómo los retos reales incrementan la motivación y permiten aplicar los conocimientos adquiridos, tal como lo señala también (Conde et al., 2017).

No obstante, se observó un desafío relacionado con la especificidad disciplinaria. Si bien la metodología busca conectar los contenidos académicos con el mundo real, en algunos casos esto puede generar tensiones

entre la amplitud del desafío y los objetivos concretos del curso, como apuntan Gaskins et al. (2015). Este aspecto refuerza la importancia de guiar a los estudiantes hacia un equilibrio entre los retos globales y los contenidos curriculares.

El análisis destaca cómo los retos basados en el mundo real potencian la motivación intrínseca y el compromiso, hallazgos que coinciden con los de Gaskins et al. (2015) y Johnson et al. (2009). Los estudiantes valoraron la oportunidad de trabajar en problemas que impactan directamente en sus vidas, lo que refuerza su interés y su percepción de utilidad del aprendizaje.

Este enfoque se alinea con (Rowe y Klein-Gardner, 2007), quienes destacan que los retos basados en proyectos reales no solo promueven un aprendizaje más profundo, sino que también validan los resultados al ser presentados a la comunidad, como en el caso de la relación con la entidad Ostadar en este estudio. Sin embargo, las dificultades en la comunicación con los actores externos, como se observó aquí, también reflejan desafíos comunes en proyectos ABR, que requieren una planificación más estructurada para garantizar su efectividad.

5.2. Efectividad de la metodología como proceso de aprendizaje

La colaboración, identificada como una competencia clave en la literatura (Santos et al., 2015), fue un eje fundamental en los resultados. Los participantes valoraron la interacción con compañeros y actores externos, resaltando la riqueza de trabajar con perspectivas diversas. Esta experiencia es consistente con estudios que subrayan cómo la colaboración con estudiantes, educadores y miembros de la comunidad profundiza el aprendizaje (Barth y Luft, 2012) y fomenta la motivación (Morales-Menendez et al., 2019).

Sin embargo, también se evidenció que la colaboración presenta desafíos, como la gestión de la carga de trabajo y las diferencias en los enfoques de los integrantes, lo cual coincide con las observaciones de Da Costa et al. (2018). Además, la interdisciplinariedad fue percibida como enriquecedora, pero demandante, lo que refuerza la necesidad de

estrategias para facilitar la comunicación y coordinación entre disciplinas, como señalan Maya et al. (2017).

5.3. Percepción sobre la respuesta al reto planteado

El enfoque ABR fomenta la innovación y la creatividad como competencias clave, alineándose con lo descrito por Bordonau et al. (2017). En este estudio, los participantes destacaron cómo la metodología les permitió desarrollar soluciones prácticas y originales, integrando teoría y práctica de manera efectiva.

Sin embargo, se observó que algunos retos podrían haber limitado el alcance de la creatividad debido a factores externos, como la falta de comunicación con la entidad colaboradora. Esto pone de manifiesto la importancia de definir claramente los desafíos y proporcionar un marco que permita a los estudiantes explorar soluciones innovadoras sin restricciones externas innecesarias.

6. CONCLUSIONES

La implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Retos (ABR) demostró ser un enfoque eficaz para promover un aprendizaje práctico y motivador entre estudiantes de tres titulaciones diferentes. Esta metodología permitió a los participantes conectar los contenidos teóricos con la práctica, fomentando una mayor retención del conocimiento y un compromiso más profundo con el proceso de aprendizaje.

La interdisciplinariedad emergió como un aspecto enriquecedor de la experiencia, proporcionando perspectivas diversas y ampliando la comprensión de los desafíos abordados. Sin embargo, también representó un desafío significativo, ya que la integración de diferentes enfoques y formas de trabajo complejizó los procesos colaborativos, subrayando la necesidad de estrategias más robustas para facilitar la coordinación y la comunicación entre disciplinas.

El desarrollo de competencias mediante la resolución de problemas reales fue otro aspecto destacado de esta experiencia. La colaboración con el Club Deportivo Ostadar Saiarre permitió a los estudiantes enfrentarse a desafíos reales que fortalecieron sus habilidades en la

aplicación práctica del conocimiento, la autorregulación, el trabajo en equipo y la innovación. Sin embargo, esta experiencia también evidenció que la eficacia de la metodología ABR depende en gran medida de la implicación y compromiso de las entidades externas.

En conclusión, la metodología ABR representa un valioso recurso para la formación académica, especialmente cuando se orienta hacia retos reales y colaborativos. No obstante, su éxito requiere una planificación cuidadosa, una estructura flexible pero bien definida, y un esfuerzo conjunto por parte de todos los actores involucrados para maximizar sus beneficios y minimizar sus desafíos inherentes.

7. REFERENCIAS

Alejo, M., y Osorio Acosta, B. E. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta De Pedagogía*, *35*, 74–85. https://doi.org/10.56219/rgp.vi35.552

Apple Inc. (2008). *Apple Classrooms of Tomorrow-Today Learning in the 21st Century Background Information*. http://www.acot2.com

Barth, F., y Luft, M. (2012). Towards a practical approach for teaching IT-security. *ICSIT 2012 - 3rd International Conference on Society and Information Technologies, Proceedings*, 300–305.

Binder, F. V., Nichols, M., Reinehr, S., y Malucelli, A. (2017). Challenge Based Learning Applied to Mobile Software Development Teaching. *Proceedings - 30th IEEE Conference on Software Engineering Education and Training, CSEE and T 2017*, *2017-January*, 57–64. https://doi.org/10.1109/CSEET.2017.19

Blanco Fidalgo, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., y García Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, *25*, 1–8.

Bordonau, J., Olivella, J., y Velo, E. (2017). Active learning in sustainable energy master degrees: A multiple challenge approach. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, *April*, 1552–1560. https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7943056

Bustos Jiménez, A., Castellano Hinojosa, V., Calvo Ramos, J., Mesa Sánchez, R., Quevedo Blasco, V. J., y Aguilar Mendoza, C. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, *380*, 50–55. https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008

Conde, M. Á., García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., y Sein-Echaluce, M. L. (2017). Can We Apply Learning Analytics Tools in Challenge Based Learning Contexts? In P. Zaphiris y A. Ioannou (Eds.), *Learning and Collaboration Technologies. Technology in Education* (pp. 242–256). Springer International Publishing.

da Costa, A. D., de Lucena, C. J. P., Coelho, H. L., Carvalho, G. R., Fuks, H., y Venieris, R. A. (2018). Multidisciplinary groups learning to develop mobile applications from the challenge based learning methodology. *Proceedings of the XXXII Brazilian Symposium on Software Engineering*, 318–327. https://doi.org/10.1145/3266237.3266256

Félix-Herrán, L. C., Rendon-Nava, A. E., y Nieto Jalil, J. M. (2019). Challenge-based learning: an I-semester for experiential learning in Mechatronics Engineering. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, *13*, 1367–1383. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12008-019-00602-

Gallagher, S. E., y Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, *28*(6), 1135–1157. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354

Gama, K. (2019). Developing course projects in a hack day: an experience report. *Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 388–394.

Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C., y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, *5*(1), 33. https://doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138

Gibert Delgado, R. P., Rojo Hernández, M., Torres Morales, J. G., y Becerril Mendoza, H. (2018). Aprendizaje Basado En Retos. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, *9*, 1–11. https://doi.org/10.52149/sp21/68.9

Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. . T., y Varon, R. K. (2009). Challenge-Based Learning An Approach for Our Time. In *The New Media Consortium*.

Maya, M., Garcia, M., Britton, E., y Acuña, A. (2017). Play lab: Creating social value through competency and challenge-based learning. *Proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education (E\yPDE17), Building Community: Design Education for a Sustainable Future, Oslo, Norway*, 7–8.

Ministerio de economía y competitivad. (2012). *PLAN ESTATAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, TÉCNICA Y DE INNOVACIÓN 2013-2016*.

Morales-Menendez, R., Cantú Ortiz, F. J., Ramirez, N. G., Fangmeyer, J., y de Menéndez, A. M. H. (2019). Research Path that Improves Student Engagement. *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 142–151. https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725266

Newman, G. D. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, *12*(Ext), 180–205.

Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Olivares Olivares, S. L., López Cabrera, M. V., y Valdez-García, J. E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, *19*(S3), 230–237. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001

Rowe, C., y Klein-Gardner, S. (2007). A study of challenge based learning techniques in an introduction to engineering course. *2007 Annual Conference \y Exposition*, 12–125.

Santos, A. R., Sales, A., Fernandes, P., y Nichols, M. (2015). Combining challenge-based learning and scrum framework for mobile application development. *Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, ITiCSE*, *2015-June*, 189–194. https://doi.org/10.1145/2729094.2742602

Sternad, D. (2015). A Challenge-Feedback Learning Approach to Teaching International Business. *Journal of Teaching in International Business*, *26*(4), 241–257. https://doi.org/10.1080/08975930.2015.1124355

Suwono, H., Saefi, M., y Susilo, H. (2019). Challenge based learning to improve scientific literacy of undergraduate biology students. *AIP Conference Proceedings*, *2081*(1).

Vives, T., y Hamui, L. (2021). *La codificación y categorización en la teoría fundamentada , un método para el análisis de los datos cualitativos*. *10*, 97–104.

RECURSOS MANIPULATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. RELOJES Y CUENTOS SENSORIALES

JAVIER CONTRERAS GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Si hacemos una breve búsqueda en los motores que indexan artículos académicos en internet sobre el uso de recursos para la enseñanza del entorno, del marco temporal o del espacio en la educación infantil, encontraremos multitud de propuestas, casi todas ellas centradas en el uso de herramientas electrónicas para apoyar los aprendizajes. Así, los recursos digitales, Instagram, y multitud de webs y *apps* copan los estudios realizados en los últimos años sobre los recursos más utilizados en las aulas de los más pequeños. Ahora bien, sin quitar valor a estas nuevas metodologías creemos que poner en valor las técnicas más tradicionales pueden suponer también un acicate a la enseñanza de estos conceptos, manipulando materiales y fomentando la creatividad como motor a la hora de diseñar actividades. Quizá las TICs han facilitado tanto las cosas, que nuestro alumnado las ve como la manera más fácil, y en ocasiones atractiva de apoyar la adquisición de conocimientos. Si bien no son pocos los profesores y pedagogos que alzan la voz contras las metodologías contemporáneas que en ocasiones no permiten desarrollar aspectos tan importantes como la creatividad, incluso cargando en la labor del docente la continua búsqueda de recursos dinámicos y normalmente digitales para hacer más amenas las clases. Todo esto nos lleva en ocasiones a ver a nuestro alumnado como un sujeto pasivo que viene a clase esperando que sea el profesor que dinamice la explicación, sin que el alumnado participe en la misma de forma activa, como amargamente se quejaba Ricardo Moreno en su *Panfleto Antipedagógico.*

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean con la siguiente propuesta serían:

- Poner en valor las realizaciones del alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada, en cuanto a relojes y cuentos sensoriales se refiere, para la enseñanza del tiempo y del entorno.
- Destacar las metodologías tradicionales como herramienta duradera a la hora de transmitir conocimientos prescindiendo de herramientas informáticas.

3. METODOLOGÍA

Proponemos aquí una puesta en valor de las realizaciones del alumnado de tercero de Grado de Educación Infantil en la Universidad de Granada en la asignatura de Conocimiento del entorno en infantil. A través de las prácticas de la asignatura, se pidió al alumnado la realización de una serie de materiales para apoyar la docencia con sus futuros alumnos, concretamente en lo que a la enseñanza del paso del tiempo se refiere. Para ello se pidió al alumnado la creación de dos relojes, uno de ellos analógico y otro de arena o agua. A partir de aquí, se valoraría la creatividad y calidad de las realizaciones de cada grupo de alumnos. Una vez realizados los relojes debían explicar en clase su funcionamiento y las estrategias didácticas que pretendían llevar a cabo con los mismos. Por otra parte, también trabajaremos los cuentos como elemento didáctico, pidiendo al alumnado que realice sus propias propuestas de cuento, con una temática dada por el profesor, y con la única condición de que estos sean sensoriales. A partir de ahí será su creatividad la que condicione el resultado final. Queda comprendida toda la estructura en la tabla 1.

TABLA 1. *Descripción de los pasos de trabajo de la actividad realizada por el alumnado.*

Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Lectura de cuentos infantiles	Creación de un cuento de carácter manipulativo-sensorial	Creación de un reloj analógico y otro de arena o agua

Fuente: elaboración propia

De las tres actividades planteadas, sólo destacaremos aquí, por falta de espacio, las realizaciones más singulares de los alumnos. La idea es que tuvieran una base de conocimiento con la lectura de cuentos y se familiarizaran con la temática, para después poder crear sus propias obras, así como en la última sesión diseñar materiales para apoyar la enseñanza del paso del tiempo.

Como bien dice el Currículum educativo español, no solo en la LOMLOE, sino es cualquiera de las legislaciones nacionales habidas en años anteriores, se reconoce el juego como la forma de adquirir los primeros aprendizajes, ya sea para trabajar la autonomía personal, la educación en valores, el trabajo en equipo o cualquiera de los conceptos, (no materias como tal) que se trabajan en la educación infantil. Dentro de estos conocimientos, podemos destacar las Competencias Clave y dentro de ellas, dos en concreto: Competencia emprendedora y Competencia en conciencia y expresión culturales. Si bien esta propuesta es para la formación docente, creemos importante plantear que la idea es crear herramientas de aprendizaje que luego sirvan para que nuestro alumnado trasvase esos conocimientos a sus futuros educandos. Por ello, las competencias trabajadas pueden ser perfectamente equivalentes para los alumnos de Grado.

En cuanto a la competencia emprendedora la importancia de fomentar la curiosidad y la iniciativa, la imaginación y la disposición a crear mediante el juego, fomentando el pensamiento estratégico y creativo. En cuanto a la competencia en conciencia y expresión cultural se plantea el fomento de la expresión creativa de ideas y formas artísticas (LOMLOE, 2022). Como veremos más adelante con nuestra propuesta, nos adaptamos perfectamente a lo que estas competencias plantean.

Además de las competencias clave es importantísimo trabajar: valores, conocimiento del entorno, lateralidad o la motricidad fina. Y es que el desarrollo psicomotriz del niño será una de las fases más importantes de su desarrollo global en los primeros años. Así la realización de actividades manipulativas, están íntimamente ligadas con el desarrollo psicomotor del niño, tanto a nivel de motricidad fina como gruesa, incluso con el pensamiento simbólico y con el conocimiento de los marcos

espacio-temporales (Comellas, Perpinyá, 2003). Con lo que nuestra propuesta trabajará todas estas habilidades.

Otro de los recursos utilizados en clase ha sido los cuentos. No sólo la lectura de los mismos, pues además pedimos al alunando, como ya se ha dicho la realización de un cuento sensorial. Para esta parte de la propuesta, el profesor dio una serie de temáticas, una por grupo de alumnos, y se les pidió que realizaran un cuento para una clase de infantil, con la única condición de seguir la temática dad y que la obra fuese de carácter sensorial-manipulativa. El uso de cuentos es una de las metodologías más utilizada en las clases de infantil. Se ha demostrado que el uso de cuentos refuerza las capacidades de la educación infantil, así como de las habilidades cognitivas como: investigación, conceptualización, análisis, formulación o razonamiento (Puig y Sátiro, 2009). Y es que la literatura infantil puede ser una buena forma de acercar a los aprendices a temas que aún están lejos de entender. Leer un cuento en un aula de infantil no es sólo leer, sino que poner énfasis, caracterizar los personajes, dinamizar la narración y ayudar con material sensorial como proponemos aquí, puede ayudar al alumnado a consolidar conocimientos y a hacer la lectura de los mismo más atractiva (Jiménez, 2002).

1.2. Materiales manipulativos

Siguiendo a Martínez Sánchez (1993), el profesor debe seleccionar y clasificar los materiales según el objetivo que se persigue. Así se plantea el uso de diferentes materiales que fomenten la educación sensorial, muy ligada con el conocimiento del entorno. Abengoechea y Romero (1991) hablan de los materiales manipulativos estimulantes de los novedoso y lo creativo, así como de su función en la asimilación de aprendizajes.

Por otro lado, Bautista (2010) destaca la importancia de los materiales como complemento de la actividad educadora; tienen carácter innovador debido a lo llamativo de sus colores o texturas, carácter polivalente ya que pueden ser utilizados en varias actividades, carácter de colectividad, ya que pueden ser usados en solitario o en grupo y carácter de accesibilidad, ya que están organizados para el uso del alumnado.

1.3. El trabajo por rincones

Una de las metodologías que se están llevando a cabo en los últimos años es el trabajo por rincones. Trabajar por rincones significa distribuir materiales de trabajo por la clase, de forma que el alumnado realice varias actividades de forma simultánea en la misma aula. Cada rincón puede responder a un objetivo educativo, así como ha de adaptarse a la edad de los niños. Ya que el modelo es ampliamente conocido, nos centraremos sólo en señalar algunos de los aspectos más importantes de esta metodología, como puede ser:

- Cada rincón debe tener el material necesario y justo para evitar conflictos.
- Debe estar ordenado y de manera presentable claramente a los niños.
- Que cada rincón tenga un espacio fijo y determinado.
- Adaptar la duración a la edad de los niños (Fernández, 2009).

Aunque quizá nuestra propuesta en sí no es un "trabajo por rincones" si que permite su adaptabilidad a esta metodología mediante el ajuste de la propuesta. Podemos desarrollar un rincón para la lectura del libro sensorial, otro pa la enseñanza del paso del tiempo mediante el reloj analógico y otro para la enseñanza de las horas mediante el reloj de arena-agua.

1.4. La enseñanza del tiempo en educación infantil

La enseñanza del tiempo también tiene su espacio en el currículum de educación infantil. Aspectos como: la percepción de los cambios físicos o del paso del tiempo, o del cambio de modos de vida y costumbres, así lo atestiguan. Ya Piaget en los años 70 se ocupó de los primeros estudios sobre la enseñanza de los marcos espacio-temporales, haciendo referencia a las distintas etapas: el tiempo vivido, el concebido y el percibido (Piaget, 1970). Ahora bien, con le paso del tiempo estas teorías han sido bastante modernizadas por autores como Egan o Calvani. Ahora bien, si el tiempo es un concepto que en cierta manera se

adquiere de forma natural, la labor del docente será la de guiar correctamente esa comprensión del paso del tiempo, aplicando las metodologías y actividades que crea más correctas según el estadio madurativo de su alumnado (Roldán, 2018).

Otros autores como Fraisse, encuentran en el uso del reloj un elemento fundamental para la enseñanza del tiempo. La homogeneidad de la duración sea cual sea el tipo de reloj utilizado, hace que el niño comprenda el concepto de duración de forma intuitiva. Aún así, como han demostrado otros estudios, el manejo temporal concreto tarda más en ser asimilado por los niños, por ejemplo: horas a los seis años, medias horas a los ocho y cada cinco minutos a los diez. Es por ello que el uso de este elemento en la enseñanza no solo del paso del tiempo, si no en su concreción, así como en la enseñanza de conceptos más abstractos como la espera o el ritmo vital, supone una herramienta clave para alcanzar el dominio del tiempo, algo tan necesario en la vida de cualquier persona (Pizarro, Belmonte y Arteaga-Martínez, 2020).

1.5. El uso de los cuentos en educación infantil

Como decíamos, el uso de cuentos es una de las metodologías más extendidas en la educación infantil. Existen cuentos de todas las temáticas y para todas las materias o tipos de conocimientos que se pueden impartir. En nuestro caso, y de nuevo, agrupando a los alumnos en subgrupos de trabajo, se dio de forma aleatoria una serie de temas sobre los que trabajar, como fueron: familia, valores, medio ambiente o la muerte, tema que nos pareció especialmente interesante, ya que existe un tabú a la hora de afrontar la pedagogía de la muerte con niños de corta edad; pensando así que podemos educar a nuestro alumnado ante un hecho tan doloroso.

Los cuentos permiten trabajar la imaginación, la motricidad, el lenguaje, las emociones, los valores y un largo etcétera de conceptos que son de gran importancia en el desarrollo del niño en estas primeras etapas (Rabal, Ganga, Bermejo, González 2020). No obstante, las herramientas digitales le están ganado cada vez más terreno, por lo que como decíamos, queremos plantear en esta propuesta, una puesta en valor de los materiales más tradicionales y manipulativos.

Así en una primera sesión, se pidió a los alumnos que leyeran y analizaran una serie de cuentos de distintas temáticas, que luego expondrían ante sus compañeros, como se puede ver en la tabla 2.

TABLA 2. *Lectura y análisis de los cuentos relacionados con la actividad propuesta.*

Temática del cuento	Análisis de contenidos	Análisis formal
Conozco el paisaje: (ciudad, pueblo, mar o planeta) La vida en sociedad, Valores Relaciones familiares y tipos de Familia El paso del tiempo y la muerte, sentimientos Autonomía personal	Resumen del cuento. Explicación de la moraleja Edad a la que va dirigido	Tipo de ilustraciones: pintado a mano, digital, tipo Disney, etc. ¿Es un cuento interactivo, manipulativo o sensorial?

Fuente: elaboración propia

Una vez realizada esta actividad, en la siguiente sesión se pidió al alumnado que elaboraran sus propios cuentos, eso sí, solo con dos premisas, debían seguir la misma temática que las había tocado en la sesión 1, y que los cuentos que resultaran debían ser manipulativo-sensoriales. Esto se verá en la sección Resultados.

4. RESULTADOS

Como hemos dicho durante toda la propuesta, no se plantea aquí una valoración de las realizaciones de los alumnos, sino que entendemos como resultados el producto final de las creaciones del alumnado en cuanto al desarrollo de materiales que sirvan como recurso de apoyo en su futura labor docente. Por tanto, no es una evaluación de lo entregado, sino una puesta en valor de las que creemos más llamativas, creativas o mejor realizadas. Así el trasfondo de esta propuesta no deja de ser el de compartir unas realizaciones de las más destacadas de entre las entregadas por el alumnado de tercero de Grado de educación infantil de la Universidad de Granada en la asignatura de conocimiento del entorno en infantil. Por tanto, pasamos ahora a visionar los resultados. Cabe destacar que todo fue realizado con materiales que se encuentran

habitualmente en las aulas de infantil, así como con materiales reciclados Figuras 1, 2, 3 y 4.

FIGURA 1. *Relojes de arena. Cabe mencionar que la temática elegida estaba en consonancia con la del reloj analógico. Aquí podemos ver 3 de las realizaciones más originales o destacadas*

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Relojes de arena. Cabe mencionar que la temática elegida estaba en consonancia con la del reloj analógico. Aquí podemos ver 3 de las realizaciones más originales o destacadas.

En las realizaciones de la figura 1, vemos tres relojes de arena, dos de ellos realizados con botellas de plástico recicladas, así como un tercero usando bombillas, ya que entroncaba con el conocimiento de la ciudad, que fue la temática otorgada, donde se intentó relacionar el reloj con un semáforo.

Las otras dos realizaciones se centraban en la naturaleza y en las abejas, como temática relacionada con el conocimiento del planeta.

FIGURA 2. *Relojes En la figura 2 vemos dos de los relojes de "agua", en este caso el primero estaba relacionado con la temática del océano y se usó suavizante textil. En el Segundo caso se usó aceite de bebé para similar las burbujas de una lámpara de lava.*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *Relojes analógicos*

Fuente: Elaboración propia

En este caso vemos tres de los relojes analógicos, donde además de enseñar las horas y minutos se buscó enseñar el paso de las estaciones, o las horas en un lenguaje más amplio, como: menos cuarto, y cuarto, y media o menos veinte. Por último, la tercera imagen buscaba captar la atención del alumnado con un perrito, hacienda la enseñanza más atractiva.

FIGURA 4. *Mención especial*

Fuente: Elaboración propia

En este caso queremos hacer una mención especial a la propuesta que consiguió la mayor nota. Tematizado con el monstruo de las galletas se creó un reloj muy atractivo y elaborado, acompañado de un reloj de arena que también usaba galleta tamizada. A todo esto, acompaña un cajón con rutinas diarias de trabajo para el niño.

En cuanto a la tercera y última actividad, pedimos a los alumnos que crearan su propio cuento, siguiendo la temática de la actividad uno, y con el único requisito de que fuse manipulative-sensorial. El resultado fue quince cuentos distintos, cada uno de calidad distinta, por lo que queremos poner aquí en relevancia los más destacados: figuras 5, 6,7,8 y 9.

Como podemos ver en la imagen, el proceso de elaboración fue laborioso. El alumnado desplegó su imaginación para crear obras originales, con elementos en relieve y como se puede ver en este caso, siendo las propias alumnas quienes dibujaban los personajes.

FIGURA 5. *Proceso de realización de uno de los cuentos*

Fuente: Extraído de las realizaciones del alumnado.

FIGURA 6. *Ejemplo de una de las partes de uno de los cuentos.*

Fuente: Extraído de las realizaciones del alumnado

Como podemos ver en esta imagen, el protagonista de la historia viaja por el mundo conociendo los diferentes climas y cambiando de ropa según el tiempo.

FIGURA 7. *Ejemplo de actividad de uno de los cuentos.*

Fuente: Extraído de las realizaciones del alumnado.

Como podemos ver, en algunos casos incorporaron materiales de trabajo para ampliar la historia que contaban, como en este caso un modelo a escala y en tres dimensiones de nuestro sistema solar. Los planetas, realizados en plastilina, semejan los planetas, así como incorporan texturas para hacerlos más atractivos.

FIGURA 8. *Ejemplo de actividad de uno de los cuentos*

Fuente: Extraído de las realizaciones del alumnado.

En otros casos, como el que vemos en la imagen, trabajaron la ecología, mediante la puesta en conocimiento de la contaminación que sufren los mares. Lo relevante aquí fue el uso de elementos de desecho que podemos encontrar en cualquier playa para hacer más realista la propuesta y concienciar al alumnado de la importancia de limpiar nuestros mares y conservarlos. Este cuento además, contaba con una bolsa sensorial, donde se podía trabajar con "un mar contaminado" de forma que los alumnos de infantil, futuros alumnos de nuestro actual alumnado, puedan comprobar *insitu*, lo que supone la contaminación del agua y por tanto, la pérdida de un bien tan escaso y necesario para la vida.

FIGURA 9. *Ejemplo de actividad de uno de los cuentos.*

Fuente: Extraído de las realizaciones del alumnado.

Cerramos los trabajos mostrando esta sección de un cuento donde los alumnos realizaron una bolsa sensorial con agua sucia, donde a través de la presión los niños podrían descubrir desechos, concienciando una vez más sobre la contaminación de los mares.

5. CONCLUSIONES

Llegado este punto creemos que hemos conseguido el objetivo que nos planteábamos con este trabajo, el de poner en relevancia una serie de

realizaciones de nuestros alumnos que demuestran la importancia didáctica de usar materiales de apoyo y recursos didácticos de tipo manipulativo, ya que la creación propia, el cariño en la realización y la ilusión por mostrar el resultado del trabajo realizado, suponen un acicate al alumnado a la hora de trabajar en sus propuestas prácticas. Pero no sólo como un trabajo universitario, sino como una experiencia que les ayudará en su labor profesional, pudiendo trasladar esta experiencia en sus clases cuando sean docentes.

Por tanto, creemos que quedan expuestas las obras que queríamos poner en valor, por su originalidad, acabado o valor didáctico. Obras adaptadas a los contenidos que se trabajan en el currículum y en las experiencias que luego podrán encontrar en clase. Todo ello alejándonos de los recursos más novedosos y de las TICs que si bien ha facilitado la vida y la elaboración de los trabajos escolares, también suponen un menor desafío para el alumnado, ya que limitan mucho el uso del esfuerzo, de la investigación y del trabajo compartido.

6. REFERENCIAS

Abengoechea, S., y Romero, E. (1991) *Selección y empleo de medios*. Renfe-UAB.

Bautista, J. M. (2010). "Los materiales como mediadores". Recuperado de: http://josemanuelbautista.net/2013/10/materiales-como-mediadores-de-juego-y-aprendizaje/

Comellas, M. J. (2007). *Psicomotricidad en la educación infantil: recursos pedagógicos*. CEAC.

Fernández, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. Num. 15.

Jiménez, R. (2002). Cuéntame: el cuento y la narración en educación infantil y primaria. UNED.

Martínez, A. (1993). "El aula en la educación infantil", en García Hoz, V. (Dir): *Educación infantil personalizada*. Ediciones Rialp, pp. 225-261.

Moreno, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el mensaje periodístico.* Vol 19.

Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. El lector universal (Aunque en realidad es un documento abierto editado por el propio autor).

Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño.* Fondo de cultura económica.

Pizarro, N.; Belmonte, J.M., y Arteaga-Martínez, B. (2020). Un análisis didáctico de la práctica docente en la enseñanza de la lectura del reloj analógico. *Educación XXI, 23*(1), 409-436, doi: 10.5944/educXX1.23913

Puig, I., y Sátiro, A. (2009). *Jugar a pensar: recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Octaedro.

Rabal, J. M., Ganga, A., Bermejo, M., González, M. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? Validación cupedosoc. *Brazilian Journal of Development*. Vol. 6, núm. 12.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Roldán, A. (2018). El espacio y el tiempo en educación infantil. En: Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones. Pp.135-146.

CAPÍTULO 9

LOS OBJETIVOS ODS A TRAVÉS DE CANCIONES SOBRE CUENTOS

JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ
Universidad de Almería

MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de Almería

JAVIER GONZÁLEZ MARTÍN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La importancia y la trascendencia que tiene, en todos los ámbitos, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) generan la necesidad de su tratamiento en el colegio en Educación Infantil y de Educación Primaria y dentro de la formación inicial del alumnado universitario, especialmente de las futuras maestras y maestros en los Grados de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria. Es habitual que, desde el punto de vista educativo, el acercamiento a los 17 objetivos propuestos por las Naciones Unidas se centre en el objetivo N.º 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Con vistas a ofrecer nuevas alternativas para integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y posibilitar su presencia en las aulas, el Grupo de Innovación Docente "Inclusión de los ODS en las asignaturas obligatorias de Educación Musical de la Universidad de Almería", presenta una selección de canciones basadas en cuentos que abordan estos objetivos y que se trabajan con el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria en la Universidad de Almería y a través de las actividades de Educación Musical. Entendemos que un buen recurso para ello sería la utilización de canciones por entender que es un recurso estimulante y motivador para el alumnado.

Del mismo modo, se ha considerado la conveniencia de utilizar canciones que estuvieran basadas en cuentos por la importancia que tienen en la vida diaria de las aulas de infantil y de primaria.

1.1. Los cuentos en infantil y primaria

Los cuentos, desde la educación infantil, no sólo acercan a las niñas y a los niños a la lectura y escritura, así como a su nivel de comprensión, recepción y atención (Cerrillo, 2019; López Martín, 2017), sino que además favorecen el tratamiento de temas de su interés (Colomer, 2012) y a la información que se presenta en su entorno (Galera, 2009). Con ello, el contenido de las obras cobra vida y contribuirán a su disfrute y bienestar leyendo (Lage, 2022), descubriendo nuevas sensaciones y emociones (Fons, 2004). De esta forma, lo leído o lo contado les permita descubrir otros aspectos de la temática, de los personajes y de las acciones vinculados a su realidad (Muñoz Muñoz, 2021) fomentando, paralelamente, su desarrollo emocional (Bisquerra, 2017).

Es importante que el acercamiento a las obras literarias y, por lo tanto, a los cuentos, se realice desde una perspectiva interdisciplinar, destacando las posibilidades que se ofrecen desde la música (Quiles, 2008) y dentro de ella desde las canciones. Por eso, otra forma de contactar con el contenido de los cuentos se puede hacer a través de canciones escritas sobre ellos (Muñoz Muñoz, 2017). Así, lo leído o lo contado les permita descubrir otros aspectos de la temática, de los personajes y de las acciones recogidos en los cuentos utilizados (Muñoz Muñoz, 2021).

1.2. Las canciones en infantil y primaria

Simultáneamente, las canciones posibilitan el acercamiento a contenidos de las distintas áreas de conocimiento favoreciendo un tratamiento global de los temas a tratar (Jiménez Frías *et al.*, 2001; Martínez-Antequera; Dalouh; Soriano-Ayala, 2020) y desarrollan un enfoque didáctico interdisciplinar que favorecerá un mejor aprendizaje por parte del alumnado (García Sánchez, 2016). En este sentido, también Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000, p. 83), consideran que las canciones no sólo son importantes para el aprendizaje musical, sino también para el aprendizaje en otras áreas de conocimiento. En definitiva, actúan como

centro integrador de actividades de las diferentes áreas de conocimiento tanto en educación infantil como en primaria (Estévez Vila, 2006; López de la Calle Sampedro, 2007; Martín Escobar, 2002).

Desde el punto de vista del estudio de los valores, con las canciones se favorece la educación en valores (Conejo Rodríguez, 2012), se fomenta la educación intercultural, así como el respecto a los demás, a su raza, sexo o religión (Bernabé, 2013). También se favorece el tratamiento de la educación para la paz y la no violencia potenciando la cultura de paz (Cabido-Mas; Moreno, 2018) y el acercamiento intercultural (Epelde Larrañaga, 2011). El planteamiento se puede realizar desde la educación infantil para continuarlo en la educación primaria (Moya Martínez *et al.*, 2014). La canción será un contexto de trabajo globalizador que permite integrar capacidades y contenidos musicales y extra musicales (Muñoz Muñoz, 2018) y facilita el acercamiento del alumnado a su patrimonio cultural (Muñoz Muñoz y González Martín, 2020).

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este trabajo son los siguientes:

1.- Observar y constatar el conocimiento del alumnado universitario sobre la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

2.- Utilizar las canciones basadas en cuentos como medio para el acercamiento de los Objetivos ODS al alumnado de Didáctica de la Música en Infantil y el alumnado de Educación Infantil y Primaria.

3.- Tomar conciencia y valorar la importancia que tienen los Objetivos ODS y su tratamiento en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

Las características de la investigación, su temática y los participantes han determinado la selección de una metodología cualitativa y siguiendo el modelo de investigación acción y, dentro de este, por la

modalidad de investigación-acción cooperativa (Bartolomé, 1994). En su desarrollo se han contemplado las fases propuestas por Latorre (2004): planificación, acción, observación y reflexión. En cuanto a los instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos se ha estimado conveniente: análisis de documentos, entrevista semiestructurada, observación y diario de clase. Las informaciones obtenidas se han completado, con los oportunos permisos, con grabaciones en vídeo y de fotografías que puedan servir de evidencia del trabajo desarrollado.

3.1. Contexto y participantes

En este trabajo han participado 135 alumnas y alumnos de la asignatura troncal de Didáctica de la Música para la Educación Infantil de 3º curso del Grado en educación Infantil. Por otra parte, han intervenido también en el desarrollo del trabajo 1500 niñas y niños de Educación Infantil y Educación Primaria, de 15 centros de enseñanza que han asistido a los Conciertos Didácticos, realizados en el Paraninfo de la Universidad de Almería y sus maestras y maestros.

3.2. Diagnóstico de la situación

La observación sobre el conocimiento del alumnado universitario acerca de la Agenda 2030 y los ODS evidenciaron su falta de información. Esto motivó al Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Almería a crear un Grupo de Innovación Docente enfocado en integrar los ODS en las asignaturas de Educación Musical, dentro del Plan de Innovación Docente y Buenas Prácticas en la universidad. El análisis se basó en la revisión de documentos, especialmente las guías didácticas de las materias del área, destacando la asignatura Didáctica de la Música en Educación Infantil, y en intercambios de ideas con el alumnado. Los resultados mostraron un conocimiento mínimo de los ODS, limitado a referencias ocasionales en los medios y escasa información recibida en las asignaturas.

Con base en estos datos, se diseñó un plan de intervención para aumentar el conocimiento del alumnado sobre los ODS, promoviendo su valoración en el ámbito educativo, especialmente desde la Educación Musical y utilizando, como recurso, las canciones basadas en cuentos.

3.3. Desarrollo del Plan de Actuación

Las informaciones sobre distintos intercambios de ideas sobre el conocimiento por parte del alumnado universitario acerca de la Agenda 2030 y los Objetivos ODS ponía de manifiesto su falta de información.

3.3.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

> 1.- Utilizar las canciones basadas en cuentos como medio para el acercamiento de los Objetivos ODS al alumnado de Didáctica de la Música en Infantil y al alumnado de Educación Infantil y Primaria.
>
> 2.- Diseñar y elaborar actividades con canciones basadas en cuentos, que permitan el conocimiento, el análisis y la toma de conciencia de la importancia de los Objetivos ODS, así como los recursos necesarios para el desarrollo de esas actividades.
>
> 3.- Participación en la realización de Conciertos Didácticos para niñas y niños de Infantil y Primaria, teniendo como repertorio las canciones basadas en cuentos relacionadas con los Objetivos ODS, trabajadas en clase, así como las actividades elaboradas y desarrolladas sobre ellos.

3.3.2. Instrumentos de recogida de información

Se han utilizado los siguientes instrumentos para la recogida de la información a lo largo del desarrollo de este Plan de Actuación:

- Diario de sesiones de clase cumplimentado por cada alumna o alumno.
- Observación con recogida de datos realizada por el profesorado que asiste con sus grupos a las actividades.
- Valoración del alumnado a través de un análisis de los conciertos, así como de las actividades y los recursos utilizados en los mismos.

3.3.3. Organización, lugar de realización y temporalización

El Plan de Actuación se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 2024-2025 en el aula de música de la Facultad de Educación y el Paraninfo de la Universidad de Almería, utilizando recursos técnicos adecuados para actividades vocales, instrumentales y de movimiento. Las sesiones, de 45 minutos dos días a la semana, se ampliaron a 90 minutos en las semanas previas a los conciertos. Los Conciertos para Centros Escolares, de 60 minutos cada uno, tuvieron lugar en noviembre con la asistencia de 750 niñas y niños en el Paraninfo.

3.3.4. Actividades

La selección de los cuentos se ha realizado en coordinación con el resto del profesorado del Área. Además, se ha tenido en cuenta que en sus temáticas se aborden temas relacionados con los Objetivos ODS. Sobre cada uno de estos cuentos se dispone de una canción, que trata su argumento, sus personajes y acciones, compuesta por Juan Rafael Muñoz Muñoz. Los cuentos han determinado la organización y el desarrollo de las sesiones. El trabajo con cada uno de ellos ha contemplado:

a.- La lectura, narración o escenificación del cuento.

b.- Intercambio de ideas sobre su temática, así como la conexión que ofrecen con los distintos Objetivos ODS. Análisis de los principales aspectos, destacando aquellos relacionados con la Educación en Valores y el desarrollo emocional.

c.- Montaje de la canción, por imitación y/o repetición.

d.- Acompañamiento instrumental de la canción.

e.- Acompañamiento gestual y con movimientos.

f.- Escenificación.

g.- Elaboración de disfraces, materiales de escenificación.

h.- Interpretación de la canción con su acompañamiento gestual, movimientos y el apoyo de otros elementos.

i.- Análisis y valoración del proceso desarrollado y su proyección a las aulas de Infantil y Primaria.

Los recursos utilizados para el montaje e interpretación de las canciones de los cuentos incluyeron canciones, instrumentos, coreografías, recursos escénicos, vestuario y escenografía. Cada cuento y sus canciones permitieron abordar valores y emociones vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), destacando el Objetivo nº 4 sobre educación inclusiva, considerado como eje transversal de todos los demás.

Las sesiones combinaron el aprendizaje musical en clase con su aplicación en entornos de Infantil y Primaria. Los cuentos seleccionados abordaron temas como la paz, la solidaridad, el cuidado del medioambiente, la coeducación y la inclusión, guiando a los niños hacia el conocimiento, respeto y valoración de estos valores.

- Fin de la pobreza. "*El balcón de la bruja sin nombre"* (Gómez y Galbán, 1999)
- Fin del hambre. "*El balcón de la bruja sin nombre"* (Gómez y Galbán, 1999)
- Vida sana y promoción del bienestar. "*El sapito vegetariano*" (Romero Yebra, 1998)
- Educación inclusiva, equitativa y de calidad. "*Pepita es especial"* (Arroyo, 2018). *"Por cuatro esquinitas de nada"* (Ruillier, 2014)
- Igualdad entre géneros y empoderamiento de mujeres y niñas. *"El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa"* (Fitti, 2019). "Locas" (López Gómez, 2020)
- Garantizar la disponibilidad de agua y su saneamiento. *"Manuela y el mar*" (Osorio y Monreal, 1994)
- Acceso a una energía asequible, segura y sostenible. *"La luz de Lucía*" (Del Mazo y Álvarez, 2015)
- Promover el crecimiento económico sostenido y el trabajo decente para todos. *"El hada del arco iris*" (Romero Yebra, 1997)
- Construir infraestructuras resilientes y fomentar la innovación. *"La princesa aburrida"* (Romero Yebra, 2008)
- Reducir la desigualdad en y entre los países. . *"El sueño de Amina*" (Gasol, 2011)
- Lograr ciudades y comunidades sostenibles. *"Una pareja diferente*" (Kulot, 2017)

- Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. *"Rana de tres ojos*" (De Dios, 2017)
- Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. *"Wangari y los árboles de la paz*" (Wintwer, 2010)
- Conservar océanos, mares y recursos marinos. *"¿Los peces pueden volar?"* (López Rosales, 2023). *"La tortuga Flo"* (Conchillo, 2024)
- Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres. *"Wangari y los árboles de la paz*" (Wintwer, 2010)
- Promover la paz, la justicia y las instituciones sólidas. *"Elmer*" (Mckee, 2003). *"Las estrellas rebotonas"* (López y Cameros, 2012)
- Fortalecer la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. *"La niña del hilo*" (Sátiro, 2018). *"Un puñado de besos*" (Rodenas, 2004)

En cuanto a las actividades que se aplican en la realización de los Conciertos Didácticos se han planificado organizándolas en tres fases (Muñoz Muñoz y González Martín, 2020), ver tabla 1:

TABLA 1. *Fases de desarrollo*

Fase Preconcierto	Fase Concierto	Fase Postconcierto
Montaje e interpretación de las canciones basadas en los cuentos seleccionados. Montaje e interpretación del acompañamiento instrumental, gestual y con movimientos. Montaje de la escenificación. Diseño y elaboración de recursos para la escenificación y vestuario. Práctica de interpretación en la escenificación.	Organización para el desarrollo de los conciertos. Interpretación y escenificación de las canciones basadas en los cuentos con los recursos escénicos elaborados, interactuando con las niñas y niños asistentes.	Análisis del desarrollo del concierto, y la funcionalidad de todos los medios y recursos utilizados, así como valoración de la intervención personal, la intervención de las compañeras y de los compañeros, del público asistente y del director.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Se han utilizado diferentes instrumentos para recoger los resultados tanto del alumnado que ha participado en el proceso, como del profesorado que ha intervenido en el mismo.

El diario de clase ha servido como medio para reflejar las informaciones expresadas por el alumnado. Con tal fin, se han establecido una serie de apartados que permitieran organizar dichas informaciones:

- Análisis y valoración de los conciertos y su desarrollo, según lo expresado en la "Fase Postconcierto".
- Análisis y valoración sobre la utilización de las canciones basadas en cuentos como medio para el tratamiento a los Objetivos ODS.
- Elaboración de conclusiones estableciendo la aplicabilidad y funcionalidad que pueden tener las canciones sobre cuentos, sus actividades y los materiales creados, de cara a la actividad profesional que como maestras y maestros desarrollarán.

El análisis y valoración personal de todo el proceso que se ha llevado a cabo se ha realizado en una sesión de intercambio de ideas con el alumnado participante. Por otra parte, las informaciones obtenidas del profesorado, que ha participado en el plan de intervención, se han recogido a través de una entrevista semiestructurada (Kvale, 2021) y en un informe escrito ha incluido los siguientes apartados:

- Análisis y valoración de los conciertos y su desarrollo, especialmente considerando la intervención del alumnado participante, así como de las niñas y niños que han asistido.
- Análisis y valoración sobre la utilización de las canciones basadas en cuentos como medio para el tratamiento de los Objetivos ODS.
- Elaboración de conclusiones a partir de la percepción obtenida de las manifestaciones y comentarios del alumnado y de los asistentes a los Conciertos.

Análisis y valoración personal de todo el proceso realizado.

Teniendo en cuenta todas las informaciones aportadas, los principales resultados obtenidos son los siguientes:

1. La utilización de las canciones basadas en cuentos ha servido como medio para observar, analizar y valorar las temáticas vinculadas a los Objetivos ODS.
2. A lo largo del proceso, el alumnado ha disfrutado con la realización de las actividades tomando como eje las canciones basadas en cuentos.
3. Se ha producido una valoración positiva por parte del alumnado, sobre los cuentos y las canciones trabajadas con ellos, así como con los recursos elaborados y utilizados en clase y los Conciertos Didácticos.
4. El alumnado considera que la gran participación de las niñas y de los niños en el desarrollo de los Conciertos Didácticos es el resultado de la aceptación de las canciones, los cuentos y los recursos y acciones desarrolladas durante los Conciertos Didácticos.
5. El alumnado participante ha mostrado su disposición a utilizar las canciones basadas en cuentos, relacionándolos con los Objetivos ODS, en su próximo período de prácticas y cuando se encuentren trabajando como docentes en centros escolares.
6. El profesorado participante considera que han observado una mejor disposición, estimulación y motivación del alumnado a la hora de trabajar contenidos y procedimientos que permitirán un acercamiento y tratamiento de los Objetivos ODS.
7. El profesorado participante también ha podido constatar como las actividades desarrolladas en clase y los recursos elaborados para las mismas han tenido una respuesta por parte de las niñas y de los niños que han asistido a los Conciertos Didácticos. Esta respuesta ha sido muy positivamente valorada por sus profesoras y profesores.
8. El profesorado participante destaca la idoneidad del uso de canciones basadas en cuentos como medio para el acercamiento y el tratamiento de los Objetivos ODS.

Podemos completar estos resultados con las manifestaciones realizadas por el profesorado de los centros escolares asistentes que han hecho llegar por escrito. Su satisfacción por lo vivido en los Conciertos y su disposición a utilizar las canciones basadas en cuentos y sus actividades como medio para el acercamiento y el tratamiento de los Objetivos ODS en sus respectivos centros y en los diferentes niveles.

5. DISCUSIÓN

Con la utilización de canciones basadas en cuentos podemos fomentar y potenciar el tratamiento de los Objetivos ODS y, al mismo tiempo, abordar la educación en valores, el desarrollo emocional y las celebraciones, conmemoraciones y festividades que se desarrollan habitualmente en los centros educativos (Muñoz Muñoz & Garrido Cano, 2022) y que se relacionan con dichos objetivos

La selección de cuentos y sus canciones determina el conjunto de las actividades, materiales y recursos que se pueden utilizar en el aula, tanto con el alumnado universitario, como con el alumnado de diferentes niveles educativos. Desde la presentación de los cuentos y las canciones, hasta el desarrollo de las actividades planteadas y los procesos de elaboraciones de materiales , se está favoreciendo el uso de los cuentos por parte del alumnado, con sus aplicaciones en la expresión oral y escrita (Quiles, 2008). También se disfruta desde el principio, vivenciando cada cuento, sus canciones y de sus posibilidades (Muñoz Muñoz, 2017). Con ello, se crea una disposición positiva, una estimulación y motivación del alumnado, descubrimiento las posibilidades que ofrecen el cuento y la canción. (Muñoz Muñoz, 2021).

La selección de los cuentos y la disponibilidad de una canción con cada uno de ellos debe cuidarse de manera especial. En ese proceso es fundamental las temáticas que se puedan abordar, así como los contextos en los que estas se desarrollan para que puedan conectar con los intereses y los gustos del alumnado. Se debe potenciar la participación del alumnado que vaya a trabajar esos cuentos y sus canciones.

Se considera que esta propuesta de trabajo pude servir como referente para nuevas líneas de investigación relacionadas con el acercamiento y

el tratamiento de los Objetivos ODS, y de otras temáticas de especial interés en el ámbito educativo. La canción puede servir como un contexto globalizador que nos acerque a cualquier áreas de conocimiento (Muñoz Muñoz, 2003). De esta forma, tendremos la posibilidad de generar situaciones de aprendizaje que sean estimulantes y motivadoras para el alumnado, que le permita aprender disfrutando.

6. CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones, el desarrollo de este trabajo y los resultados obtenidos nos llevan a considerar que:

1. El conocimiento del alumnado sobre la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es muy reducido y, en los mejores casos se centran en algunos de los temas relacionados que conectan con estos Objetivos: medio ambiente, paz y hambre en el mundo.
2. La utilización de las canciones basadas en cuentos como medio para el acercamiento de los Objetivos ODS al alumnado de Didáctica de la Música en Infantil, les ha ofrecido la posibilidad observar las distintas temáticas que abordan estos objetivos, analizar las propuestas que se hacen en ellos, disfrutar con las canciones y los cuentos en los que se basan, tomar conciencia de estas cuestiones y aplicar sus conocimientos y recursos musicales adquiridos para realizar una proyección de actividades y recursos para su tratamiento en Educación Infantil y Primaria.
3. A través del trabajo con las canciones basadas en cuentos se facilita la toma de conciencia y la valoración de la importancia que tienen los Objetivos ODS y su tratamiento en el ámbito educativo, tanto en el alumnado de infantil y primaria, como en el alumnado universitario. Al mismo tiempo, se fomenta el d5esarrollo emocional y el tratamiento de los valores, y la inclusión de todas las alumnas y los alumnos.

7. REFERENCIAS

Arroyo, F. (2018). *Pepita es especial*. Beascoa

Bartolomé, M. (1994) La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Coord). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. (pp. 7-36). Rialp

Bernabé, M. M. (2013). La intervención educativa musical en contextos pluriculturales. *Hekademos*: Revista Educativa Digital, Sevilla, n. 14, p. 29-39. Universidad de Sevilla

Bernal Vázquez, J.; Calvo Niño, M. L. (2000). *Didáctica de la música*: la expresión musical en la educación infantil. Aljibe

Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía*: Didáctica de la Música, Barcelona, n. 71, p. 43-48. Graó

Cabedo-Mas, A.; Moreno, I. (2018). Educación musical y no violencia: un reto para nuestras aulas. *Eufonía*: Didáctica de la Música, Barcelona, n. 74, p. 4-6. Graó

Cámara Izagirre, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*: Cuadernos de Música, Bizkaia, n. 14, p. 101-119

Cerrillo, P.C. (2019): La voz de la memoria. Universidad de Castilla-La Mancha

Colomer T. (2012). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis

Conchillo, J.D. (2024). *La tortuga Flor.* Editorial Círculo Rojo

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la Música para la educación en valores. *Dedica*: Revista de Educação e Humanidades, Granada, n. 2, p. 263-278

De Dios, O. (2017). *Rana de tres ojos*. Apila Ediciones

Del Mazo, M. y Álvarez, S. (2015): *La luz de Lucía*. Cuento de Luz

Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA*: Revista de Educação e Humanidades, Granada, n. 1, p. 273-291

Estevéz Vila, X. (2006) *Aplicación didáctica de la música popular gallega grabada y editada en España (1975-2000)*. 2006. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fitti, P. (2019): *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*. Planeta

Fons Esteve. M. (2004). *Leer y escribir para vivir, alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Octaedro

Galera, F. (2009). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Grupo Editorial Universitario.

García Sánchez, A. (2016). El cuento musicado. La interdisciplinariedad al servicio de la interculturalidad. *DEDiCA*: Revista de Educação e Humanidades, Granada, n. 10, p. 29- 41

Gasol, A. (2011): *El sueño de Amina*. Edelvives

Gómez, A y Galbán, J. (1999): *El balcón de la bruja sin nombre.* SM

Jiménez Frías, R. A. *et al.* (2001) *Cuéntame*: el cuento y la narración en educación infantil y primaria. UNED

Kulot, D. (2017): *Una pareja diferente*. Kalandraka

Kvale, S (2021). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Ediciones Morata

Lage Fernández, J.J. (2022). *Animación a la lectura. Diez principios básicos*. Editorial Laberinto

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (Vol. 4). Graó

López, N. y Cameros, M. (2012). *Las estrellas rebotonas.* Planeta

López de la Calle Sampedro, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3- 6 años de Galicia e Inglaterra*: un estudio de su presencia y de las prácticas educativas. Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela

López Gómez, M.P. (2020): *Locas*. Sar Alejandría

López Martín, J. (2017) *El cuento y su valor*. ICB.

López Rosales, C. (2023): *¿Los peces pueden volar?* Almería: Círculo Rojo

Martín Escobar, M. J. (2002). *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*. 2002. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia

Martínez-Antequera, M.; Dalouh, R.; Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *Modulema*: Revista Científica sobre Diversidad Cultural, v. 4, p. 5-23. Universidad de Granada

Mckee, D. (2003): *Elmer*. Col. Historias para dormir. Altea

Moya Martínez, M. V. *et al.* (2014). Formación en valores en educación infantil a través de la música. *Eufonía*: Didáctica de la Música, n. 63, p.p. 7-15. Graó

Muñoz Muñoz, J. R. (2003). Contextos de trabajo para la educación musical. *Eufonía*: Didáctica de la Música, n. 27, p. 54-68. Graó

Muñoz Muñoz, J. R. (2017). Las canciones basadas en cuentos en el aula de infantil. En D. Madrid y M. Barcia (Ed.). *Temas clave de Educación Infantil (0-6 años*). La Muralla

Muñoz Muñoz, J. R. (2018). La importancia de otros elementos de la didáctica de la música. *Educação & Formação*, v. 3, n. 3, p. 20-35. Fortaleza

Muñoz Muñoz, J. R. y González Martín, J. (2020). Conciertos didácticos, otra forma de aprender y disfrutar de la Música. *Eufonía, núm*. 83, pp. 28-35. Graó

Muñoz Muñoz, J.R. y González Martín, J. (2020). Canciones populares para la Educación Infantil. En Sadio-Ramos. F.J. y Ortíz-Molina. M.A. (Coord.). Educación y patrimonio. Perspectivas pluridisciplinares. (pp. 113 – 123). Octaedro

Muñoz Muñoz, J.R. (2021). Las canciones para la animación a la lectura en la educación infantil. En M.R. Pascual y D. Madrid (Ed*). La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la Etapa Infantil (0-6 años)*. (Pp. 171 – 194). Dykinson

Muñoz Muñoz, J.R y Garrido Cano, D.C. (2022). De las conmemoraciones y festividades a los valores a través de las actividades musicales. En J. A. Rodríguez Rodríguez (Ed.). *Educación Siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones*. (pp. 359 – 378). Dykinson

Muñoz Muñoz, J. R. (2022). Música vivenciada en educación infantil a través de la canción. *In*: Madrid Vivar, D.; Pascual Lacal, M. R. (ed.). *Buenas prácticas en educación infantil*. (p.p. 216-222). Dykinson

Muñoz Muñoz, J.R (2024). Didáctica de la Música de todos, con todos y para todos. Aprender Música para ser feliz. En A.M. Vernia-Carrasco (Coord.). *Investigación musical: diferentes contextos y niveles educativos.*(pp. 102 – 109). Dykinson

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 18–32

Osorio, M y Monreal, V. (1994): *Manuela y el mar*. Edebé

Quiles, M. C. (2008) Textos con música: cómo desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva interdisciplinar. Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional, v. 17, p. Universidad de Murcia

Rodenas, A. (2004): *Un puñado de besos*. Anaya

Romero Yebra, A.M. (1997). *El hada del arco iris*. Bruño

Romero Yebra, A.M. (1998): *El sapito vegetariano*. SM

Romero Yebra, A.M. (2008): *La princesa aburrida.* SM

Ruillier, J. (2014): *Por cuatro esquinitas de nada*. Juventud

Sátiro, A. (2018): *La niña del hilo*. Octaedro

Wintwer, J (2010): *Wangari y los árboles de la paz*. Ekaré

DISEÑO DE *CONSENSUS* Y SU APLICACIÓN EN EL AULA: UN JUEGO DE ROL EN MESA DE BAJA DEPENDENCIA ASIMÉTRICA PARA LA EXPLORACIÓN DE LA AGENCIA Y EL CONSENSO

ANTONIO RODA MARTÍNEZ
Centro Universitario EUSA/Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo explora el proceso de diseño del juego de rol *CONsensus*, concebido para fomentar la agencia de los participantes y reflexionar sobre las dinámicas de consenso, y su aplicación a contextos educativos. Este juego permite a grupos de entre tres a seis personas debatir sobre un tema específico, utilizando una mecánica que incentiva el diálogo y la toma de decisiones colectiva. Diseñado para ser accesible y adaptable, *CONsensus* facilita su implementación en el aula, promoviendo habilidades sociales, creativas y analíticas, mientras aborda problemáticas de consenso en situaciones asimétricas.

Este artículo está organizado en varias secciones. En primer lugar, se contextualizan los conceptos teóricos que sustentan el juego, como la agencia y la dependencia asimétrica, destacando su relevancia en el diseño de *CONsensus*. Posteriormente, se describen los objetivos y la metodología empleada, así como las mecánicas y fases principales del juego. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para su uso en entornos educativos y se plantean conclusiones sobre su potencial como herramienta pedagógica.

1.1. Origen de *CONsensus* y fundamentación teórica

CONsensus tiene su origen en el ciclo de conferencias "Agency, Analog Tabletop Role-Playing Games, and Asymmetrical Dependency", organizado en Bonn por los doctores Adrian Hermann (Bonn Universität), Evan Torner (University of Cincinnati) y Emily Friedman (Auburn University). Este encuentro reunió a investigadores y diseñadores de juegos de rol para explorar los conceptos de agencia y dependencia asimétrica en juegos de rol de mesa, lo que sirvió como marco teórico y aplicado que influyó significativamente en el desarrollo posterior del juego.

En cuanto a la agencia, los participantes trabajaron con los textos de Nguyen *Games and the Art of Agency* (2019) y *Games: Agency as Art* (2020). Nguyen desarrolla su teoría sobre el juego desde la definición de Bernard Suits: "playing a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles" (Nguyen, 2019, p. 427). Tras negarse de manera intencionada a dar una definición específica de agencia argumentando que "literature is currently undergoing a number of upheavals" (Nguyen, 2020, p. 17), defiende que la agencia implica intención, en la acción o por alguna razón, así como que un elemento clave de los juegos es que trabajan en el medio de la agencia (Nguyen, 2020, p. 18). Explora también diferentes formas de ser agentes debido a que los juegos "that we have made constitute a vast library of agency, in which we have recorded a wide variety of different forms of agencies and which we can use to explore different ways of being an agent" (Nguyen, 2020, p. 19).

Otro texto clave de trabajo respecto a la agencia fue *Die Zukunft (er)spielen Tabletop-Rollenspiele, Handlungsmacht und die Kunst des Spielens* (Herrmann, 2023), en el que el autor y principal responsable de las conferencias aplica la teoría de Nguyen a los juegos de rol en mesa, enlazando dicha teoría a contribuciones de otros teóricos de los juegos de rol como Jessica Hammer.

Por otro lado, la dependencia asimétrica se abordó a través de textos clave como *The Analytical Concept of Asymmetrical Dependency* (Winnebeck et al., 2023) y *Strong asymmetrical dependencies are a human phenomenon* (Connermann, 2020). Estos trabajos exploran las dinámicas de dependencia desigual en diversos contextos humanos,

destacando cómo las relaciones de poder pueden estructurar decisiones y acciones. Aunque no se centran específicamente en juegos de rol, sus conceptos son útiles e inspiradores.

En la estructura de poder de los juegos de rol clásicos existe la figura del director de juego, que ejerce un control significativo sobre la narrativa, reglas, y decisiones, pudiendo llegar al punto de convertirse en una divinidad más o menos arbitraria en el juego desde la perspectiva de los otros participantes (Dashiell, 2022; White et al., 2022). Sin embargo, las vanguardias actuales del diseño de juegos, entre las que se encuentran diseñadores invitados al ciclo de conferencias, experimentan con distribuciones más equitativas de la agencia creativa, llegando a estructuras en las que se prescinde del director de juego (Bisogno, 2022).

Otro tipo de dependencia asimétrica es el que se da en las publicaciones formales y en las interacciones colectivas, mediante la subrepresentación de colectivos y culturas, o generando también dinámicas de exclusión, por ejemplo por cuestiones relacionadas con el machismo o el racismo (White, 2020, p.60). En esta línea, apoyándose también en la popularización de los tableros virtuales y flexibilidad en los sistemas, un nuevo colectivo de diseñadores aporta contenido y mecánicas que exploran enfoques poscoloniales, feministas y *queer* (Berge, 2021).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

A la hora de diseñar CONsensus, se planteó previamente el siguiente Objetivo General:

- Crear un juego de rol de mesa, denominado CONsensus, que ofrezca una experiencia divertida, accesible y segura, promoviendo la agencia de los participantes y su aplicabilidad en el aula.

2.2. Objetivos específicos

Del anterior Objetivo General se subsumieron los siguientes Objetivos Específicos:

- Generar una experiencia lúdica divertida y cuya ejecución implique una corta duración.
- Diseñar una experiencia autojugable que no requiera preparación previa.
- Desarrollar un juego que sea accesible para los participantes en cuanto a costes y materiales necesarios.
- Forzar los límites de agencia y simetría de poder que se habían encontrado en otros juegos de rol que rompen con la relación clásica de dichos límites.
- Adaptar una mecánica que permita que los jugadores vivan una experiencia emocionalmente segura.
- Elaborar una guía para la adaptación y uso del juego en el aula, con reglas opcionales y consejos.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de *CONsensus*, se comenzó realizando un análisis de los contenidos tratados en el ciclo de conferencias previamente mencionado y se particularizó con las experiencias lúdicas que se habían vivido en dicho ciclo. Siempre desde la perspectiva de la agencia y de la desigualdad asimétrica, se procedió al siguiente análisis de posibles influencias:

a. *The Last Adventure* (Baker y Baker, 2022). En este juego se invierte la estructura de poder con un solo participante asumiendo el rol del jugador y con el resto de los participantes asumiendo a la vez las funciones que se entienden de director de juego. Al aplicar el análisis de cómo se había conseguido ese cambio, se llegó a la conclusión de que los diseñadores constreñían el trasfondo del juego, asumiendo esa parte de agencia que puede tener el director de juego.

b. *Yazeba's Bed & Breakfast* (Acosta et al., 2023). Este juego se considera del subtipo juego de legado, lo que permite que distintos jugadores continúen la misma macro historia con los mismos personajes, jugando en cada sesión una mini historia

distinta, de forma que queda un registro algo abstracto de lo que ha ocurrido antes en el juego y en la hoja de personaje. Cada partida es un escenario que además de las reglas comunes contiene sus propias reglas.

c. *Navathem's End* (Posadas y Punzalan, 2024). Este juego mezcla el sistema Powered by the Apocalypse junto a Forged in the Dark cambiando algunas dificultades de tiradas para hacerlo más espectacular, reforzando una ambientación en la que hay que enfrentarse contra monstruos gigantescos en un entorno con referencias culturales indonesias, algo poco explotado en este tipo de juegos.

d. *Rock of Tahamaat, Space Tyrant* (Baker, 2009). Mientras que un jugador dirige, otro lleva como personaje al tirano espacial Rock of Tahamaat y los otros se afanan en resistir su tiranía. Con el problema de que el tirano no se preocupa por nombres, y cuando manda a sus lacayos a actuar lo hace siempre contra colectivos, con el riesgo además de que sus órdenes, transmitidas recibidas por telépatas, sean malinterpretadas. Este juego pone en jaque el concepto clásico que el rol debe ser no competitivo, y claramente se marca en la ola de la que el propio Vincent Baker era uno de los miembros clave: la revolución del desarrollo indie de juegos de rol en mesa mediante la web The Forge entre 2001 y 2012 (White, 2020). El propio autor en una conversación personal con el investigador sobre las intenciones narrativas del juego, qué quería expresar, lo que influyó en que *CONsensus* también tuviera un posicionamiento narrativo.

e. *Tales of the Fisherman's Wife* (Ellingboe, 2008): Este juego sin director de juego fue creado por una de las proporcionalmente escasas contribuidoras de la página de The Forge durante la parte final de la actividad de la misma (White, 2020). Automatiza muchos procesos, limitando las opciones que pueden tomar los jugadores. Éstos deben llegar a acuerdos de cómo van interpretar las situaciones de antemano, comenzando con la delimitación del grado de erotismo y terror que va a jugarse en la partida. Además, se reparten los roles de pescador, esposa y

obakes, término usado para simplificar las criaturas mitológicas japonesas con las que interaccionar. Crearán un cuento con la siguiente estructura prefijada por el juego: el pescador va unos días a pescar mientras interacciona o es tentado por un *obake*, a la vez que la esposa al quedarse en casa vive una experiencia pareja; cualquiera de ellos puede llegar a ser suplantado por su respectivo *obake*, y al volver a casa interaccionan generando un final de la historia. El diálogo inicial con el que llegar a acuerdos junto con el tipo de estructura autocontenido, fueron dos aportaciones que se adaptaron a *CONsensus*.

f. *A Thousand and One Nights* (Baker, 2006): Metanarrativa en la cual los jugadores encarnan a unos personajes que viven en un palacio similar al del libro homónimo, donde se reúnen a contar y escuchar cuentos en los que aparecen encarnados alter egos de sus personajes. Usa una mecánica de dados como contadores o tokens que se van acumulando y posteriormente se tiran, contabilizándose los resultados pares. Este sistema de contadores o tokens se adaptó ignorando las tiradas.

g. *Mobile Frame Zero: Firebrands* (Baker y Baker, 2017): Sin director de juego y con un sistema basado en Power by the Apocalypse pero sin tiradas, cada jugador representa a un líder de un comando de mechas que pertenece a una de las tres facciones, sin poder haber más de dos jugadores con la misma facción. El juego se basa en que en cada turno el jugador escoge el tipo de escena que se va a jugar, y a partir de ahí se van escogiendo opciones, narrando entre todos las consecuencias de las mismas. El juego limita cuál va a ser el tipo de escena que debe escoger el primer jugador, y que no se puede terminar el juego hasta que todos han tomado al menos una. Hay un tipo de escena que acaba la partida y tras eso se leen unos textos que conducen al cierre dramático de la historia según las decisiones tomadas. Este juego fue de gran influencia para *CONsensus* tanto por la estructura de diversas escenas como se ha planteado, como el limitar el tipo de escena inicial y que al final haya una narración en función de las acciones tomadas.

Terminado el análisis, se pasó a elaborar el juego, cuya explicación aparece en la parte de resultados de este artículo. La versión inicial del mismo se subió a una *game jam* creada por los participantes del ciclo de conferencias en la página web itch.io, junto a otros juegos que exploraban también lo aprendido.

Creada dicha versión, se pasó a hacer pruebas de juego con distintos perfiles de probadores. El diseñador del juego osciló entre hacer una observación pasiva, tan sólo tomando notas de lo que ocurría durante la sesión, y participación activa según las necesidades específicas de cada prueba, pero siempre dejando que los participantes interpretaran por su cuenta las normas para no limitar su agencia. En las pruebas de juego realizadas en el aula, al ser también docente resumía y explicaba reglas cuando fuera necesario para agilizar la sesión, pero nunca desde la perspectiva del diseñador.

Una vez realizadas las pruebas de juego, se procedía a registrar las indicaciones en un documento de memoria de cambios y versiones. Las aportaciones dadas por la retroalimentación se analizaron para discernir qué hacer con ellas, pudiendo darse cualquiera de los casos siguientes: aplicarlas directamente (como fue el caso de la petición de ayudas de juego imprimibles con un cuadro resumen de los movimientos, costes y números), modificar parcialmente (un ejemplo sería el cambio de costes del movimiento "¡Hagamos equipo!"), descartarse (como la propuesta de reubicar la fase de "Selección de tema" antes de plantear las medidas de seguridad y consentimiento) o generar una regla opcional basada en la propuesta (como la reiterada propuesta de premiar a los jugadores por tener buenas ideas).

4. RESULTADOS

El principal resultado se trató de la elaboración de la versión 1.1. del juego *CONsensus*, a la cual puede accederse gratuitamente a través de la página web itch.io[45].

[45] Puede encontrarse en el siguiente enlace: https://antonioroda.itch.io/consensus-a-gmless-ttrpg

La regla principal en *CONsensus* es que, en el caso de encontrar distintas interpretaciones de una regla o un hueco en las reglas, los participantes tendrán que llegar a un acuerdo sobre qué hacer. A lo largo de la sesión, los participantes irán hablando por turnos, por lo que el juego aconseja directamente prestar atención a lo que cada uno dice para hilar las respuestas a lo ya mencionado, tomando notas para asegurar una escucha activa.

De manera resumida, una partida de éste consiste en las siguientes fases:

1. Ambientación y seguridad: Considerada una fase cero debido a que los acuerdos previos a los que los participantes lleguen condicionarán toda la experiencia. Se comienza usando una versión de la técnica conocida como "líneas y velos" que, incluyendo una pequeña mecánica para preservar en lo posible el anonimato, pasa a definir como "líneas" a cosas con las que los participantes no quieren enzarzarse, y "velos" como contenido sobre el que no insistir o no centrarse con detalle (Shaw y Briant-Monk, 2021, p.1). Además, se llega al acuerdo de cuál va a ser el tono del juego, que mide el nivel de seriedad de la experiencia, así como de la ambientación en la que va a jugarse la partida, ya sea el equivalente al mundo real, un mundo ficcional, en el pasado, presente o futuro. Por ejemplo, en la primera prueba de juego los participantes incluyeron como línea la pederastia, como velo la religión, el tono ligeramente serio con varios alivios cómicos, y la ambientación en el presente y en nuestro mundo.

2. Selección del asunto: El grupo elige una pregunta, tema o hipótesis para la discusión, que puede ser tan real como hablar de un problema de actualidad, o tan ficcional, como los límites éticos de la magia si se eligió una ambientación pertinente. De nuevo con el ejemplo de la primera prueba de juego, los participantes decidieron intentar responder a la siguiente pregunta: ¿el uso de la Inteligencia Artificial hará a las siguientes generaciones más listas o más tontas?

3. Creación de personajes: Cada participante genera y pone nombre a un experto en un campo relacionado con el tema previamente elegido. El término experto se trata desde una perspectiva muy amplia y flexible, siempre adecuada al tono, ambientación y al propio tema elegidos. Tras eso, cada jugador, distribuye diez contadores entre los dos valores que se van a utilizar en el juego: Ego, que representa la voluntad para seguir discutiendo, y Crédito, que simboliza el valor de la palabra del personaje en el entorno escogido. En la primera prueba de juego, decidieron que serían unos tertulianos de un programa de televisión sin tener las cámaras por delante, en un momento de relax, y los personajes que crearon fueron una neuropsicóloga (Ego 4, Crédito 6), un programador informático (Ego 5, Crédito 5), un experto en cuestiones paranormales y teorías de la conspiración (Ego 7, Crédito 3) y una *influencer* conocida por dar consejos de maternidad (Ego 6, Crédito 4).

4. Presentación inicial: Empezando por el participante cuyo personaje tiene la reserva más alta de crédito, cada jugador da una pequeña charla como si fuera su personaje sobre el asunto escogido, su perspectiva inicial del mismo. Tras eso, gasta algo de Ego y Crédito y hace una tirada de dos dados de seis caras para ver lo efectivo que ha sido. El resultado se compara con una tabla que contempla tres opciones, y cuyo texto ha de leerse y aplicarse: éxito total, éxito parcial o fracaso. El sistema de tiradas con esos resultados se conoce como movimientos, que fue diseñado por Vincent y Maguey Baker en su juego Apocalypse World (2013) y que se ha convertido en un motor conocido como Powered by de Apocalypse o PbtA. Tras esto, el siguiente participante pasa por el mismo proceso, con uno de los ejemplos de hueco voluntario en las reglas para que discutan los participantes dicho orden pues no aparece indicado que sea en el sentido de las agujas del reloj, el opuesto, de mayor a menor Crédito ni nada. Al final de esta fase, se habrá creado una reserva de contadores en el centro que para alcanzar el consenso debe eliminarse.

5. Discusión y movimientos: En esta fase, los participantes pueden escoger entre una serie de movimientos que siguen la misma estructura que el de la presentación inicial: descripción de qué debe hacer el participante, gasto de contadores, tirada de dados y tabla para interpretar los resultados basada en éxito total, éxito parcial o éxito crítico. Algunos movimientos buscan el entendimiento, como "Podemos estar de acuerdo en" mientras que otros representan ataques a otros participantes, como "Pecados del pasado". Otros están condicionados por el tipo de reserva que se puede gastar, como "Conducta pasivo agresiva" que no gasta Crédito, y por tanto se puede usar si al participante no le quedan contadores en dicha reserva. Una dinámica especial que sucede en esta fase es que se recibe un penalizador acumulativo de menos uno a las tiradas por cada vez que se haya utilizado antes, por cualquiera de los participantes, el mismo movimiento, de modo que si un jugador quiere usar "Disfruta del silencio" y va a ser la cuarta vez que se use, la tirada será de dos dados de seis caras menos tres.

6. Final de la partida: Hay tres condiciones de finalización: lograr el consenso, que sólo un jugador tenga contadores en ambas reservas de Ego y Crédito o que todos los jugadores se hayan quedado sin al menos una de las reservas. Cuando el requisito de finalización se haya cumplido, los jugadores leen del manual el texto equivalente y lo adaptan a la situación que han vivido. Los finales pueden resumirse a su vez en "el consenso ha sido bueno para todos y reconozcamos el nombre de quien lo consiguió", "sólo una voz se sigue escuchando y se le reconoce, pero a costa de que el progreso va a ser muy lento" y por último "no hay entendimiento y la discusión provoca que todo va a ir a peor".

5. DISCUSIÓN

A la hora de adaptar *CONsensus* al aula, pueden aplicarse varias opciones que se agrupan en dos propuestas iniciales. La primera es usarlo

íntegramente, sin alterar nada del juego, mientras que la segunda se trata de una serie de modificaciones específicas que pueden elegir los docentes para adecuarlo a sus necesidades.

5.1. Uso de *CONsensus* sin modificar

Esta primera opción consiste en dejar que los estudiantes jueguen de manera autónoma. Al igual que ocurre con otros juegos de rol, puede usarse tanto "como estrategia didáctica (jugando) o analizar lo ocurrido con ellos" (Grande de Prado y Abella García, 2010, p. 72).

Por tanto, el juego ayuda a desarrollar las habilidades sociales, lo que es un rasgo bastante reconocido en esta forma lúdica (Hammer et al., 2018, p. 294), incluyendo especialmente el desarrollo de la empatía (Bowman, 2010, p.9), la improvisación y la creatividad. Especialmente por su diseño de alta agencia, como actividad de clase empodera a los estudiantes al darles el poder de hacer (Youakim, 2019, p. 11). Gracias a su diseño autoexplicativo y sin directores de juego o árbitros, facilita dividir el aula en grupos de 4 a 6 participantes, lo que coincide con la propuesta de Lasley (2022, p. 83-84), aunque puede llegar a hacerse con 3 sin muchas dificultades, lo que permite que se juegue a la vez en clases con muchos estudiantes.

Para analizar la sesión de juego puede implantarse la técnica del *post-debrief* o *aftercare*, cumpliendo un doble propósito. Hablar sobre la experiencia de juego puede servir como transición entre el espacio de juego y el mundo real, de forma que se los participantes procesen la experiencia vivida durante la partida en un entorno que consideren seguro (Reynolds y Germain, 2019, p. 8), entorno que debe haberse trabajado de antemano. El segundo propósito coincide con la propuesta de Grande de Prado y Abella García quienes, entre otras cuestiones, plantean "realizar un comentario o debate sobre el tema central con ayuda de algunas cuestiones dadas por el profesor" (2010, p. 76), que en este caso puede centrarse en las decisiones tomadas por los participantes durante la experiencia de juego, la dificultad de alcanzar el consenso y cómo eso representa las dificultades que se encuentran en la realidad.

Durante las pruebas de juego o testeos, se fomentó un debate analítico que permitiese valorar la experiencia lúdica y plantear dudas y propuestas de mejora. En dichos debates surgió de manera autónoma y orgánica en casi todas las ocasiones la discusión entre los participantes de por qué habían optado por un tipo de movimiento u otro, reflexionando por tanto sobre las actitudes y decisiones en la partida.

Por ejemplo, algo que solía ocurrir era que los participantes tendían a elegir movimientos de ataque por encima de los que fomentaban el consenso, lo que condujo al hablar de ello a la reflexión de que en algunos casos querían sentirse que ganaban el juego, cuando el propio juego en su redacción no da a entender que sea competitivo ni que haya condición de victoria, sólo finales posibles. Esta reflexión condujo a su vez a otra por la que los propios participantes admitían que tenían la tendencia a luchar por "ganar" una discusión por encima de la búsqueda del entendimiento.

Otro ejemplo significativo es el que ocurrió en una prueba de juego realizada en el aula de la asignatura Diseño de juegos y ludonarrativa del Centro Universitario EUSA, con estudiantes de cuarto de Comunicación Audiovisual y de Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. De todas las pruebas de juego, es la única en la que se ha alcanzado el final de consenso, y eso se debió a que justo tras terminar la primera ronda de debate uno de los participantes detuvo la partida unos instantes para compartir una inquietud con sus compañeros: si seguían atacándose los unos a los otros, no paraban de subir los contadores que dificultaban el consenso. Tras eso, y de manera completamente espontánea, se dio cuenta de que los movimientos que buscaban los puntos en común facilitaban poder llegar al consenso mientras que los ataques lo entorpecían, ya que en muchas ocasiones terminaban haciendo que hubiera más contadores en el papel central. Durante el debate posterior conducido por el docente, se profundizó en esta experiencia, de forma que los estudiantes se dieron cuenta de que el diseño del juego incluía además un ataque que podía llegar a avanzar hacia el consenso ("Temas formales") pues simula confrontar los argumentos. Los demás ataques se centran en aspectos que no profundizan en la

búsqueda de la verdad, sino que hablan sobre minar el valor de las opiniones de otros participantes desacreditando a la persona y no al argumento ("Pecados del pasado"), disminuir el valor de las aportaciones ajenas hablando de lo importante que es o ha sido uno ("Recuerda mi nombre") o atacar emocionalmente a otro participante mediante sarcasmo o remedo, pero sin rebatir nada ("Conducta pasivo agresiva").

5.2. Uso de *CONsensus* con modificaciones

El propio manual de juego incluye una sección llamada "apropiarse de *CONsensus*", la cual contiene a su vez una sección de modificaciones de reglas genéricas, y otra con consejos, técnicas específicas y más modificaciones de reglas para su adaptación al aula. Varias de estas modificaciones genéricas de reglas surgieron de los debates tras las pruebas de juego, como se ha comentado en la metodología, mientras que la parte de consejos para su aplicación en el aula ha permanecido casi inalterada desde la primera versión del juego.

En el caso de las medidas específicas para la adaptación al aula, la mayoría suelen implicar que el docente restrinja opciones a los participantes, de forma que se ha de sacrificar un poco de agencia y por tanto se produce una ruptura de la simetría de poder. Esto quebranta parcialmente uno de los objetivos específicos, forzar los límites de agencia y simetría de poder que se habían encontrado en otros juegos de rol que rompen con la relación clásica de dichos límites.

5.2.1. Dividir la partida en dos sesiones

Esta primera técnica consiste en distribuir el contenido del que consta una partida en dos sesiones, lo que resulta particularmente útil en el caso de querer usar *CONsensus* para profundizar en una materia o actividad concreta. Grande de Prado y Abella García (2010, p.63) ya mencionan las primeras incursiones educativas españolas de los juegos de rol en los ámbitos de la literatura y mencionan su obvio uso en la asignatura de historia.

La propuesta desde *CONsensus* es que se use la primera sesión para las fases 0 y 1, es decir, marcar las líneas y velos, definir el tono y la

ambientación y escoger el asunto. Se sugiere también que se incluya en esta parte que los participantes definan o escojan los personajes, especialmente si va a trabajarse con algunos que hayan existido o existan en la realidad o en algún mundo ficcional ya creado sobre el que se trabaje en la asignatura. De este modo, si en una clase de literatura se va a querer trabajar sobre El Quijote o en una clase de historia sobre Marie Curie, éste puede ser el personaje a ser interpretado por un estudiante.

Tras esto, se puede pedir a los estudiantes que investiguen, repasen o estudien todo lo relacionado con lo escogido antes de la segunda sesión. En el caso de que interpreten los mencionados personajes basados en casos reales o ficcionales, hay que tener en cuenta lo que Torrebejano Osorio indica basándose en Mochocki: "Antes de la partida, el jugador debe conocer las características básicas de su personaje, que han sido desarrolladas por él mismo o por los creadores de la experiencia, bien de forma consciente o de forma aleatoria." (2024, p. 173). Éste es un punto fuerte del uso de los juegos de rol en el aula en general, de forma que desde su diseño *CONsensus* facilita al docente incluir este tipo de actividades complementarias y desarrollo de competencias relacionadas también con el autodescubrimiento, basándose en la premisa de que el aprendizaje activo conlleva un mayor nivel de implicación por parte del estudiante (Bowman, 2010, p. 82).

Ya en la segunda sesión se desarrollaría el resto de la partida. Además de las ventajas ya mencionadas, al reducir en dos o tres fases la experiencia de esta sesión, permite hacerse ésta en menos duración, lo que facilita dejar tiempo para el *post-debrief* y debate posterior en el aula.

5.2.2. Reajustar la dificultad de alcanzar el consenso.

El juego está diseñado para que, a menos que los participantes lo planifiquen muy bien, sea muy difícil alcanzar el consenso, lo que puede ser contraproducente en perfiles de menos edad especialmente si se quiere trabajar con un mensaje positivo.

CONsensus nace como heredero de la corriente denominada Narrativista de los diseñadores de The Forge, lo que significa que, como experiencia lúdica, lleva asociada una premisa que convierte el juego en "a

question for players that was being asked by the game designer via the game, rather than a statement the designer was making" (White, 2020, p.130). El propio juego pretende por tanto ser una reflexión sobre la propia palabra consenso, con una pista en su título al usar las tres primeras letras en mayúsculas para resaltar, lo que se puede traducir del inglés como timar. Por eso se usan términos como Ego, y éste se antepone en muchos movimientos a la búsqueda de la verdad.

Por tanto, si se quiere alejar la experiencia lúdica de este mensaje, habría que optar por alguna de las modificaciones siguientes:

- Reducir el número de contadores que se necesitan para poder alcanzar el consenso. Para ello puede dividirse por la mitad o un tercio los que haya al final de la fase Presentación inicial.
- Bajar la dificultad de las tiradas. Reduciendo en 1 o en 2 los resultados de éxito parcial y éxito total bastaría.
- Incluir más movimientos que permitan avanzar hacia el consenso. Esto tendría un impacto doble, debido a que al haber más variedad se usa menos cada movimiento por lo que también disminuye la dificultad de las tiradas por repetición de movimientos.

5.2.3. Reglas opcionales aplicables al aula

Aunque no se diseñaron específicamente para su uso docente, la sección "Apropiarse de *CONsensus*" contiene una sección completa de reglas opcionales para modificar la experiencia que también puede ser útil en entornos de aprendizaje.

La primera de estas reglas se llama "recompensar a otro jugador", y permite gastar contadores propios para modificar la tiradas o resultados de las mismas de otros participantes. Según acuerde la mesa, puede usarse para recompensar buenos argumentos, interpretaciones divertidas o, simplemente, el empeño puesto. El docente puede usarla tal y como está o, en caso de supervisar activamente la partida, quedarse con una reserva de contadores para premiar a los participantes. Esta regla surgió a partir de los debates de las pruebas de juego siendo el más

controvertido, pues hay jugadores a los que les cuesta más la parte social y temen ser penalizados frente a los que tienen más desparpajo.

Por último, está la regla "rolea, discute y tira", en la cual cambia el orden en el que se realizan los movimientos en la penúltima fase. En vez de escoger el movimiento, interpretarlo y luego hacer la apuesta y tirar los dados; esta regla se basa en que el participante interpreta primero a su personaje, los demás participantes escogen entonces el movimiento que encaja con la interpretación y respeta las demás reglas, para luego devolver el control al participante inicial permitiéndole escoger su apuesta de contadores y tirar los dados. Esta técnica ha de aplicarse con cuidado, y conviene hacerla en grupos con experiencia en juegos similares o con la supervisión del docente. En este último caso, se produciría un mayor distanciamiento en la simetría de poder que el juego base pretende buscar.

6. CONCLUSIONES

CONsensus es un juego de rol fácilmente adaptable al aula en muy diversos entornos de aprendizaje y asignaturas. Además de ayudar a desarrollar habilidades sociales y creativas como otros juegos de rol, puede usarse para reflexionar sobre la falta de escucha activa y los problemas de la búsqueda de consenso. Los docentes lo pueden adaptar con facilidad a sus materias para fomentar la investigación y afianzar conocimientos, incluso en aulas con muchos estudiantes.

El diseño del juego pone de manifiesto la importancia de la agencia compartida y la resolución de conflictos mediante el diálogo, aspectos que resultan fundamentales no solo en el ámbito educativo, sino también en la formación de competencias para el trabajo en equipo y la negociación. Esto convierte a *CONsensus* en una herramienta valiosa para desarrollar habilidades colaborativas, resolver problemas complejos y estimular el pensamiento crítico en los estudiantes.

Además, la flexibilidad de las mecánicas permite que el juego se adapte a diferentes niveles educativos y a múltiples contextos culturales, lo que refuerza su potencial como recurso pedagógico inclusivo. En particular, la mecánica de líneas y velos proporciona un entorno seguro para que

los participantes puedan explorar temáticas difíciles o sensibles sin sentirse expuestos, fomentando un aprendizaje emocionalmente seguro.

Sin embargo, también es importante reconocer los retos asociados al uso de *CONsensus*. Por ejemplo, el diseño del juego implica un nivel alto de autonomía por parte de los participantes, lo que puede ser desafiante en contextos donde los estudiantes no están acostumbrados a tomar decisiones independientes. Este aspecto destaca la necesidad de proporcionar una orientación inicial clara y, si es necesario, adaptar las reglas para equilibrar la agencia y las dinámicas de poder dentro del aula.

Futuros estudios podrían investigar más a fondo su impacto en el desarrollo de competencias colaborativas o cómo su estructura puede adaptarse para mejorar la cohesión y la negociación en equipos de trabajo. También sería interesante explorar cómo *CONsensus* podría utilizarse en entornos no educativos, como en procesos de mediación o resolución de conflictos en organizaciones y comunidades.

En definitiva, *CONsensus* representa una contribución significativa al campo de la innovación docente, no solo por su capacidad para abordar dinámicas sociales complejas, sino también por su enfoque en el aprendizaje activo y la reflexión crítica. Su implementación en el aula tiene el potencial de transformar las experiencias de aprendizaje, promoviendo entornos más participativos, equitativos e inclusivos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El principal agradecimiento en este trabajo es al Doctor Evan Torner, pero también se extiende a los demás organizadores y asistentes al ciclo de conferencias “Agency, Analog Tabletop Role-Playing Games, and Asymmetrical Dependency”.

8. REFERENCIAS

Acosta, M., Dragon, J., Veselak, M., & Harris, L. J. (2023). *Yazeba’s Bed & Breakfast* (1st ed.). Possum Creek Games.

Antweiler, C., Conermann, S., Hillner, J., Jarzebowski, C., Lehner, E., Stichweh, R., de Vito, C., Wiegmink, P., Wimmler, J., & Witzenrath, C. (2023). *BCDSS Conversation 1: On Comparison and the Use of Theory*. https://bit.ly/4gKP5W4

Baker, M. (2006). *A Thousand and One Nights*. Night Sky Games.

Baker, M., & Baker, V. (2017). *Mobile Frame Zero: Firebrands*. lumpley games.

Baker, M., & Baker, V. (2022). *The Last Adventure*. lumpley games. https://bit.ly/4a9FOo9

Baker, V. (2013). *Apocalypse World* (1a ed.). Nosolorol.

Baker, V. (2009, June 24). *Rock of Tahaamat, Space Tyrant*. Lumpley Games. https://bit.ly/4fRumP1

Bowman, S. L. (2010). *The Functions of Role-Playing Games How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity*. McFarland & Company.

Conermann, S. (2020, January). "Strong asymmetrical dependencies" are a human phenomenon. *Dependent, Issue 8*, 6–9. https://bit.ly/40cJjp3

Dashiell, S. (2022). DM Habitus The Social Dispositions of Game Mastering in Dungeons & Dragons. *RPG学研究: Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies*, *3*, 3–13. https://jarps.net/journal/article/view/37

Ellingboe, J. B. (2008). *Tales of the Fisherman's Wife* (GenCon '08 Handbound). Self Published.

Grande De Prado, M., & Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *11*(3), 56–84. https://doi.org/10.14201/eks.7450

Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and Role-Playing Games. In *Role-Playing Game Studies* (pp. 283–299). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315637532-15

Hermann, A. (2023). Die Zukunft (er)spielen Tabletop-Rollenspiele, Handlungsmacht und die Kunst des Spielens. In C. Richter & A. Odenthal (Eds.), *Semantisierung in Zukunftsdiskursen: Theologische Analysen krisenbezogener Sprachbilder* (1st ed., pp. 55–82). Verlag Herder.

Lasley, J. (2022). Role-playing games in leadership learning. *New Directions for Student Leadership*, *174*, 73–87. https://doi.org/10.1002/yd.20501

Nguyen, C. T. (2019). Games and the art of agency. *Philosophical Review*, *128*(4), 423–462. https://doi.org/10.1215/00318108-7697863

Nguyen, C. T. (2020). *Games: Agency As Art* [Book]. Oxford University Press.

Posadas, S., & Punzalan, P. (2024). *Navathem's End* (1st Digital). Axo Stories. https://diwatamnl.itch.io/navathems-end

Reynolds, S. K., & Germain, S. (2019). *Consent in Gaming*. Monte Cook Games.

Shaw, K., & Bryant-Monk, L. (2021). *TTRPG Safety Toolkit A Quick Reference Guide v2.* https://bit.ly/4fNDcxv

Torner, E. (2018). RPG Theorizing by Designers and Players. In *Role-Playing Game Studies* (pp. 191–212). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315637532-10

Torrebejano Osorio, A. (2024). *Intermedialidad y transmedialidad en los mundos narrativos de los juegos de rol en vivo*. https://hdl.handle.net/10481/89846

White, W. J. (2020). *Tabletop RPG design in theory and practice at the Forge, 2001-2012 : designs and discussions* [Book]. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52819-5

White, W. J., LaLone, N., & Mizer, N. J. (2022). At the Head of the Table The TRPG GM as Dramatistic Agent. *RPG学研究: Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies*, *3*, 46–58. https://doi.org/10.14989/jarps_3_46

Winnebeck, J., Sutter, O., Hermann, A., Antweiler, C., & Conermann, S. (2023). The Analytical Concept of Asymmetrical Dependency. *Journal of Global Slavery*, *8*(1). https://doi.org/10.1163/2405836X-00801002

Youakim, G. (2019). Dungeon Classroom Guide: Using Tabletop Role-Playing Games in the Classroom. In *Honors Capstone Projects* (Issue 12). University of Minnesota Morris Digital Well. https://digitalcommons.morris.umn.edu/honors/12

SECCIÓN III.

HALLAZGOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

INNOVACIÓN Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ALBA TORREGO GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

JON IGELMO ZALDÍVAR
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda la experiencia de la red internivelar creada para la mejora del programa formativo del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Este proyecto, desarrollado en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Innovación de 2023/2024 de la Universidad Complutense de Madrid, tiene como objetivo principal estrechar la relación entre el ámbito académico vista en la titulación con la realidad educativa en centros de secundaria. Con más de 500 estudiantes, 300 docentes y 16 especialidades, este Máster habilitante enfrenta el desafío de vincular la teoría educativa con su aplicación práctica, anticipándose a las prácticas externas de los estudiantes que se realizan en el segundo cuatrimestre. Hasta esa fecha, no tienen contacto con los centros educativos, por lo que es esencial establecer vías de contacto más tempranas.

La red, constituida por la coordinación del Máster, estudiantes, docentes universitarios y personal de centros educativos, ha sido una herramienta para identificar necesidades, promover el diálogo interinstitucional y fortalecer la formación inicial de los futuros profesores. Este proyecto no solo refleja una apuesta por la innovación educativa, sino también un modelo colaborativo que integra agentes clave en el desarrollo profesional docente.

1.1. El germen del proyecto

En el curso 2021/2022, la coordinación del Máster en Formación del Profesorado detectó que los resultados de satisfacción de los diferentes agentes implicados en el programa —alumnado, profesorado universitario y docentes de los centros educativos colaboradores— eran algo bajos. Este máster, que es una titulación habilitante obligatoria para quienes deseen ejercer como docentes en Educación Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional, enfrenta grandes desafíos en todas las universidades españolas que lo ofrecen (Serrano & Pontes, 2015). Así, en los procesos de seguimiento y acreditación no se obtienen los resultados de satisfacción esperados en diferentes centros universitarios españoles (Escudero, 2019). Esto es todavía más significativo porque la titulación constituye, además, la primera experiencia a nivel nacional de formación docente con carácter de título oficial regulado, un marco que otorga prestigio y uniformidad a la titulación, pero que también exige una revisión constante para asegurar su calidad y pertinencia (Puentes et al., 2015).

Aunque los retos no eran desconocidos para la coordinación, los datos evidenciaban una necesidad urgente de actuar. Las encuestas reflejaban un descontento significativo con ítems clave como la adecuación del plan de estudios o la conexión entre teoría y práctica obteniendo puntuaciones bajas. Esta situación hacía patente que los esfuerzos realizados hasta ese momento no habían sido suficientes para garantizar una experiencia formativa satisfactoria ni para responder adecuadamente a las necesidades del alumnado y del profesorado implicados. En este contexto, la coordinación entendió que no bastaba con identificar las carencias; era imprescindible emprender acciones concretas que transformaran tanto las percepciones como la realidad del máster, fortaleciendo su vinculación con las demandas y realidades de la práctica docente.

En ese momento surgían, además, informes como el del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre la mejora de la profesión docente donde destacaban la necesidad de aumentar el peso de las prácticas reales en la formación inicial (Zabalza, 2022). Para la formación futura del profesorado de Secundaria se proponía un modelo formativo

algo diferente a la titulación existente, donde se ampliaba el tiempo de prácticas puesto que el tiempo que se dedica a ellas en el modelo actual no les parecía suficiente.

A esto hay que sumar que estudios previos subrayaban que la percepción de los estudiantes sobre su preparación para el aula se basa más en experiencias personales como alumnos que en una comprensión crítica y fundamentada de la práctica docente (Euridyce, 2021). Este punto de partida puede ser un obstáculo que superar en las materias del primer cuatrimestre, donde los estudiantes llegan con una visión muy parcelada de lo que es ser un docente de Secundaria, Bachillerato o FP. Así, su identidad docente, que debe ser desarrollada, está condicionada por lo que han vivido (García- Rubio, 2022). Por ello, se hace necesario introducir desde principio de curso el contacto con centros y docentes, para que observen, de forma simultánea, lo que es ser docente. Como afirma Esteve (2003):

> Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza (p. 212)

Este contexto impulsó a un equipo multidisciplinar a buscar soluciones innovadoras. La propuesta de este proyecto se fundamenta en dos pilares: la creación de una red colaborativa entre universidad y centros de secundaria y la incorporación temprana de los estudiantes al entorno educativo real. Así, se fomenta una reflexión constante sobre la práctica docente que permita ajustar el plan de estudios a las necesidades del sector educativo.

La iniciativa responde también al desafío de involucrar a todos los actores del máster: estudiantes, docentes universitarios, equipos directivos y profesorado de secundaria. Se propuso un modelo de trabajo conjunto que no solo fortalece las prácticas externas, sino que también aporta visibilidad a las buenas prácticas y genera espacios de diálogo

sobre la identidad docente. En esencia, este proyecto busca reimaginar conjuntamente- y no solo desde la universidad- la formación inicial docente como un espacio dinámico y conectado con la realidad escolar.

1.2 Definición del proyecto de innovación

El proyecto busca construir un espacio de trabajo conjunto que involucre a estudiantes, docentes universitarios y profesorado de centros de educación secundaria, facilitando el intercambio de experiencias y el análisis crítico de las prácticas educativas. La visión central es fortalecer la conexión entre universidad y escuela, creando una red de colaboración que permita identificar las necesidades reales del sistema educativo y ajustar el programa formativo a estas demandas.

Entre sus objetivos se encuentran:

1. Establecer una red colaborativa: Crear una estructura de trabajo integrada por la coordinación del Máster, estudiantes, profesorado universitario y equipos directivos y docentes de secundaria. Esta red debe convertirse en un espacio dinámico para la reflexión y la mejora continua del plan de estudios.
2. Vincular teoría y práctica: Promover visitas guiadas a centros educativos desde el inicio del curso, permitiendo a los estudiantes del Máster observar, analizar y reflexionar sobre proyectos pedagógicos y contextos reales de enseñanza. Esta experiencia se complementará con seminarios y talleres que conecten los aprendizajes teóricos con la realidad del aula.
3. Incrementar la satisfacción de los agentes implicados: Mejorar la experiencia formativa de los estudiantes y fomentar la participación activa del profesorado universitario y de secundaria, fortaleciendo así la identidad docente desde las primeras etapas del máster.

Una vía sencilla de colaboración es la visita a los centros educativos durante una mañana lectiva. Esto constituye el eje central del proyecto. Se trata de una actividad voluntaria para los estudiantes del Máster, que, fuera de su horario lectivo, acuden a los centros. Aunque no es

obligatoria, goza de gran popularidad puesto que se inscriben en ella un gran número de estudiantes.

Para ello, el proyecto se organiza en varias fases, que son las siguientes:

- Creación del grupo de trabajo: Durante esta etapa inicial, se forma un equipo multidisciplinar compuesto por los principales actores del máster y los centros educativos. Este grupo establece los objetivos específicos, las necesidades formativas y el calendario de actividades. Este primer paso se realizó durante el curso 2021/2022, pero, a lo largo de estos años, se han ido incorporando nuevos centros, docentes y, por supuesto, estudiantes del Máster.

- Desarrollo de visitas y seminarios reflexivos: Durante el primer cuatrimestre, en los meses de octubre, noviembre y diciembre, los estudiantes del máster participan en visitas a centros educativos, donde observan prácticas pedagógicas innovadoras y dialogan con los docentes y equipos directivos. Estas visitas se complementan con seminarios de reflexión que permiten cuestionar y analizar las experiencias observadas.

- Difusión y evaluación: Al cierre del proyecto, se organiza una jornada de presentación de resultados y se implementa un sistema de evaluación basado en encuestas y análisis cualitativo, con el fin de recoger aprendizajes e identificar áreas de mejora.

A continuación se detallan las fases centrales del proyecto, relacionadas con las visitas a los centros educativos y la reflexión sobre la práctica que se hace posteriormente:

El proyecto se distingue por su enfoque colaborativo y su capacidad para involucrar a todos los actores del proceso formativo. No solo se busca mejorar la experiencia de los estudiantes del Máster, sino también enriquecer la práctica educativa de los centros colaboradores y fomentar una relación más estrecha entre universidad y secundaria. **FIGURA 1.** *Fases del proyecto de innovación*

Fuente: elaboración propia

3. METODOLOGÍA

A continuación, se detallan las diferentes acciones llevadas a cabo para el desarrollo del proyecto durante el curso 2023/2024. Las fases que se siguieron fueron las siguientes:

Acción 1: Consolidación de la red ya creada en el curso pasado y apertura a nuevos miembros: durante el mes de septiembre de 2023 se contactó a todos los miembros del proyecto durante el curso anterior para poder establecer un plan de trabajo conjunto. Además, se escribió a nuevos centros educativos de Secundaria que podría ser de interés para el proyecto. Esta fase concluyó con la continuación de todos los centros y la unión de un nuevo centro.

Acción 2: durante los meses de septiembre y octubre la coordinación del Máster trabaja conjuntamente con los centros educativos en la elaboración de un calendario y programa de visitas. Se detallan las prácticas y espacios que los estudiantes podrán observar.

Acción 3: Durante las visitas, los estudiantes del Máster tienen la oportunidad de participar en actividades guiadas por docentes de los centros, explorando proyectos pedagógicos innovadores, metodologías de enseñanza y el funcionamiento general de los institutos.

Acción 4: Después de la visita, a través de dinámicas grupales y talleres, se fomenta la discusión sobre las fortalezas y desafíos identificados en los contextos educativos observados, así como la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Además, profesionales externos o docentes de los centros educativos comparten sus perspectivas, enriqueciendo el debate y ofreciendo ejemplos concretos de buenas prácticas.

Acción 5: tras las visitas y talleres, se realiza la evaluación de proyecto. Para ello, se envía un formulario a todos los estudiantes participantes para que evalúen la utilidad y calidad de las visitas y, además, se recogen ideas de mejora para cursos siguientes. Además, se analizan los resultados con el resto de la Coordinación del Máster y con los integrantes del grupo.

4. RESULTADOS

En este apartado nos centraremos en un punto clave: las visitas a los centros educativos por parte del alumnado del Máster en Formación del Profesorado, puesto que consideramos que han sido el hito principal del proyecto que ha permitido obtener resultados relevantes.

Durante el curso 2023/2024 se realizaron visitas a los siguientes centros:

- IES Clara Campoamor (Móstoles, Madrid).
- Colegio “Estudio (Madrid)
- IES Galileo Galilei (Alcorcón, Madrid)
- IES Los Castillos (Alcorcón, Madrid)

A continuación, se detallan estas visitas y los puntos de interés de estas para el proyecto.

4.1. Visita al IES Clara Campoamor

El IES Clara Campoamor es un instituto público de enseñanza secundaria situado en el municipio de Móstoles. El centro cuenta con 52 aulas. La diversidad cultural se manifiesta con alumnado procedente de más de veinte países distintos. Además, el centro cuenta con numerosos proyectos de innovación de interés.

La visita se realizó el 18 de octubre de 2023. Comenzó con una charla de la directora sobre el centro y su gestión. Otras de las actividades organizadas que pudieron presenciar los alumnos fueron: un recorrido por los espacios del centro, la observación del recreo, observación de reanudación de la actividad lectiva y coloquio con los visitantes. Adicionalmente se habló sobre el funcionamiento de un centro educativo y de un departamento didáctico, las funciones del profesor y tutor y Proyectos del centro y relación con el entorno, etc.

Realizar esta visita al comienzo del Máster es muy enriquecedor para el alumnado puesto que supone un primer acercamiento a lo que es la realidad escolar y a la identidad docente. El recorrido que se hace por el centro y la charla con diferentes docentes y con el equipo directivo sirve para asentar y ejemplificar algunos conceptos vistos en las asignaturas.

4.2. Visita al IES Galileo Galilei (Alcorcón, Madrid)

El IES El IES Galileo Galilei es un instituto público bilingüe y de innovación tecnológica situado en el barrio de Las Retamas de Alcorcón, en la Comunidad de Madrid. Este centro educativo se distingue por su compromiso con diversos proyectos que enriquecen la formación de su alumnado. Entre sus proyectos destaca el equipo de mediación y tratamiento de conflictos, que promueve la convivencia pacífica y la resolución efectiva de conflictos dentro de la comunidad educativa o su proyecto de innovación tecnológica, que fomenta el uso de tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, preparando a los estudiantes para los desafíos del mundo digital.

El 25 de octubre de 2023 se realizó la visita a ese centro. La bienvenida consistió en una sesión en la que el director del centro explicó las actividades que se realizaban y contó alguna de sus características y

peculiaridades. La visita prosiguió por las instalaciones del centro, donde el director fue explicando algunas de las decisiones pedagógicas que se habían tomado sobre el espacio. Tras esto, nuestro alumnado pudo asistir al final de la clase de inglés con un grupo de Bachillerato. La visita concluyó con un encuentro con diferentes docentes de cada una de las actividades, que contestaron a las preguntas de nuestro alumnado y les contaron su día a día en el centro.

4.3. Visita al Colegio "Estudio"

El Colegio Estudio es una institución educativa privada, laica y sin ánimo de lucro, fundada en 1940 en Madrid por Jimena Menéndez-Pidal, Carmen García del Diestro y Ángeles Gasset. Su creación tuvo como objetivo preservar y difundir la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza. Este centro es de interés para el proyecto porque el alumnado puede ver el funcionamiento de un centro privado, heredero de una tradición pedagógica.

El colegio ofrece formación desde Educación Infantil hasta Bachillerato y su enfoque pedagógico se centra en el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes son protagonistas activos de su proceso educativo. Se distingue por su compromiso con la innovación pedagógica y la formación continua de su profesorado, manteniendo viva la esencia de la Institución Libre de Enseñanza en el contexto educativo contemporáneo.

La visita al centro se realizó el 13 de noviembre. La sesión de bienvenida fue realizada por el director del centro y la Coordinadora de Bibliotecas. En ella, explicaron el funcionamiento del centro. Tras esto, el alumnado pudo asistir a las clases de varios grupos y de diferentes asignaturas y niveles. La principal riqueza de esta visita fue poder entrar en las aulas para poder observar un método docente diferente. Además, el alumnado pudo asistir a clases que solo se ofrecen en este colegio como "Taller de investigadores" o "Taller de estudio".

4.4. Visita al IES Los Castillos

El IES Los Castillos es un centro público ubicado en Alcorcón, Madrid, que ofrece una amplia oferta educativa que incluye Educación

Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato en diversas modalidades y Formación Profesional en grados básico, medio y superior. También imparte Bachillerato Internacional y es un centro bilingüe.

Además, el IES Los Castillos es reconocido como Escuela Sostenible de la Comunidad de Madrid y cuenta con un Proyecto de Mediación entre Iguales, promoviendo la convivencia y el respeto en el entorno escolar.

El 27 de noviembre se realizó esta, que fue la última visita. La visita a este instituto, al ofrecer Formación Profesional, era de interés para nuestro alumnado, puesto que es una etapa poco abordada en algunas especialidades del Máster.

La visita comenzó con la bienvenida de la directora del centro. Presentó alguna de las características del centro y los proyectos en los que participan. Tras esto, el grupo de alumnos se dividió por especialidades: un grupo realizaría una visita por las diferentes instalaciones del centro y el otro, podría entrar a las clases de su especialidad. Durante la visita se pudo observar algunos programas como los Programas Profesionales de Modalidad Especial. Esta visita, además, ha permitido el trabajo conjunto con la Coordinación de Prácticas del Máster. Fruto de ello, el centro ha sido galardonado en el Acto de reconocimiento a entidades colaboradoras en prácticas externas con la UCM por la Facultad de Educación en agradecimiento a su colaboración.

5. DISCUSIÓN

Para la valoración del proyecto y, sobre todo, de las visitas, se realizó un cuestionario a los estudiantes del Máster que, voluntariamente, participaron en el proyecto. Se realizó de forma online al concluir todas las visitas y las sesiones reflexivas.

Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes:

— ¿Qué valoración general haces de la visita?
— ¿Qué fue aquello que más te gustó?
— ¿Crees que la visita ha sido útil para tu formación como docente?

— ¿Crees qué estas iniciativas contribuyen a mejorar el programa formativo del Máster?
— ¿Tienes ideas para mejorar el proyecto para próximos cursos?

Respondieron a este cuestionario 20 estudiantes, un 60% de los participantes en este proyecto. Algunas de estas personas realizaron varias visitas.

Respecto a la primera pregunta, que abordaba la valoración general de la experiencia, el alumnado del Máster en Formación del Profesorado manifestó un alto grado de satisfacción con las visitas realizadas. Estas fueron consideradas como una herramienta fundamental para enriquecer el programa formativo de la titulación, proporcionando un valioso puente entre la teoría vista en las aulas universitarias y las prácticas reales en los centros educativos. En este sentido, los estudiantes otorgaron a las visitas una puntuación media de 4,8 sobre 5, lo que refleja no solo su percepción positiva, sino también el reconocimiento del impacto directo de estas actividades en su formación profesional. Además, muchos de ellos destacaron que estas experiencias les permiten observar y reflexionar sobre diferentes contextos y metodologías educativas, aportando una perspectiva práctica que consideran esencial para su futuro desempeño como docentes.

En la segunda pregunta, que invitaba al alumnado a señalar aquello que más les había gustado de las visitas, las respuestas reflejaron una gran diversidad de experiencias enriquecedoras. Entre los comentarios destacados se encuentran:

- "Una de las cosas que más me gustaron fue reunirnos primero en una sala con todos los participantes, lo que nos permitió charlar tranquilamente sobre las instalaciones del centro, su funcionamiento y abordar las posibles preguntas o dudas que teníamos sobre el periodo de prácticas o cualquier tema relacionado con el ámbito educativo".

- "El poder entrar en una clase y hablar directamente con profesores que compartieron sus experiencias, ofreciendo consejos prácticos y valiosos para nuestro futuro como docentes".

- “La oportunidad de observar de cerca la realidad cotidiana de las aulas, interactuar tanto con el profesorado como con el alumnado, asistir a clases de diferentes niveles y especialidades más allá de mi área de formación, y recorrer libremente las instalaciones del centro”.
- “La predisposición y profesionalidad del director del centro fue realmente encomiable, hasta el punto de que no podía dejar de pensar: 'Yo quiero trabajar aquí'”.

Estos testimonios ponen de manifiesto la riqueza de las visitas, que no solo permite a los estudiantes conocer de primera mano el funcionamiento interno de los centros educativos, sino también establecer conexiones profesionales con docentes en activo, que les inspiran y motivan en su proceso de aprendizaje. La posibilidad de dialogar abiertamente con otros docentes- algunos con más experiencia y otros, que son casi recién llegados- y observar de cerca las dinámicas del aula resultó ser un elemento clave para muchos, pues les ofreció una perspectiva realista y práctica del entorno laboral al que aspiran integrarse.

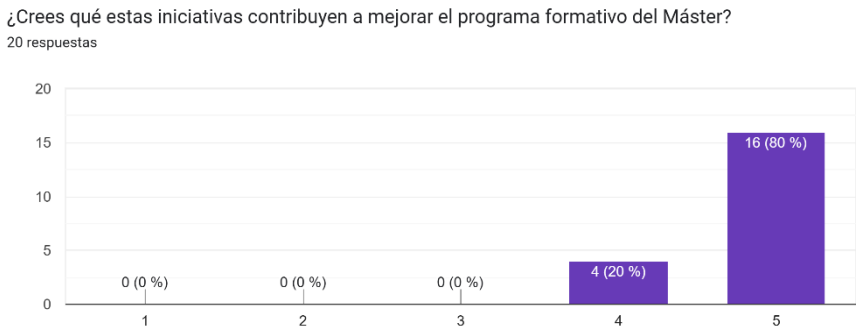
En cuanto a la utilidad de la visita para la práctica docente, el alumnado encuestado lo valora con una media de 4,6 sobre 5. La experiencia también fue valorada como un espacio para generar preguntas y reflexiones críticas sobre el rol docente y las demandas actuales de los centros educativos. En este sentido, muchos alumnos consideraron que la visita les ayudó a clarificar dudas y ganar confianza en sus capacidades para afrontar los retos que encontrarán en su desarrollo profesional. Este alto nivel de utilidad percibida subraya la importancia de actividades como estas en la formación inicial docente.

Uno de los principales objetivos era la mejora del programa formativo del Máster y, por ello, ante la pregunta sobre si estas prácticas ayudan a mejorar el programa formativo, los estudiantes tuvieron respuestas muy positivas. Lo valoraron con una media de 4,8 sobre 5 puntos.

Los participantes destacaron que las visitas les permitieron comprender mejor cómo aplicar los conocimientos adquiridos durante el máster en contextos reales, identificar las habilidades prácticas necesarias en el

aula y reflexionar sobre cómo los contenidos teóricos podrían ajustarse más estrechamente a las exigencias del trabajo docente cotidiano.

FIGURA 2. *Valoración de la pregunta sobre mejoras del programa formativo del Máster*



Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, el proyecto puede ayudar a mejorar el programa formativo de la titulación y a mejorar la satisfacción de los estudiantes. Aún es pronto para poder sacar conclusiones en este sentido, pero se espera poder mejorar los resultados de satisfacción a partir de estas acciones.

Por último, se planteaba una pregunta sobre aspectos de mejora y sugerencias para la mejora de las visitas. Los estudiantes aportaron ideas que reflejan su interés en sacar el máximo provecho de estas experiencias formativas. Una de las sugerencias más recurrentes fue aumentar la cantidad de visitas programadas: "Se podría intentar conseguir el máximo de visitas posibles. Intentar que sea posible ver trabajar a otros docentes y estar en contacto con ellos y con la realidad de las aulas es de lo más interesante. Además, es lo más cercano a algo práctico de este primer cuatrimestre, anterior al prácticum, así que se agradece muchísimo".

Otra propuesta que surgió con frecuencia fue extender esta actividad más allá del primer cuatrimestre: "Sería una maravilla si se pudiera hacer también en el segundo cuatrimestre". Este comentario resalta la percepción de los estudiantes sobre el valor añadido que las visitas aportan en su proceso de aprendizaje, no solo como una introducción al mundo

docente antes del prácticum, sino también como una herramienta que podría complementarlo y enriquecerlo a lo largo del año académico.

Estas sugerencias destacan el deseo del alumnado de fortalecer aún más los vínculos con los centros educativos. Además, subrayan la importancia de fomentar espacios de interacción directa con docentes en activo y entornos educativos reales, ya que consideran estas experiencias esenciales para construir una visión más clara y completa de su futura labor.

6. CONCLUSIONES

Este proyecto de innovación educativa puede ser un paso hacia la mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Esta titulación, que se enfrenta a grandes desafíos históricos y actuales debe poner en funcionamiento innovaciones que les permitan dar una formación más completa y que motive al alumnado. Debemos tener en cuenta que es habitual que el alumnado del Máster del profesorado se encuentre bastante desmotivado en su formación por múltiples causas (Menjibar et al., 2018). La creación de una red de trabajo integrada por la universidad y los centros puede permitir construir puentes sólidos entre la teoría y la práctica, favoreciendo un enfoque más integral y contextualizado en la formación docente y, de esta forma, mejorando la motivación de los estudiantes.

Por este motivo, uno de los principales logros del proyecto ha sido ofrecer a los estudiantes del máster una experiencia directa y enriquecedora en los centros educativos, incluso antes de iniciar el período de prácticas, que, en el caso de nuestra titulación, comenzaba en febrero. Las visitas programadas y las dinámicas de reflexión posteriores han sido altamente valoradas, como reflejan las encuestas de satisfacción, donde la utilidad de estas actividades recibió calificaciones muy positivas. Los estudiantes destacaron la oportunidad de observar a docentes en acción, interactuar con profesionales del ámbito educativo y comprender de primera mano las dinámicas de aula y las estructuras organizativas de los centros. Estos aspectos, en su conjunto, han potenciado no solo su aprendizaje práctico, sino también su capacidad crítica y reflexiva.

Además, las interacciones entre los distintos actores implicados —estudiantes, profesorado universitario y profesorado de los centros de secundaria— han facilitado un diálogo constructivo sobre las necesidades reales del ámbito educativo. Este intercambio no solo ha enriquecido la experiencia formativa del alumnado, sino que también ha aportado datos valiosos para el rediseño y mejora del programa formativo del máster, alineándolo más estrechamente con las demandas de la realidad educativa actual.

El proyecto también ha puesto en evidencia áreas susceptibles de mejora y expansión. Entre las propuestas del alumnado, destaca la necesidad de aumentar el número de visitas, ampliar estas actividades al segundo cuatrimestre y diversificar las especialidades y niveles observados. Estas sugerencias reflejan el interés por profundizar aún más en la conexión con la práctica docente, reafirmando la importancia de actividades como estas en la formación inicial de futuros profesores.

En síntesis, esta iniciativa no solo ha contribuido a enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes, sino que ha sentado las bases para un modelo sencillo y replicable en otros contextos educativos. Los resultados alcanzados fomentan seguir explorando y ampliando este camino, con el objetivo de consolidar un modelo formativo que prepare a los futuros docentes para enfrentar con éxito los retos de la sociedad contemporánea.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Educativa “Red internivelar para la mejora del programa formativo en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria” concedido en la convocatoria de Proyectos de Innova-Gestión de Calidad promovida por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2024/2025).

8. REFERENCIAS

Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse. En Manso, J. y Moya, J. (Coord.) *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 167-176). ANELE.

Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. European Commission.

García-Rubio, J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista mexicana de investigación educativa*, *27*(94), 751-778.

Menjibar, R. B., Camacho, Á. S., & Casaubón, J. M. (2018). Motivación educativa del profesorado de educación secundaria durante su periodo de formación inicial docente. *Educação & Formação*, *3*(7), 3-15.

Puentes, R. V., Botia, A. B., & Verdejo, A. M. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, *31*(3), 251-278.

Serrano Rodríguez, R., & Pontes Pedrajas, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles educativos*, *37*(150), 39-55.

Zabalza- Beraza, M.Á. (2022). Calidad docente y calidad de la docencia: comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente. *Innovación educativa*, 32. https://doi.org/10.15304/ie.32.8716

TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA CLASE ONLINE, UN ANÁLISIS ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

MARÍA ELENA NARVÁEZ NARVÁEZ
Universidad Internacional SEK –
Universidad de Investigación e Innovación de México

1. INTRODUCCIÓN

La investigación se centra en evaluar la efectividad de diversas teorías de la comunicación en entornos educativos síncronos online. El estudio se llevó a cabo con 12 estudiantes de la Maestría en Educación, Tecnología e Innovación de la Universidad Internacional SEK, durante 16 semanas, en el período académico 2024-3. El método empleado fue la investigación-acción, permitiendo a la docente reflexionar e intervenir en su práctica para ajustar las estrategias pedagógicas en tiempo real. Se utilizaron las teorías del Intercambio Social, Penetración Social, Reducción de la Incertidumbre, Violación de las Expectativas e Interacción Simbólica para comprender cómo estas influyen en la comunicación entre docentes y estudiantes.

Los datos se recolectaron mediante observación participante, grabaciones de sesiones en Zoom y un diario reflexivo, lo que permitió un análisis cualitativo detallado de las interacciones. Los resultados iniciales mostraron que una estrategia de comunicación estructurada fomentó una alta participación al inicio (100% en la primera clase), aunque la asistencia promedio final disminuyó a un 52%. La activación de cámaras osciló entre el 33% y el 75%, con un promedio del 45%, lo que refleja desafíos en la participación continua.

La pregunta de investigación es: ¿Cómo influyen las teorías de la comunicación en la efectividad de las interacciones síncronas online entre

docentes y estudiantes en la educación superior? Los objetivos específicos son: (1) analizar la influencia de estas teorías en las dinámicas comunicativas, (2) identificar patrones de comportamiento que evidencien su implementación, y (3) reflexionar sobre las estrategias pedagógicas empleadas, ajustándolas para mejorar la efectividad comunicativa.

1.1 Teoría de la interacción simbólica

La Teoría de la Interacción Simbólica, formulada inicialmente por George Herbert Mead y desarrollada por Herbert Blumer, sostiene que la mente y el "yo" se forman a través de la interacción social y el uso de símbolos compartidos como el lenguaje (Habermas, 2003). Blumer estableció tres premisas clave: (1) las acciones humanas se basan en los significados que las cosas tienen para ellos, (2) estos significados provienen de la interacción social, y (3) se modifican a través de procesos interpretativos individuales (Carabaña & Lamo, 1978)

Los seres humanos viven en un mundo lleno de símbolos (objetos, palabras, gestos) que permiten la comunicación al interpretar las acciones de los demás y responder de forma significativa (Gilbert, 1997). Según Mead, el "yo" es un producto social compuesto por el "mi" (internalización de expectativas sociales) y el "yo" (respuesta individual a esas expectativas), y se desarrolla a través de la interacción con otros (Gimeno Sacristán, 1976).

El proceso de interacción simbólica se divide en tres fases: interpretación (observar e interpretar símbolos), comunicación (comprensión del contexto y respuesta) y ajuste (adaptación de comportamientos para lograr interacciones coherentes) (Ortiz, 2023). El lenguaje es clave para compartir significados complejos y reflexionar sobre acciones propias y ajenas (Díaz, 2010).

1.2 Teoría de la Violación de las expectativas

Judee K. Burgoon, nacida en 1948, es una destacada teórica en comunicación, conocida por su trabajo en comunicación no verbal y expectativas en interacciones. Su carrera académica, especialmente en la Universidad de Arizona, ha explorado cómo las normas sociales y

expectativas influyen en la comunicación, con énfasis en señales no verbales (Femicom, 2024).

Una de sus principales contribuciones es la Teoría de la Violación de las Expectativas (EVT), formulada en los años 70. Burgoon propuso que cuando las expectativas sobre el comportamiento son violadas, la percepción y evaluación de la interacción se ven afectadas, influyendo en la relación entre las personas (Santos Mendoza, 2019). La teoría postula que las expectativas derivan de normas sociales, experiencias pasadas y el contexto. Cuando un comportamiento se ajusta a estas expectativas, la interacción es predecible; cuando no, se produce una violación que obliga a una reevaluación de la situación (López Lara, et al., 2015).

Burgoon introduce el concepto de "valor de la violación", que evalúa si la desviación es percibida como positiva o negativa, y cómo esta percepción afecta la interacción. Las violaciones positivas pueden acercar a las personas, mientras que las negativas pueden causar distanciamiento (Burgoon & Jerold L., 1988).Las respuestas ante violaciones incluyen reciprocidad o compensación, influyendo en dinámicas tanto en conversaciones informales como en negociaciones (Burgoon, 1978).

La EVT destaca que las expectativas se desarrollan socialmente y no son universales (Guzmán, 2014). Esta teoría ha sido influyente en entender cómo señales no verbales, como el contacto visual y la proximidad, afectan las interacciones, considerando factores contextuales y relacionales (Burgoon, Birk, & Pfau, 1990).

1.3 Teoría de la reducción de la incertidumbre

La Teoría de la Reducción de la Incertidumbre (URT) fue propuesta por Charles Berger y Richard Calabrese en 1975, enfocándose en cómo las personas manejan la incertidumbre en las primeras interacciones con desconocidos. La premisa principal es que la incertidumbre genera ansiedad, motivando a las personas a buscar información para reducirla, lo que resulta clave en el desarrollo de relaciones (Berger & Calabrese, 1975). La URT fue innovadora al centrar la atención en la interacción interpersonal básica, especialmente en la fase inicial de las relaciones.

Berger y Calabrese propusieron que la incertidumbre se presenta en dos formas: cognitiva (sobre pensamientos) y conductual (sobre comportamientos). Reducir esta incertidumbre se convierte en una meta primaria durante los primeros encuentros (Gomez Leon, 2017), para lo cual las personas emplean diversas estrategias: pasivas (observación discreta), activas (recopilación de información a través de terceros) e interactivas (preguntar directamente a la persona) (Del Campo Arroyo, 2020).

La URT se basa en siete axiomas que describen cómo la comunicación, la reciprocidad, la semejanza y otros factores interactúan para reducir la incertidumbre. Por ejemplo, un axioma establece que el aumento en la comunicación verbal reduce la incertidumbre, y otro sugiere que la disminución de la incertidumbre aumenta la atracción entre individuos (Ulloa-Brenes, 2022). Estos axiomas se combinan para formular teoremas que permiten predecir comportamientos en las interacciones.

La teoría ha sido aplicada a contextos diversos, como relaciones laborales e interculturales, e incluso al uso de tecnologías de comunicación, como redes sociales. Además, la URT se ha adaptado para considerar diferencias culturales, ya que, en culturas con alta aversión a la incertidumbre, las estrategias de reducción tienden a ser más estructuradas (Noboa Auz, Guerrero Valarezo, & Estrella Tutivén, 2020).

A lo largo del tiempo, la URT ha sido objeto de críticas, pues algunos argumentan que simplifica el proceso de interacción y no considera emociones o contextos previos. No obstante, esto ha llevado a revisiones y expansiones, como la teoría de la gestión de la incertidumbre, que añade una dimensión emocional al proceso de reducción de la incertidumbre. La URT sigue siendo valiosa para entender cómo las personas buscan reducir la incertidumbre para facilitar la toma de decisiones en interacciones interpersonales (Carrasco Campos & Saperas Lapiedra, 2013).

1.4 Teoría de la penetración social

La Teoría de la Penetración Social, desarrollada por Irwin Altman y Dalmas Taylor en 1973, describe cómo las relaciones interpersonales se profundizan a través de la autorrevelación gradual. Los autores comparan este proceso con la metáfora de una cebolla, donde cada capa representa un nivel de información, desde lo superficial hasta lo más

íntimo (Khanna, 2015). En sus primeras etapas, las interacciones suelen ser superficiales, pero a medida que la confianza aumenta, las personas comparten detalles más personales, fortaleciendo así la relación (García Sevillano & Vázquez Cano, 2013).

La teoría identifica cuatro etapas en este proceso: (1) Orientación, donde las interacciones son superficiales; (2) Intercambio Exploratorio Afectivo, en el que se exploran intereses comunes; (3) Intercambio Afectivo Completo, caracterizado por una comunicación abierta y honesta; y (4) Intercambio Estable, donde la intimidad es máxima y se basa en la confianza mutua (Gudykunst, Tsukasa, & Chua, 1987).

Altman y Taylor señalan que la autorrevelación es recíproca; cuando una persona se abre, la otra suele responder de manera similar. Además, incluyen elementos de la Teoría del Intercambio Social, sugiriendo que las personas evalúan las relaciones en términos de costos y beneficios, considerando si los beneficios emocionales superan los posibles riesgos, como la vulnerabilidad o el rechazo. También reconocen que la penetración social no siempre es lineal; conflictos o malentendidos pueden hacer retroceder el nivel de apertura (Harwood, 2017).

La teoría destaca la importancia de la privacidad, ya que las personas regulan cuánta información comparten para mantener el equilibrio en la relación. Además, factores como el contexto social y cultural influyen en el ritmo y la profundidad del proceso de apertura, determinando qué es apropiado revelar y en qué situaciones. Estos conceptos han sido aplicados en diversos estudios sobre relaciones interpersonales, incluyendo amistades, relaciones románticas y profesionales (Noboa Auz, Guerrero Valarezo, & Estrella Tutivén, 2020).

1.5 Teoría del intercambio social

La Teoría del Intercambio Social (TIS), desarrollada por autores como George Homans, John Thibaut, Harold Kelley, Peter Blau y Richard Emerson a lo largo del siglo XX, se centra en cómo las interacciones humanas pueden entenderse como intercambios en los que se busca maximizar beneficios y minimizar costos. Homans, considerado uno de los fundadores de la teoría, propuso que el comportamiento social puede explicarse a través de principios de refuerzo, donde las acciones buscan

maximizar recompensas y minimizar costos (Domínguez, 1978). Thibaut y Kelley ampliaron esta visión introduciendo conceptos como la comparación de niveles de alternativas y la Teoría del Interdependencia.

El intercambio social se asemeja a una transacción económica, donde los individuos evalúan sus relaciones en función de las recompensas (beneficios) y costos (sacrificios) asociados. La satisfacción en una relación proviene de un saldo positivo entre recompensas y costos, siendo el "nivel de comparación" (CL) un estándar subjetivo que determina la calidad de la relación basada en experiencias pasadas (Agüera Orgaz & Cuadra, 2015). Asimismo, el "nivel de comparación de alternativas" (CLalt) evalúa posibles alternativas, afectando la estabilidad de la relación.

La teoría también aborda el poder y la dependencia en las relaciones. El poder proviene de la capacidad de un individuo para proporcionar o retener recompensas, mientras que la dependencia indica cuánto se necesita de la relación en comparación con las alternativas disponibles. Una mayor dependencia puede significar una posición de menor poder. La TIS sostiene que las relaciones son más estables y satisfactorias cuando recompensas y costos están distribuidos equitativamente; de lo contrario, puede surgir resentimiento y eventual ruptura. La teoría sugiere que las interacciones sociales son dinámicas y deben ser reevaluadas constantemente, lo que permite su aplicación en diversos contextos, desde relaciones personales hasta dinámicas organizacionales (Huete & Mantecón, 2015).

2. OBJETIVOS

La investigación tiene como objetivo evaluar la eficacia de la aplicación de las teorías de la comunicación (Teoría del intercambio social, Teoría de la penetración social, Teoría de la reducción de la incertidumbre, Teoría de la violación de las expectativas, y Teoría de la interacción simbólica) en el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas en un entorno de educación síncrona online, a través de un proceso de investigación-acción que permita reflexionar, intervenir y ajustar las estrategias pedagógicas durante 16 semanas.

Los Objetivos específicos:

- Analizar cómo las teorías de la comunicación influyen en las interacciones y dinámicas comunicativas entre la docente y los estudiantes en las sesiones síncronas.
- Identificar patrones de comportamiento que evidencien la implementación de las teorías de la comunicación en el relacionamiento y comunicación efectiva.
- Reflexionar sobre las estrategias pedagógicas empleadas para mejorar la efectividad comunicativa en el entorno educativo en línea y ajustar dichas estrategias conforme avancen las sesiones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Método

La investigación empleó el enfoque de investigación-acción, un método cualitativo que permite la reflexión e intervención constante del investigador en el contexto estudiado. Este enfoque cíclico se centra en planificar, actuar, observar y reflexionar, facilitando ajustes pedagógicos en tiempo real. Se utilizó para evaluar la efectividad de diversas teorías de la comunicación en entornos educativos síncronos online, permitiendo adaptar estrategias conforme avanzaba el proceso, y comprobar la validez de las teorías en un entorno educativo real.

3.2. Participantes

El estudio contó con la participación de 12 estudiantes matriculados en la asignatura "Comunicación para el docente Online" de la Maestría en Educación, Tecnología e Innovación de la Universidad Internacional SEK. Los participantes se encontraban en un entorno de educación superior, enfocado en la formación de competencias en comunicación para entornos digitales. Dado que el grupo era cerrado, todos los estudiantes formaron parte del universo de la investigación, lo que permitió una observación cercana y detallada de sus interacciones y dinámicas comunicativas durante las sesiones síncronas.

3.3. Estrategias

Para la recolección de datos, se utilizaron varias estrategias cualitativas: observación participante durante las 16 sesiones del período académico, grabaciones de las tutorías dictadas a través de Zoom, y la construcción de un diario reflexivo. Estas estrategias permitieron un análisis profundo de las interacciones y facilitaron la identificación de patrones de comportamiento relacionados con la aplicación de las teorías de la comunicación.

3.4. Procedimiento

La investigación garantizó criterios de rigor científico como la reflexividad, al permitir que la docente reflexionara continuamente sobre su propia práctica e hiciera ajustes basados en las observaciones; y la dependencia, al asegurarse de que las interpretaciones de las interacciones fueran coherentes y sostenibles a lo largo del estudio. Se respetaron criterios éticos fundamentales, como la confidencialidad de la información recogida y el consentimiento informado de los participantes, quienes fueron informados de los objetivos de la investigación y la forma en que se utilizarían los datos recolectados.

3.5. Análisis de la información

El estudio utilizó un análisis de contenido cualitativo para examinar las interacciones y dinámicas comunicativas observadas durante las sesiones síncronas. Este tipo de análisis permitió identificar patrones recurrentes en el comportamiento de los participantes, así como aspectos clave relacionados con la implementación de las teorías de la comunicación (Intercambio Social, Penetración Social, Reducción de la Incertidumbre, Violación de las Expectativas e Interacción Simbólica).

El análisis se llevó a cabo a partir de la codificación de los datos obtenidos de las grabaciones de las sesiones y del diario reflexivo. Los temas emergentes fueron categorizados para reflejar cómo las estrategias comunicativas aplicadas influían en la interacción y participación de los estudiantes. La justificación del uso de este método se basa en su capacidad para descomponer el contenido en unidades significativas de análisis, permitiendo una interpretación profunda y contextual de los datos.

Además, el análisis se alineó con los objetivos específicos de la investigación, como identificar patrones de comportamiento que evidencien la implementación de las teorías y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas. La comparación de los datos a lo largo del tiempo facilitó la comprensión de cómo se desarrollaban y adaptaban las dinámicas comunicativas, permitiendo a la docente ajustar sus enfoques y validar la aplicabilidad de las teorías en entornos educativos en línea.

La combinación de observación participante, grabaciones y registros reflexivos proporcionó una visión holística de las interacciones, asegurando un análisis riguroso y consistente con los objetivos del estudio.

4. RESULTADOS

TABLA 1. *Resumen del apoyo de las teorías en los encuentros síncronos*

Teoría de la Comunicación	**Qué dice la teoría**	**Cómo apoya a la comunicación en el encuentro síncrono**
Teoría de la Interacción Simbólica	La comunicación está mediada por símbolos y significados compartidos que las personas desarrollan a través de la interacción.	Estimula el uso de símbolos y lenguaje compartido que facilita la comprensión mutua, mejorando la interpretación y el flujo de la comunicación en el entorno síncrono.
Teoría de la Violación de las Expectativas	Las personas ajustan su comportamiento en función de las expectativas que tienen sobre las interacciones sociales, y las violaciones pueden ser positivas o negativas.	Ayuda a manejar situaciones imprevistas durante las sesiones, promoviendo una adaptación rápida que favorece la flexibilidad y mejora la dinámica comunicativa.
Teoría de la Reducción de la Incertidumbre	Los individuos buscan reducir la incertidumbre en las primeras interacciones para entender mejor las acciones y motivaciones de los demás.	Permite que los participantes disminuyan la incertidumbre sobre sus compañeros, facilitando una comunicación más fluida y efectiva en las primeras sesiones.
Teoría de la Penetración Social	Las relaciones se desarrollan mediante la divulgación gradual de información personal, desde lo superficial a lo íntimo, fortaleciendo el vínculo relacional.	Promueve que los estudiantes compartan información de forma progresiva, generando confianza y un ambiente de comunicación más abierta y efectiva en las sesiones.
Teoría del Intercambio Social	La interacción entre individuos se basa en un intercambio de beneficios y costos, buscando maximizar recompensas y minimizar perjuicios.	Facilita que los estudiantes busquen interacciones mutuamente beneficiosas, aumentando la colaboración y participación voluntaria en las sesiones.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Teorías probadas según planificación de las sesiones síncronas*

#	Temas	Acciones del docente durante la sesión síncrona	Actividades	Teoría Probada	Estrategia pedagógica usada	Resultado
1	Conceptos básicos de comunicación	Presentación de conceptos básicos, reconocimiento de elementos, infografías de conceptos	Clase expositiva, preguntas detonadoras	Teoría de la interacción simbólica	Presentaciones interactivas, gráficamente atractivas y con símbolos comunes	Establecidimiento de acuerdos de participación e interacción en el aula (cámaras encendidas, levantar la mano para participar, participar en el chat o en otras herramientas digitales cuando se requiera, participar en talleres grupales). Participación en el chat.
2	Funciones de la comunicación, barreras y problemas en el aula	Presentación de barreras, ejercicio de problemas de comunicación en el aula	Clase expositiva, trabajo grupal	Teoría de la interacción simbólica	Espacio de reflexión sobre las barreras y problemas en el aula	Participación activa en la reflexión de la experiencia como docentes sobre las barreras y problemas que se presentan en el aula y la aplicación de los conceptos de comunicación aprendidos para generar mejor comunicación en situaciones diarias.
3	Comunicación verbal y no verbal	Presentación animada de Conceptos de comunicación verbal y no verbal aplicados al aula.	Clase expositiva y conversación sobre casos sucedidos en el aula	Teoría de la interacción simbólica	Espacio de participación final	Participación, levantando la mano en zoom, para intervenir y compartir experiencias propias en el aula.
4	Oratoria, comunicación asertiva y estrategia de comunicación en el aula	Presentación animada de Conceptos y ejercicios de oratoria y comunicación asertiva en contextos educativos	Clase expositiva/análisis de casos	Teoría de la penetración social/Teoría del intercambio social	Espacio de participación final	El docente debe pedir a dos participantes su opinión sobre el tema tratado y alguna experiencia vivida.
5	Teorías de la comunicación aplicadas al aula	Presentación animada de Teorías de la comunicación, interpersonales, intrapersonales, grupales y masivas aplicadas al entorno educativo	Clase expositiva, trabajo en grupo	Teoría de la violación de las expectativas	Trabajo en grupo aleatorio para preparar presentaciones	Estudiantes presentan, con diapositivas visualmente atractivas, la aplicación de la teoría con la experiencia en el aula, se esperaba únicamente el compartir en una intervención sin soporte visual

6	El perfil del docente y cómo comunicarlo	Presentación animada de Estrategias y elementos que considerar como docente a la hora de construir un CV efectivo, construcción de un CV audiovisual	Clase expositiva, ABP	Teoría de la penetración social	Comentarios sobre la importancia del CV	Estudiantes intervienen sobre la importancia del tema y de cómo consideran que les puede ayudar a posicionar su trabajo y a valorarse como docentes
7	Autoliderazgo en el docente online	Presentación animada de Autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorespeto, autoestima, autoliderazo y liderazgo	Clase expositiva, conversación heurística	Teoría de la interacción simbólica	Conversación sobre el proceso del autoliderazgo	Los estudiantes intervienen activamente, levantando la mano y compartiendo su experiencia como líderes en sus espacios de trabajo
8	Perfil y funciones del docente online	Presentación animada de Función del docente en distintos niveles. Análisis de los puntos propios del estudiante en los cuales trabajar como futuro docente	Clase expositiva, debate	Teoría de la interacción simbólica/Teoría de la penetración social	Debate sobre la experiencia online	Los estudiantes debaten sobre cómo enfrentar los problemas de la participación en aulas online
9	Interacción e interactividad (disrupción en el aula online)	Presentación animada de introductoria de conceptos, actividades disruptivas y cómo implementarlas en el aula	Clase expositiva, análisis de casos	Teoría de la interacción simbólica	Conversación sobre experiencias en el aula	Los estudiantes comparten experiencias de cómo han ido implementando herramientas digitales en sus aulas
10	Habilidades sociales y comunicativas para encuentro síncrono	Presentación animada de conceptos y ejercicio para ejemplificación de casos estudiantiles.	Clase expositiva y conversación heurística sobre casos estudiantiles	Teoría de la interacción simbólica/Teoría del intercambio social	Conversación sobre experiencias en el aula	Conversación sobre experiencias en pandemia y sus resoluciones
11	La comunicación del siglo XXI	Presentación animada de redes, herramientas digitales y de comunicación para la infósfera	Clase expositiva y revisión de experiencias estudiantiles	Teoría de la interacción simbólica/Teoría de la penetración social	Conversación sobre uso de herramientas digitales	Conversación sobre experiencias de uso de herramientas de gamificación
12	Evaluación y retroalimentación en modalidad online	Presentación de tipos de evaluación y del proceso comunicacional de la retroalimentación.	Clase expositiva y trabajo en grupo para analizar ejemplos	Teoría de la violación de las expectativas	Exposiciones sobre casos reales	Exposiciones visualmente atractivas sobre experiencias en el aula

13	Identidad digital del docente online	Presentación animada de Conceptos sobre marca personal aplicada al docente, identidad digital y elementos estratégicos para construirla	Clase expositiva y revisión de proyecto CV audiovisual	Teoría de la interacción simbólica	Exposición de los trabajos de CV audiovisual	Exposición voluntaria de sus CV. Interacciones y comentarios positivos.
14	Contenidos educativos	Herramientas que generan impacto, estructura y estrategia de comunicación aplicada al aula	Clase expositiva y trabajo en clase para aplicar estrategias de comunicación en casos particulares del aula	Teoría de la penetración social /Teoría del intercambio social	Ejemplos de estrategias	Estudiantes comparten recursos para que el resto de compañeros pueda comentar sobre su trabajo
15	El objeto virtual de aprendizaje	Construcción del objeto virtual de aprendizaje como eje comunicacional de la experiencia asíncrona	Ejercicio de OVA con plantilla propuesta.	Teoría de la violación de las expectativas	Ejemplo de OVA	Exposición de una experiencia de la planificación y aplicación de un OVA. Muestra de recursos construidos en realidad aumentada. No se esperaba ese nivel de trabajo y el querer compartir de un estudiante que no había participado mayormente en las sesiones anteriores.
16	Cómo generar una experiencia	Presentación sobre los pasos para la construcción de una experiencia académica positiva en online, ejercicio aplicativo de metodología activa.	Clase expositiva y trabajo individual de pecha kucha night.	Teoría de la interacción simbólica/Teoría del intercambio social/Teoría de la violación de las expectativas	Presentación Pecha Kucha / trabajo en grupo aleatorio para presentación	Estudiantes participan activamente con micrófono y cámara encendida en los grupos. Se promueve el uso de emogis de zoom como aplausos, corazones, etc, para animar las presentaciones de sus compañeros.

*Todas las sesiones tienen un tiempo de contacto de hora y media

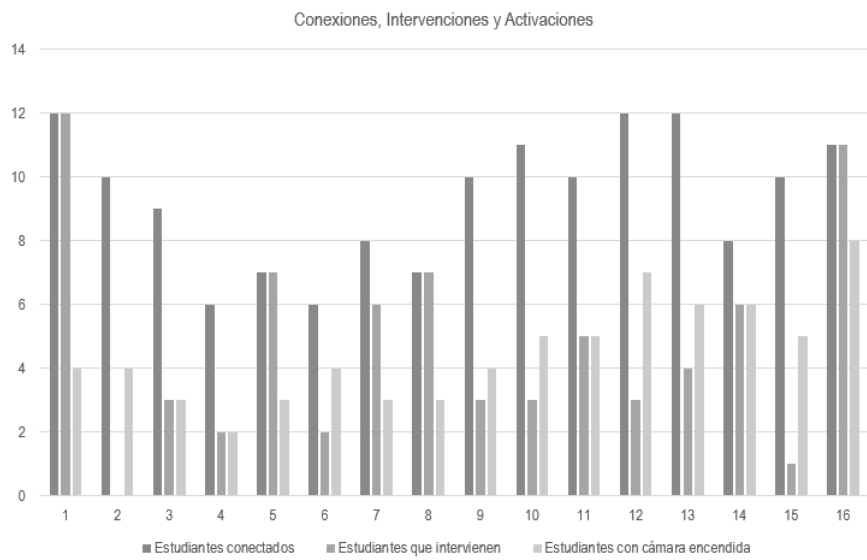
Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Análisis cuantitativo de conexiones, intervenciones y activaciones*

Sesión	Estudiantes conectados	Estudiantes que intervienen	Porcentaje de estudiantes conectados	Estudiantes con cámara encendida	Porcentaje de estudiantes con la cámara encendida
1	12	12	100%	4	33%
2	10	0	0%	4	40%
3	9	3	33%	3	33%
4	6	2	33%	2	33%
5	7	7	100%	3	43%
6	6	2	33%	4	67%
7	8	6	75%	3	38%
8	7	7	100%	3	43%
9	10	3	30%	4	40%
10	11	3	27%	5	45%
11	10	5	50%	5	50%
12	12	3	25%	7	58%
13	12	4	33%	6	50%
14	8	6	75%	6	75%
15	10	1	10%	5	50%
16	11	11	100%	8	73%

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Conexiones, intervenciones y activaciones*



Fuente: elaboración propia

La tabla 1 presenta un resumen de lo que la docente tomó en cuenta como esencial de cada teoría para construir su estrategia de comunicación, clase a clase. La tabla 2 presenta, a detalle, los temas de clase y la manera en que se fueron evidenciando los comportamientos, así como las teorías que sustentan la estrategia de comunicación de la docente. La figura uno evidencia, de manera gráfica, la evolución desde la sesión 1 hasta la sesión 16, considerando 3 variables importantes, la conexión a la sesión síncrona, las intervenciones de cada sesión y las activaciones de cámara como una práctica de interacción no verbal. Finalmente, en la tabla 3 se indican numéricamente, los estudiantes conectados, aquellos que intervienen, ya sea por micrófono, por chat o por alguna herramienta digital utilizada, así como los estudiantes que tienen cámara encendida.

Con base en las teorías, se inició el período académico, concentrando mucho la preparación en la estrategia de comunicación, la importancia de las interacciones y de la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes. En la primera clase, naturalmente por la alta expectativa, se presenta el 100% de estudiantes y, gracias a una actividad "Rompehielo" se logra la participación del 100% de los conectados. A medida en que continúan las clases, y considerando los temas, se observan más participaciones o más llamados a la interacción con cámara encendida. Al final de las 16 semanas se observó el 52% de conectados en promedio. En cuanto a las cámaras conectadas, durante las 16 semanas se presentó un mínimo de 33% y un máximo de 75%, teniendo un promedio de 45%.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados evidencia que las teorías de la comunicación aplicadas en esta investigación desempeñaron un papel fundamental en la mejora de las habilidades comunicativas en un entorno de educación síncrona online. Cada teoría aportó elementos específicos que influyeron en las interacciones y dinámicas comunicativas entre la docente y los estudiantes. La integración estratégica de estas teorías permitió crear un entorno más participativo, colaborativo y adaptado a las necesidades del grupo.

En relación con el primer objetivo específico, se constató que la Teoría de la Reducción de la Incertidumbre fue esencial para establecer un clima de confianza en las sesiones iniciales. La estructuración de actividades como "rompehielos" y la comunicación clara de expectativas disminuyeron la incertidumbre de los estudiantes, facilitando una mayor disposición a interactuar desde las primeras sesiones. La tasa de conexión inicial del 100% y el alto nivel de participación en estas sesiones reflejan el impacto positivo de estas estrategias en las dinámicas comunicativas.

Por otro lado, la Teoría de la Interacción Simbólica se destacó en su capacidad para generar un lenguaje común y mejorar la interpretación de los mensajes en tiempo real. El uso de símbolos compartidos, como términos técnicos y recursos no verbales, favoreció una comunicación más clara y precisa. Esto fue particularmente evidente en la mejora de las interacciones a medida que avanzaba el curso, donde los estudiantes comenzaron a emplear estos símbolos con mayor fluidez, generando un entorno más cohesionado.

En cuanto a los patrones de comportamiento observados (segundo objetivo específico), la Teoría de la Violación de las Expectativas permitió a la docente manejar situaciones imprevistas, como la baja activación de cámaras (promedio del 45%) y la variabilidad en la asistencia (52%). Las intervenciones realizadas, como la incorporación de actividades que requerían interacción visual y verbal, incrementaron temporalmente estos indicadores, demostrando la capacidad de los ajustes estratégicos para influir en el comportamiento de los estudiantes.

La Teoría de la Penetración Social fue clave en el diseño de actividades que promovieron la divulgación progresiva de información personal. Estas estrategias fomentaron un ambiente de confianza y camaradería, lo cual se tradujo en una comunicación más abierta y efectiva. De igual forma, la Teoría del Intercambio Social ayudó a estructurar sesiones percibidas como mutuamente beneficiosas, incentivando la participación activa al maximizar las recompensas percibidas por los estudiantes, como el reconocimiento de sus contribuciones.

Finalmente, en el marco del tercer objetivo, el enfoque de investigación-acción permitió reflexionar continuamente sobre las estrategias pedagógicas. La recopilación y análisis de datos a través de diarios reflexivos y grabaciones de sesiones posibilitó ajustes efectivos en tiempo real, mejorando la interacción y participación del grupo. Este proceso evidenció la importancia de una docencia flexible y adaptable en entornos educativos virtuales.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación confirman que las teorías de la comunicación son herramientas efectivas para diseñar y ajustar estrategias pedagógicas que potencien las habilidades comunicativas en la educación síncrona online. En línea con el objetivo general, se demostró que la aplicación de estas teorías en un marco de investigación-acción no solo mejoró la interacción entre la docente y los estudiantes, sino que también fortaleció el proceso de enseñanza-aprendizaje al crear un ambiente de confianza, claridad y participación activa.

Con respecto al primer objetivo específico, la influencia de las teorías de la comunicación en las interacciones fue evidente desde las primeras sesiones. La Teoría de la Reducción de la Incertidumbre facilitó la adaptación inicial de los estudiantes, mientras que la Teoría de la Interacción Simbólica consolidó un lenguaje común que mejoró la calidad de las interacciones a lo largo del curso. Ambas teorías destacaron por su capacidad para optimizar las dinámicas comunicativas y reducir barreras en la comunicación síncrona.

En relación con el segundo objetivo, los patrones de comportamiento observados reflejaron la implementación exitosa de estrategias basadas en las teorías estudiadas. La activación de cámaras y la participación verbal aumentaron en sesiones con actividades diseñadas específicamente para promover la interacción visual y simbólica. Asimismo, la Teoría de la Violación de las Expectativas permitió manejar comportamientos inesperados, ajustando las dinámicas para transformar barreras en oportunidades de adaptación y aprendizaje.

Finalmente, el tercer objetivo resaltó la importancia de la reflexión docente y la capacidad de ajustar estrategias pedagógicas. El enfoque de investigación-acción se posiciona como una metodología clave para la educación síncrona online, permitiendo intervenciones basadas en evidencia concreta. Este enfoque destacó la necesidad de combinar herramientas tecnológicas con principios teóricos sólidos para responder a las demandas dinámicas del entorno virtual.

En conclusión, la integración de teorías como la Teoría de la Penetración Social, la Teoría del Intercambio Social y la Teoría de la Violación de las Expectativas contribuyó significativamente al éxito de las estrategias implementadas. Sin embargo, persisten desafíos como la variabilidad en la asistencia y la activación de cámaras, que requieren mayor exploración en futuros estudios. Estos resultados subrayan que el diseño estratégico de las interacciones comunicativas en entornos síncronos online, basado en teorías robustas, puede transformar la experiencia educativa, fomentando la participación, la confianza y el aprendizaje significativo.

7. REFERENCIAS

Agüera Orgaz, F., & Cuadra, S. (2015). La teoría del intercambio social como mecanismo para el desarrollo del turismo comunitario: Una revisión de la literatura. *TURYDES: Revista sobre Turismo y Desarrollo local sostenible*. Obtenido de http://www.eumed.net/rev/turydes/19/desarrollo.html

Berger, C., & Calabrese, R. (1975). *Uncertainty Reduction Theory (URT).* Londres: Taylor Graham Publishing.

Burgoon, J. K. (1978). A communication model of personal space violations: Explication and an initial test. *Human communication research*, 129-142. doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1978.tb00603.x

Burgoon, J. K., & Jerold L., H. (1988). Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. *Communications Monographs*, 58-79. doi:DOI:10.1080/03637758809376158

Burgoon, J. K., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal behaviors, persuasion, and credibility. *Human communication research*, 140-169. doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1990.tb00229.x

Caballero Vásquez, D. A. (2023). *Teoría del intercambio social y teoría de las decisiones racionales.* Obtenido de Racionalidad: https://racionalidadltda.wordpress.com/2023/06/17/teoria-del-intercambio-social-y-teoria-de-las-decisiones-racionales/

Carabaña, J., & Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista de Investigaciones Sociológicas REIS*, 159-203. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=666889

Carrasco Campos, Á., & Saperas Lapiedra, E. (2013). *Las teorías de la comunicación hoy: contexto histórico, cambios tecnológicos y nuevo estatuto epistemológico de la investigación comunicativa.* Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4230485

Cullel, D., & Díaz-Vicedo, N. (2021). La comunicación no verbal en el Slam: el caso de Dani Orviz. *Revista Caracol 21*, 246-270. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/5837/583769853009/html/

Del Campo Arroyo, R. I. (2020). *Propuesta de un programa de estrategias metodológicas basada en la teoría de las relaciones humanas para incrementar el proceso de la comunicación gerencial en los docentes en la institución educativa N.° 821183 San Antonio De Agomarca-Cajamarca.* Cajamarca. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12893/9066

Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y posgrado*, 98-108. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/658/65828402010.pdf

Domínguez, J. F. (1978). La teoría del intercambio social desde la perspectiva de Blau. *Reis*, 129-146. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=665741

Femicom. (2024). *femicom.es*. Obtenido de https://www.femicom.es/investigadoras/judee-k-burgoon/

García Sevillano, M. L., & Vázquez Cano, E. (2013). La universidad ante el reto del aprendizaje ubicuo con dispositivos móviles. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 33-46. Obtenido de https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/192

Gil, M. F. (2023). *Competencia comunicativa no verbal, interacción entre directivo y docente en los espacios del Centro Educativo Pablo Correa Leon, Cúcuta, norte de Santander.* Cúcuta: Tesis doctoral. Obtenido de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/682/611

Gilbert, J. (1997). *Introducción a la sociología.* Lom Ediciones.

Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar.* Madrid: Ministerio de Educación. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=85579

Gomez Leon, J. (2017). *Relaciones Interpersonales y Desempeño Laboral de los Trabajadores del Programa Nacional Cuna Más en la Unidad Territorial de Andahuaylas, 2016.* Universidad Nacional José María Arguedas. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.14168/302

Gudykunst, W. B., Tsukasa, N., & Chua, E. (1987). Perceptions of social penetration in Japanese-North American dyads. *International Journal of Intercultural Relations*, 171-189. doi:10.1016/0147-1767(87)90017-4

Guzmán, M. R. (2014). Antecedentes sociológicos del estudio de la comunicación interpersonal. *Historia y Comunicación Social*, 315-326. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897491

Habermas, J. (2003). *La acción comunicativa I y II.* Bogotá: Taurus. Obtenido de https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Harwood, J. (2017). Indirect and mediated intergroup contact. *International encyclopedia of intercultural communication*, 912-920. doi:DOI:10.1002/9781118783665.ieicc0161

Huete, R., & Mantecón, A. (2015). La construcción de la opinión pública sobre el turismo: Crítica a la teoría del intercambio social. *Turismo, sociedad y territorio: una lectura crítica*, 311-325. Obtenido de https://www.academia.edu/19405051/Huete_Raquel_y_Mantec%C3%B3n_Alejandro_2015_La_construcci%C3%B3n_de_la_opini%C3%B3n_p%C3%BAblica_sobre_el_turismo_cr%C3%ADtica_a_la_teor%C3%ADa_del_intercambio_social_En_Daniel_Hiernaux_Nicolas_coord_Turismo_sociedad_y_te

Khanna, D. (2015). Psychology behind Clandestine Affairs in an Interpersonal Romantic Liaison. *Scientific Research*. doi:doi: 10.4236/oalib.1101870.

López Lara, Y., Guerrero Linares, D., Rivera Mendoza, J. M., Chavez Treviño, S. A., & Vásquez Valdez, J. (2015). Aportaciones a las teorías de comunicación y ciencias sociales, un enfoque sintético. *Multidisciplinas de la Ingeniería*, 161-168.

Noboa Auz, M. L., Guerrero Valarezo, S. L., & Estrella Tutivén, I. V. (2020). Lenguaje motivacional como estrategia de validación para la toma de decisión en las organizaciones. *Revista venezolana de gerencia*, 648-665. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/290/29063559015/html/

Ortiz, G. A. (2023). El bienestar situado: comprensión, gestión e interacción simbólica del ocio en la escuela. *Revista Oratores*, 114-128. doi:DOI: 10.37594/oratores.n19.1181

Santos Mendoza, J. J. (2019). *Problemas de reinserción de los alumnos de la Universidad de Montemorelos que sirvieron como misioneros voluntarios en el período 2010-2018.* Morelos. Obtenido de https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/1089

Ulloa-Brenes, G. (2022). Teorías y modelos de la interacción y la comunicación para espacios educativos a distancia. *Revista Espiga*, 197-217. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-454X2022000100197

INNOVACIÓN Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ADIUAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

LENIN ORLANDO SALCIDO BASTIDAS
Universidad Autónoma de Sinaloa

MONICA LILIANA RIVERA OBREGON
Universidad autónoma de Sinaloa

CLAUDIA LIZZETH NEVÁREZ SAMÁNO
Universidad autónoma de Sinaloa

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa un cambio de paradigma en el sistema educativo global, ya que no solo busca integrar a estudiantes con discapacidades en el entorno académico, sino que también redefine cómo se estructura el aprendizaje para atender las necesidades de todos los estudiantes. La innovación en este enfoque radica en su capacidad para transformar la enseñanza en un proceso más equitativo, flexible y adaptado a la diversidad.

El programa ADIUAS (Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa) es un ejemplo innovador en el contexto de la educación superior mexicana. Este programa no solo se enfoca en la integración física de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que implementa estrategias pedagógicas personalizadas que promueven un ambiente de aprendizaje colaborativo y accesible. Lo que distingue a ADIUAS de otros programas similares es su uso de enfoques pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, que fomenta la interacción y el apoyo mutuo entre estudiantes con diferentes habilidades, así como la diferenciación curricular, que ajusta los contenidos y las

evaluaciones para garantizar que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Otro aspecto que hace innovador a este enfoque es la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza. Estas herramientas permiten personalizar la educación según las capacidades de cada estudiante, proporcionando recursos digitales accesibles y flexibles que facilitan el aprendizaje independiente. Según Al-Azawei et al. (2016), las TIC son clave para la implementación de un aprendizaje inclusivo, ya que permiten eliminar barreras físicas y cognitivas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de acceder a contenidos adaptados a sus necesidades.

La innovación también se refleja en la capacidad del programa ADIUAS para crear un ambiente de apoyo institucional que involucra tanto a docentes como a estudiantes en la co-creación de un espacio inclusivo. La participación activa de los docentes en la formación continua sobre prácticas inclusivas y la implicación de los estudiantes en actividades colaborativas son elementos que fortalecen el impacto del programa. Este enfoque innovador convierte al programa en un referente en la educación superior, no solo en Sinaloa, sino también a nivel nacional.

En resumen, el enfoque del programa ADIUAS es innovador porque redefine el concepto de inclusión en la educación superior al combinar metodologías pedagógicas colaborativas, personalización a través de TIC y un compromiso institucional con la diversidad, todo ello orientado a mejorar el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes.

1.1. Innovación pedagógica y el rol de las TIC en la inclusión

El uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación inclusiva representa un avance significativo hacia una enseñanza personalizada y adaptada a las diversas necesidades de los estudiantes. Estas tecnologías permiten eliminar barreras físicas y cognitivas que históricamente han limitado el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales a los recursos de aprendizaje. Según Al-Azawei et al. (2016), las TIC facilitan el acceso a contenidos interactivos y flexibles que se ajustan a las capacidades individuales,

permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y de acuerdo con sus estilos de aprendizaje.

El programa ADIUAS ha implementado herramientas tecnológicas que mejoran la accesibilidad de los materiales educativos, como plataformas de aprendizaje en línea que integran recursos multimedia, así como herramientas de apoyo visual y auditivo. Estas tecnologías no solo fomentan la autonomía de los estudiantes, sino que también promueven una interacción más inclusiva entre todos los participantes del aula, creando un ambiente colaborativo donde cada estudiante puede contribuir y aprender.

Herramienta Tecnológica	Descripción	Impacto en la inclusión
Plataformas de Aprendizaje en Línea	Proporcionan acceso a materiales educativos multimedia, como vídeos, audios y textos adaptados.	Facilitan un aprendizaje interactivo y accesible, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo.
Software de Lectura y Escritura	Incluye lectores de pantalla y programas de dictado que ayudan a estudiantes con discapacidades visuales o dificultades en la escritura.	Elimina barreras para la interacción con el contenido educativo, promoviendo la participación activa.
Aplicaciones de Comunicación Aumentativa	Herramientas que permiten a estudiantes con dificultades de comunicación expresarse y participar en el aula.	Fomenta la inclusión social al facilitar la interacción entre estudiantes y docentes.
Herramientas de Evaluación Adaptativa	Tecnologías que ajustan los criterios y formatos de evaluación según las necesidades individuales de cada estudiante.	Proporciona una evaluación más justa y equitativa del progreso académico.
Recursos Multimedia Interactivos	Incluye simulaciones, juegos educativos y otros recursos que permiten experiencias prácticas en el aprendizaje.	Mejora la comprensión del contenido y aumenta la participación activa en el aula.

Fuente: Elaboración propia

Además, la integración de TIC en los métodos de evaluación ha permitido a ADIUAS aplicar evaluaciones adaptativas, donde los criterios y formatos se ajustan a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto brinda una forma más justa y equitativa de medir el progreso académico, un aspecto crucial en la educación superior, donde las diferencias en las capacidades pueden influir significativamente en el

rendimiento académico si no se ofrecen las herramientas adecuadas para apoyar el proceso de aprendizaje.

Este enfoque innovador, basado en el uso estratégico de las TIC y en la diferenciación curricular, ha sido fundamental para que ADIUAS logre no solo la inclusión física de los estudiantes, sino también una integración plena y efectiva en el proceso educativo. La combinación de estas metodologías permite construir un entorno educativo que valora la diversidad y promueve el éxito académico para todos.

1.2. Adaptaciones Curriculares: Clave para la Educación Inclusiva

Una de las estrategias fundamentales del programa ADIUAS es la implementación de adaptaciones curriculares, una herramienta pedagógica que ajusta el contenido, los métodos y las evaluaciones para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Este enfoque permite que los estudiantes con diferentes habilidades puedan acceder al mismo currículo, pero con las modificaciones necesarias para garantizar su comprensión y aprendizaje.

Las adaptaciones pueden variar desde la simplificación de textos o la presentación del material en formatos alternativos, hasta el ajuste en los tiempos de evaluación o la creación de nuevas formas de medir el progreso académico. Según Tomlinson (2001), la diferenciación curricular es esencial en ambientes inclusivos, ya que permite que cada estudiante alcance su máximo potencial sin sentirse marginado o sobrepasado por las exigencias académicas.

El enfoque inclusivo del ADIUAS asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan avanzar académicamente. Estas adaptaciones curriculares no solo benefician a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje más flexible y accesible para todos. Además, contribuyen a la creación de una cultura de respeto por la diversidad en el aula, donde las diferencias no son vistas como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje colectivo.

Este enfoque ha permitido a ADIUAS no solo mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, sino también fomentar una mayor participación en el aula, incrementando el compromiso y la motivación del estudiantado.

2. OBJETIVOS

- Identificar las metodologías y estrategias pedagógicas implementadas en el programa ADIUAS.
- Evaluar la efectividad de estas estrategias en el rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Proporcionar recomendaciones para mejorar la implementación de prácticas inclusivas en la educación superior.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este análisis se utilizó un enfoque cualitativo. Se revisaron documentales de informes del programa ADIUAS y literatura académica relacionada. Asimismo, se realizaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes involucrados en el programa para obtener una visión profunda de las metodologías aplicadas. En el programa ADIUAS de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se han adoptado y adaptado prácticas educativas inclusivas, específicamente diseñadas para fomentar la integración y el desarrollo académico de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas metodologías innovadoras reflejan un enfoque integral que combina estrategias pedagógicas colaborativas, adaptaciones curriculares, y el uso de tecnologías accesibles, asegurando una experiencia educativa equitativa y significativa.

Una de las principales metodologías aplicadas es el aprendizaje cooperativo, una técnica de enseñanza que ha demostrado ser eficaz en la creación de entornos de apoyo mutuo y en la promoción de relaciones positivas dentro del aula. Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también

refuerza las habilidades interpersonales al permitir que los estudiantes trabajen juntos para alcanzar metas comunes. En ADIUAS, esta metodología permite a los estudiantes con diferentes habilidades y antecedentes contribuir y beneficiarse de un proceso de aprendizaje compartido, generando un ambiente inclusivo que favorece tanto el desarrollo académico como el personal. El aprendizaje cooperativo permite que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, participen activamente, promoviendo así la empatía y la solidaridad dentro del grupo.

Además, ADIUAS ha implementado adaptaciones curriculares personalizadas, un aspecto fundamental en la educación inclusiva. Las adaptaciones curriculares en este contexto abarcan modificaciones tanto en los contenidos y métodos de enseñanza como en los procesos de evaluación, asegurando que los estudiantes puedan acceder al aprendizaje de una manera que responda a sus capacidades y estilos individuales. Tomlinson (2001) subraya la importancia de la diferenciación curricular en entornos inclusivos, ya que permite que cada estudiante alcance su máximo potencial mediante ajustes en el ritmo, la profundidad y la modalidad de la instrucción. En ADIUAS, estas adaptaciones aseguran que los estudiantes con necesidades específicas puedan abordar el material de una manera significativa y personalizada, lo cual fomenta un aprendizaje autónomo y refuerza la confianza de los estudiantes en sus habilidades.

Finalmente, el programa ADIUAS utiliza tecnologías de la información y comunicación (TIC) como una herramienta central para facilitar el aprendizaje accesible. La implementación de TIC, que incluye desde plataformas de aprendizaje en línea hasta programas de lectura de pantalla y aplicaciones de comunicación aumentativa, permite que los estudiantes con discapacidades tengan acceso directo a los contenidos educativos, promoviendo así su independencia en el aprendizaje. Al-Azawei et al. (2016) destacan que las TIC son especialmente efectivas en la educación inclusiva, ya que proporcionan flexibilidad y accesibilidad, adaptándose a las diversas necesidades cognitivas y sensoriales de los estudiantes. En ADIUAS, las TIC no solo reducen barreras de acceso, sino que también permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, acceder a materiales personalizados y participar de manera activa en el entorno de aprendizaje.

En conjunto, el aprendizaje cooperativo, las adaptaciones curriculares y el uso de TIC forman un marco metodológico integral que garantiza que todos los estudiantes puedan participar en condiciones equitativas. Estas estrategias inclusivas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también promueven la cohesión social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de una comunidad educativa comprometida con la inclusión y el apoyo mutuo. El programa ADIUAS se destaca por su capacidad para crear un entorno educativo inclusivo, donde las diferencias individuales se valoran como una fuente de enriquecimiento y crecimiento para toda la comunidad educativa.

4. RESULTADOS

Las entrevistas realizadas a 10 docentes del programa ADIUAS de la Universidad Autónoma de Sinaloa reflejan una diversidad de enfoques y metodologías implementadas para lograr una educación inclusiva. A continuación, se presenta un análisis de las respuestas, organizando los resultados por las principales temáticas abordadas: rol en el programa, metodologías pedagógicas, impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), desafíos y barreras, y sugerencias para el mejoramiento del programa.

Contexto y rol en el programa ADIUAS

Cada docente ocupa un rol específico en el programa ADIUAS, adaptado a su área de enseñanza y experiencia. El 60% de los docentes entrevistados han trabajado en el programa durante más de tres años, lo que sugiere un compromiso sostenido con el enfoque inclusivo. Por ejemplo, el docente de Educación Especial lleva cinco años en ADIUAS y se especializa en estrategias para estudiantes con discapacidades severas, mientras que el docente de Ciencias Sociales, con dos años en el programa, adapta contenidos curriculares para asegurar la accesibilidad. Esta variación de experiencia ofrece una perspectiva amplia sobre el desarrollo y la evolución del programa. Un 80% de los docentes mencionó que el programa ha mejorado en recursos y

aceptación dentro de la comunidad educativa, indicando una percepción positiva de la evolución y el crecimiento de ADIUAS.

Metodologías pedagógicas utilizadas

Las metodologías pedagógicas inclusivas empleadas por los docentes son diversas y están adaptadas a sus respectivas áreas de enseñanza. El aprendizaje multisensorial y la enseñanza diferenciada fueron destacadas como métodos clave por el 40% de los docentes, especialmente útiles para estudiantes con discapacidades visuales o auditivas. Otro 40% de los docentes indicó el aprendizaje basado en proyectos y la lectura compartida como metodologías efectivas para la inclusión, ya que fomentan la colaboración y el aprendizaje entre pares. Finalmente, el 20% de los entrevistados mencionó la adaptación de actividades físicas para asegurar la participación equitativa en Educación Física. Estos datos sugieren que los docentes del programa ADIUAS aplican una variedad de metodologías inclusivas que buscan adaptar el aprendizaje a las necesidades específicas de cada estudiante.

Impacto de las TIC en la Enseñanza

El uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) fue identificado como un recurso esencial por el 100% de los docentes entrevistados. Los docentes destacaron que las TIC no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también potencian la autonomía de los estudiantes. Por ejemplo, el docente de Ciencias Sociales utiliza plataformas como Edmodo para fomentar la participación en foros de discusión, mientras que el docente de Educación Especial incorpora aplicaciones interactivas para el desarrollo de habilidades motoras. Además, el 60% de los docentes resaltó el uso de herramientas digitales para personalizar el ritmo de aprendizaje, como es el caso de los blogs en lengua y literatura, donde los estudiantes pueden publicar y recibir retroalimentación. Estos resultados reflejan el impacto positivo de las TIC en la inclusión educativa, facilitando un aprendizaje interactivo y accesible que permite a los estudiantes avanzar de acuerdo con sus habilidades individuales.

Desafíos y Barreras en la Implementación de Metodologías Inclusivas

Si bien los docentes reconocen los beneficios de las metodologías inclusivas, el 80% de ellos mencionó desafíos en su implementación. La falta de recursos tecnológicos y la variabilidad en las habilidades tecnológicas de los estudiantes fueron citadas como barreras comunes. En particular, el docente de matemáticas observó que la falta de software educativo adecuado dificulta el aprendizaje a un ritmo adaptado, mientras que el docente de educación fisica señaló que las limitaciones físicas de algunos estudiantes requieren ajustes constantes en las actividades. Además, el 60% de los docentes identificó la falta de formación en educación especial entre el personal docente como un obstáculo para la colaboración y la implementación eficaz de las estrategias inclusivas. Esto evidencia una necesidad urgente de mejorar el acceso a recursos y formación continua para asegurar la efectividad del programa.

Sugerencias para Mejorar el Programa ADIUAS

En cuanto a las sugerencias para fortalecer el programa, el 80% de los docentes entrevistados sugirió mayor capacitación específica en educación especial y en el uso de TIC, lo cual consideran crucial para el éxito de las estrategias inclusivas. El docente de Ciencias Sociales, por ejemplo, propuso sesiones regulares de formación en tecnologías educativas, mientras que el docente de Educación Especial recomendó capacitación en metodologías específicas para estudiantes con discapacidades severas. Asimismo, el 60% de los entrevistados indicó que la inversión en recursos tecnológicos adaptados es esencial para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos resultados subrayan la importancia de la formación continua y la dotación de recursos adecuados como elementos clave para optimizar la implementación de ADIUAS.

Las entrevistas realizadas a los docentes del programa ADIUAS revelan un compromiso común con la inclusión educativa y un enfoque metodológico adaptado a las necesidades de cada área de enseñanza. A través de metodologías pedagógicas personalizadas, el uso de TIC y

adaptaciones curriculares, los docentes contribuyen activamente a la integración y desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el análisis de las respuestas también pone de relieve desafíos significativos, como la falta de recursos y de formación especializada, que limitan la efectividad del programa. Las sugerencias de los docentes destacan la necesidad de una mayor inversión en tecnología adaptativa y capacitación docente, lo que indica áreas prioritarias para el futuro crecimiento y mejora de ADIUAS en su misión de ofrecer una educación inclusiva de calidad.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio analizó las estrategias pedagógicas inclusivas y el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el marco del programa ADIUAS (Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa). Los resultados obtenidos reflejan tanto los logros significativos como los desafíos persistentes en la implementación de estas prácticas en el contexto de la educación superior. Este apartado de discusión interpreta los hallazgos obtenidos, contrastándolos con investigaciones previas y planteando su relevancia para el ámbito académico y social.

Los docentes del programa destacaron la efectividad de metodologías como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza diferenciada y el aprendizaje basado en proyectos, las cuales han demostrado ser herramientas clave para fomentar la inclusión educativa. Estas estrategias permiten la participación activa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo su integración tanto académica como social.

Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo fue señalado por los docentes como una metodología que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta habilidades interpersonales esenciales, como la empatía y la colaboración. Este hallazgo coincide con Johnson y Johnson (1999), quienes afirman que el aprendizaje cooperativo es particularmente efectivo en entornos inclusivos, ya que refuerza las relaciones grupales y motiva a los estudiantes a trabajar en equipo. Además, el aprendizaje basado en proyectos, destacado por el docente de

Ciencias Sociales, es coherente con las afirmaciones de Gillies y Ashman (2003), quienes enfatizan que esta metodología fomenta la colaboración y el desarrollo de habilidades críticas, especialmente valiosas en un contexto inclusivo.

La enseñanza diferenciada, utilizada por el docente de Matemáticas para ajustar contenidos y métodos a las capacidades individuales de los estudiantes, refuerza los planteamientos de Tomlinson (2001). Este enfoque no solo permite que los estudiantes con necesidades especiales accedan al currículo, sino que asegura que su aprendizaje sea significativo y equitativo. Estos resultados sugieren que las metodologías implementadas en ADIUAS cumplen con los principios de personalización y equidad esenciales en la educación inclusiva.

El uso de TIC en el programa ADIUAS fue identificado como un elemento transformador en el aprendizaje de los estudiantes. Las herramientas digitales, como plataformas interactivas, lectores de pantalla y aplicaciones de comunicación aumentativa, han permitido que los estudiantes accedan a los contenidos de manera autónoma y a su propio ritmo. Este hallazgo respalda los estudios de Al-Azawei, Serenelli y Lundqvist (2016), quienes afirman que las TIC son esenciales para personalizar la enseñanza y garantizar la accesibilidad, especialmente para estudiantes con discapacidades sensoriales y cognitivas.

Por ejemplo, los blogs utilizados por el docente de Lengua y Literatura para fomentar la escritura creativa han proporcionado un espacio seguro donde los estudiantes pueden expresarse, superando las barreras comunicativas tradicionales. Asimismo, las aplicaciones interactivas mencionadas por el docente de Educación Especial han facilitado el desarrollo de habilidades motoras y de comunicación, coincidiendo con los hallazgos de Samuels, Smith y Stevens (2015) sobre el potencial de las TIC para promover la autonomía y la participación activa en el aula.

Los resultados de este estudio están alineados con investigaciones previas que destacan la importancia de las metodologías inclusivas y las TIC en la educación superior. Sin embargo, también se identificaron desafíos que reflejan limitaciones comunes en la implementación de programas inclusivos.

Avramidis y Norwich (2002) señalan que la falta de recursos tecnológicos y de apoyo institucional puede limitar el alcance de las prácticas inclusivas, lo cual coincide con las observaciones de los docentes de ADIUAS sobre la necesidad de una mayor inversión en tecnología educativa adaptada. Además, la falta de formación específica en educación especial, mencionada por el 60% de los docentes entrevistados, refuerza la afirmación de Booth y Ainscow (2015) de que la capacitación continua es fundamental para asegurar una implementación eficaz de las estrategias inclusivas.

Los hallazgos obtenidos cumplen con los objetivos planteados al inicio del estudio, confirmando que el programa ADIUAS ha logrado avances significativos en la inclusión educativa. Las metodologías pedagógicas y las TIC han demostrado ser efectivas para mejorar el rendimiento académico y social de los estudiantes, aunque los desafíos identificados sugieren que aún hay áreas que requieren atención.

Una limitación importante de este estudio es el tamaño reducido de la muestra, ya que se basó en las entrevistas de cinco docentes. Si bien sus perspectivas ofrecen información valiosa, futuros estudios deberían ampliar la muestra para incluir a más actores educativos, como estudiantes y coordinadores del programa, y así obtener una visión más integral. Además, este estudio se centró en un análisis cualitativo; incluir un enfoque cuantitativo permitiría evaluar con mayor precisión el impacto de las estrategias inclusivas en el desempeño académico de los estudiantes.

Los resultados tienen implicaciones tanto prácticas como teóricas. Desde una perspectiva práctica, las sugerencias de los docentes, como la formación continua en TIC y la inversión en recursos tecnológicos adaptados, proporcionan una hoja de ruta para optimizar el programa ADIUAS y otros programas inclusivos. Desde un enfoque teórico, este estudio valida la importancia del aprendizaje cooperativo, la enseñanza diferenciada y las TIC, contribuyendo a la literatura sobre educación inclusiva en contextos universitarios.

Se recomienda realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto de las estrategias inclusivas de ADIUAS a largo plazo, así como explorar el uso de tecnologías emergentes, como inteligencia artificial y realidad

aumentada, en la educación inclusiva. Además, futuras investigaciones deberían enfocarse en analizar cómo las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias inclusivas influyen en su experiencia educativa.

El programa ADIUAS ha logrado avances significativos en la educación inclusiva, utilizando metodologías pedagógicas y TIC que han transformado la experiencia educativa de los estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, los desafíos identificados, como la falta de recursos y capacitación, reflejan áreas prioritarias que deben ser atendidas para maximizar el impacto del programa. Este análisis, respaldado por investigaciones previas, proporciona una base sólida para futuras intervenciones y estudios en el ámbito de la educación inclusiva, contribuyendo al desarrollo de entornos educativos más equitativos y accesibles.

Los obtenidos en este estudio sobre el programa ADIUAS de la Universidad Autónoma de Sinaloa revelan un panorama integral de los logros y desafíos de la implementación de metodologías pedagógicas inclusivas, apoyadas en el uso de TIC y adaptaciones curriculares. Al analizar las perspectivas de los docentes y contrastarlas con investigaciones previas, se puede concluir que ADIUAS ha avanzado significativamente en la creación de un entorno educativo inclusivo, aunque enfrenta obstáculos que limitan su potencial de impacto.

6. CONCLUSIONES

El uso del aprendizaje cooperativo, la enseñanza diferenciada y el uso de TIC se destaca como una de las mayores fortalezas del programa ADIUAS. Estas metodologías no solo aumentan la participación de los estudiantes, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades interpersonales, lo cual es esencial para una educación inclusiva efectiva. La observación de los docentes en torno a la efectividad del aprendizaje cooperativo para fomentar la colaboración y el respeto coincide con los hallazgos de Johnson y Johnson (1999), quienes subrayan que esta metodología no solo incrementa el rendimiento académico, sino que también fortalece la cohesión grupal y la empatía en el aula. Esto sugiere que el aprendizaje cooperativo, como parte integral de ADIUAS, cumple con el objetivo de integrar a estudiantes con diferentes habilidades

en un espacio de aprendizaje compartido, promoviendo una experiencia educativa más equitativa y participativa.

Asimismo, la enseñanza diferenciada ha demostrado ser una metodología esencial para personalizar el aprendizaje y garantizar que cada estudiante avance según sus capacidades. Tal como Tomlinson (2001) enfatiza, la diferenciación curricular es un elemento fundamental para responder a la diversidad de los estudiantes, permitiendo que cada uno explore y profundice su aprendizaje de acuerdo a su propio ritmo. Este enfoque fue respaldado por el docente de Matemáticas, quien adapta sus métodos y contenidos para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder al currículo sin sentirse marginados. La implementación exitosa de estas metodologías refuerza la visión de ADIUAS de que la educación inclusiva debe ir más allá de la integración física, buscando también una adaptación académica significativa que permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

El programa ADIUAS ha logrado aprovechar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como un recurso clave para facilitar el acceso al aprendizaje y potenciar la autonomía de los estudiantes con necesidades especiales. Las TIC, tal como lo resaltan Al-Azawei et al. (2016), son herramientas poderosas para personalizar el aprendizaje y adaptarse a las capacidades individuales de los estudiantes. La implementación de plataformas interactivas y aplicaciones específicas ha permitido a los docentes de ADIUAS, como el de Ciencias Sociales y Educación Especial, crear un entorno de aprendizaje accesible, donde cada estudiante pueda participar y progresar de manera autónoma.

Sin embargo, el impacto de las TIC en ADIUAS no se limita solo a facilitar el acceso a los contenidos, sino que también transforma la manera en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje. Los foros de discusión, los blogs y los programas de asistencia han permitido una mayor participación en el aula, eliminando barreras de comunicación y promoviendo la expresión de ideas. Samuels et al. (2015) subrayan que las TIC pueden ofrecer independencia a los estudiantes con discapacidades visuales y auditivas, permitiéndoles acceder al conocimiento de manera autónoma y a su propio ritmo. En este sentido, los resultados del programa ADIUAS concuerdan con estos hallazgos, ya que los docentes reportan

que sus estudiantes muestran una mayor seguridad y compromiso en su proceso de aprendizaje gracias a estas herramientas tecnológicas.

A pesar de los logros alcanzados, los resultados de las entrevistas revelan desafíos significativos en la implementación de prácticas inclusivas dentro de ADIUAS, principalmente relacionados con la falta de recursos tecnológicos adaptados y la necesidad de capacitación continua**. La escasez de tecnología adecuada fue un punto recurrente entre los docentes entrevistados, quienes indicaron que la falta de software especializado limita su capacidad de ofrecer un aprendizaje adaptado. Avramidis y Norwich (2002) identifican esta barrera como una de las principales limitantes en la adopción de prácticas inclusivas, ya que, sin el apoyo adecuado, los esfuerzos por crear un entorno inclusivo pueden verse comprometidos. Esta carencia de recursos no solo afecta la calidad del aprendizaje, sino que también puede desalentar a los docentes, limitando la efectividad de sus metodologías.

Asimismo, la falta de formación específica en educación especial fue identificada como un obstáculo por el 60% de los docentes entrevistados, quienes señalaron que la falta de capacitación les dificulta aplicar las metodologías inclusivas de manera óptima. Booth y Ainscow (2015) resaltan la importancia de que los docentes reciban formación continua en metodologías inclusivas y TIC para asegurar una implementación eficaz. Este hallazgo también coincide con el estudio de Sullivan et al. (2014), quienes señalan que la capacitación específica permite a los docentes desarrollar una mayor comprensión de las necesidades de sus estudiantes y aplicar prácticas inclusivas de manera más efectiva. Esto sugiere que la capacitación continua debe ser una prioridad para ADIUAS, ya que fortalecerá el conocimiento pedagógico y técnico de los docentes, lo que a su vez mejorará la calidad de la educación inclusiva.

En base a los resultados obtenidos y a los estudios consultados, se recomienda que el programa ADIUAS implemente un plan de formación continua en educación especial y TIC para sus docentes, permitiéndoles así mejorar sus competencias en la aplicación de metodologías inclusivas y en el uso de tecnologías adaptativas. Esta formación debe ser exhaustiva y práctica, enfocándose en la implementación efectiva de estrategias como la enseñanza diferenciada, el aprendizaje cooperativo y el uso de

herramientas tecnológicas personalizadas. La inversión en tecnología adaptada también es fundamental, ya que permitirá a los docentes implementar sus estrategias inclusivas sin las limitaciones actuales, maximizando así el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Adicionalmente, se recomienda una mayor inversión en tecnología educativa para dotar a los docentes de las herramientas necesarias para una enseñanza accesible y personalizada. Tal como lo sugieren Thompson (2009) y Al-Azawei et al. (2016), la disponibilidad de tecnología adecuada es esencial para que los programas inclusivos tengan éxito y para que los estudiantes con necesidades especiales puedan participar activamente en el proceso educativo. Al garantizar que los docentes cuenten con el soporte técnico y los recursos tecnológicos necesarios, ADIUAS podrá ofrecer una educación verdaderamente inclusiva, en la cual todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de desarrollo académico y social.

En conclusión, el programa ADIUAS ha demostrado ser un modelo efectivo para la implementación de prácticas inclusivas en la educación superior, logrando significativos avances en el rendimiento académico y en la integración social de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las metodologías pedagógicas inclusivas y el uso de TIC han sido clave para transformar el entorno de aprendizaje en un espacio equitativo y accesible. No obstante, los desafíos en términos de recursos y formación docente evidencian que el programa aún tiene áreas de mejora que deben ser atendidas para maximizar su impacto.

Al contrastar los resultados obtenidos con investigaciones previas, se confirma que los éxitos y desafíos de ADIUAS reflejan tendencias comunes en la educación inclusiva a nivel global, donde la personalización del aprendizaje y el apoyo tecnológico son factores esenciales, pero la falta de recursos y de formación especializada persisten como limitantes. Este análisis proporciona una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en el programa, permitiendo que ADIUAS continúe su misión de ofrecer una educación inclusiva de alta calidad que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

Esta conclusión no solo cierra el presente estudio, sino que también traza una hoja de ruta para la consolidación de ADIUAS como un referente en la educación inclusiva en México, avanzando hacia un modelo educativo en el que la diversidad y la equidad sean principios fundamentales de la enseñanza universitaria

8. REFERENCIAS

Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). La eficacia de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura. Journal of Accessibility *and Design for All, 6 (* 2) , 12–30. https://doi.org/10.17411/jacces.v6i2.118

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* . UNESCO

Florian, L. , y Linklater, H. (2010). Preparar a los docentes para la educación inclusiva: uso de la pedagogía inclusiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos. Cambridge Journal of Education, 40 (4), 369–386 . https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588

Gillies, RM y Ashman, AF (2003). *Aprendizaje cooperativo: los resultados sociales e intelectuales del aprendizaje en grupos* . Routledge.

Johnson, DW, y Johnson, RT (1999). *Aprendizaje conjunto y en solitario: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista* (5.ª ed.). Allyn y Bacon.

Rose, DH y Meyer, A. (2006). *Un lector práctico en diseño universal para el aprendizaje* . Harvard Education Press.

Samuels, CA, Smith , B., y Stevens, T. (2015). La tecnología como herramienta para mejorar el acceso y la participación en la educación inclusiva. Revista Internacional de Educación Inclusiva, 19 (9), 995–1008. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1036563

Sullivan, A., Johnson, B., Owens , L., y Conway, R. (2014). Un estudio longitudinal de las percepciones de los docentes sobre las prácticas escolares inclusivas. Educational Studies , 40 (5), 536–553. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.936826

Thompson, SA (2009). *Adaptación y diferenciación curricular para la educación inclusiva: un marco para la enseñanza de todos los estudiantes* . Pearson Education.

Tomlinson, CA (2001). *Cómo diferenciar la instrucción en aulas con capacidades mixtas* (2.ª ed.). ASCD.

PARTE 2

INNOVACIÓN Y NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES EN COMUNICACIÓN, PERIODISMO, PUBLICIDAD, ARTE Y CREATIVIDAD

SECCIÓN I.

NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES EN COMUNICACIÓN, PERIODISMO Y PUBLICIDAD

LA FORMACIÓN DOCTORAL, UNA NECESIDAD (POS)GRADUAL

ERNESTO PÉREZ MORÁN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La formación doctoral no es solo una necesidad social y una manera de desarrollar conocimiento científico de alto nivel, también se está convirtiendo en un requisito académico para los docentes e investigadores. Supone el más alto grado de la formación investigadora y el panorama doctoral en el campo de la Comunicación en Colombia ha experimentado una eclosión sin precedentes en las dos primeras décadas del siglo XXI, siguiendo la inercia del continente y adaptando criterios del mundo anglosajón y europeo. Marcos de referencia y criterios de calidad se están aplicando al panorama de los doctorados, que en el campo de la Comunicación es aún incipiente en Colombia.

Planteamos un necesario debate en torno al panorama doctoral en este país, en Latinoamérica y en el mundo, para tratar de dilucidar las distintas corrientes y tendencias de cara al futuro dentro de un horizonte en permanente cambio, sujeto muchas veces a modas temporales reñidas con el largo plazo que, creemos, debe primar en la formación universitaria de posgrado, sujeta, de forma ideal, a un diseño que a veces retrata la voluntad de cumplir requisitos administrativos en lugar de fomentar la investigación de alto nivel: el acompañamiento a los doctorandos o la formación de los docentes son algunos de los problemas detectados, en una suerte de disyuntiva que se retroalimenta, pues si la formación doctoral es incipiente, la de los formadores aún está en sus primeras fases, dibujando un turbulento panorama en cuanto a la docencia y la investigación y llevando la mayoría de las veces a la importación de talento desde el exterior y la entrada de inercias que pueden

no adaptarse adecuadamente a la realidad latinoamericana. Un círculo vicioso que es necesario romper, aprovechando los aspectos positivos y quebrando inercias perniciosas.

Profundizando en lo propuesto al inicio, la formación doctoral se ha convertido en una necesidad actual por varias razones. Primero, porque en el contexto anglosajón las mejores Universidades son aquellas que más doctores gradúan al año, y ese indicador se está trasladando con rapidez por el mundo entero. Es una cuestión competitiva. Segundo, y relacionado con lo anterior, porque se supone que la investigación de alto nivel la llevan a cabo, de forma ideal, los doctores como paradigmas del conocimiento de mayor calado para una sociedad. Es una cuestión de avance social. Tercero, porque los indicadores, las agencias de calidad, los criterios de Colciencias o de la agencia de turno en cualquier nación, pasan el rasero muchas veces justo por debajo de los doctores, hasta el punto de que, si en España ya es casi imposible impartir clases en una universidad sin ser doctor, en Colombia seguramente acabe pasando lo mismo, pues cada vez se adoptan las corrientes externas con mayor premura. Es una cuestión de inercia. Y cuarto y último, porque cuando ya mucha gente tiene una carrera, hay que buscar algo más para que el estudiante siga pagando, y así se empieza una maestría, pero luego, cuando bastantes la tengan, cabe otro elemento para diferenciarse, para que los estudiantes sigan siendo lucrativos alumnos… y ahí está el doctorado. Es una cuestión de seguir haciendo que gire la rueda, de alimentar el engranaje.

Estas cuatro razones, de optimismo descendente, pueden explicar el panorama de la formación doctoral en Comunicación a nivel mundial, en Latinoamérica y en Colombia, en una fotografía que sirve de marco para la iniciativa que protagoniza este texto, la de poner en marcha un Doctorado a cargo de la Universidad de Medellín (en adelante, UDEM) en 2017.

Para ello se tuvo en cuenta, entre otros estudios, la proyección sobre la "capacidad que tienen los doctorados de formar doctores en los próximos once años (2008-2019)" que realizaba, al nivel colombiano, el borrador *Situación Actual de los Doctorados en Colombia: Análisis de Indicadores que tipifican características importantes* (2008: p.1), así como reflexiones emanadas por ciertas organizaciones, como la Red

Iberoamericana de Doctorandos en Comunicación (RIDO-COM), en cuya órbita Barroso Morales et al. (2012: p.55) planteaban una "necesaria reflexión en torno a la posible huella o el impacto, en términos de agendas de investigación, vinculación con el campo, producción académica y científica de estos nuevos cuadros de investigadores", aludiendo explícitamente a la formación doctoral.

Cardona, Tuirán y Orozco (2016), en su preciso estudio sobre posgrados en Latinoamérica, glosan datos tan relevantes como que un tercio de los programas de posgrado en Comunicación a nivel mundial se encontraban en Latinoamérica, reflejando la fertilidad de esta formación en el continente durante los primeros quince años del siglo. También datan 222 programas doctorales de Comunicación en todo el mundo, de los cuales 39 estarían en América Latina, aunque sólo habría un Doctorado de este tipo en Colombia, el de la Universidad del Norte (Barranquilla). Ese dato cobra especial relevancia si aportamos otro como contrapeso: a 29 de mayo de 2017, había 320 doctorados activos en Colombia[46], de los cuales sólo el mencionado era de Comunicación.

En 2024 el panorama de la formación doctoral en Comunicación ha variado notablemente. El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) data hasta 494 programas de doctorado en la actualidad, de los cuales 24 están relacionados con el posgrado objeto del presente acercamiento y cinco llevan por título un equivalente al Doctorado en Comunicación. Entre ellos se encuentran el Doctorado en Comunicación, Lenguajes e Información de la Universidad Javeriana; el Doctorado en Comunicación de la Universidad Pontificia Bolivariana, que coincide en el nombre con otros equivalentes de la Universidad de la Sabana y de la Universidad Luis Amigó. A esos cuatro se añade el primer doctorado en Comunicación de una universidad Pública, perteneciente a la Universidad de Antioquia (Doctorado en Comunicaciones y Narrativas).

Ya dentro de este horizonte, León Aristizábal traba un diseño ideal de programas de Doctorado en España, México y Colombia (2021) y, por

[46] http://bit.ly/4irRlTp (Consultado el 22 de septiembre de 2024).

su parte, Gándara y Heram (2021), posteriormente al arranque de la iniciativa que aquí nos ocupa, incidirán lúcidamente en problemas como la dispersión temática o la burocratización de determinados aspectos, explicitando problemas a los que el Doctorado en Comunicación de la UDEM ya se había enfrentado anticipadamente.

Así, desde la UDEM se pensó en la posibilidad estratégica que se ofrecía, por lo que se decidió ofertar un programa doctoral aprovechando dos elementos, que se correspondían con las dos líneas de énfasis sobre las cuales se estructuraría el posgrado. El primero suponía la principal fortaleza de la Facultad de Comunicación y Lenguajes de la Universidad de Medellín, de donde nace el énfasis en Comunicación Corporativa y Relaciones Públicas (Xifra, 2003). El segundo era el campo con mayor potencial de cara al futuro de la Comunicación en dicha Facultad, este es el de las Industrias Culturales y Creativas (Mato, 2007). Así se forjaban las dos columnas de un proyecto que detallamos a continuación.

La justificación del Doctorado era poliédrica. Ya la denominación respondía en primer lugar a qué entendíamos por Comunicación en la UDEM y cómo se podría instrumentalizar esa visión en el proceso pedagógico y didáctico para garantizar una titulación adecuada, especialmente al ofrecer dos énfasis que posibilitarían, entendíamos, mayor pertinencia a los futuros doctores y, finalmente, la manera de armonizar nuestra visión de Comunicación con las competencias trazadas para los nuevos profesionales con alta formación con el fin de actuar frente a las diversas problemáticas sociales y comunicacionales.

El Doctorado, por tanto, se conceptuaba como un programa de alta formación para la calificación y cualificación de profesionales que fueran a desarrollar nuevo conocimiento con autonomía y sentido crítico, de manera que fueran capaces de contribuir a la solución de problemáticas propias y afines al campo de la Comunicación, mediante la investigación en ámbitos como lo corporativo y las relaciones públicas y las industrias culturales y creativas, siempre entendido esto desde un proceso inductivo, desde lo particular a lo general, también y por supuesto en términos geográficos.

El Doctorado, como no podía ser de otra manera, trataría de certificar de manera lógica la acción pedagógica trazada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la UDEM, buscando una unidad orgánica inexcusable. En este marco, debería responder de manera central a la misión institucional.

Dado el encuadre estratégico institucional, el nuevo programa de formación doctoral buscaba poner énfasis en la responsabilidad social, sin dejar de lado los otros aspectos sustantivos del actuar universitario, resaltando que el nuevo Doctorado en Comunicación aspiraba a instalarse en la comprensión cabal de la situación por entonces actual de la investigación y la formación de alto nivel en Colombia.

2. GEOGRAFÍA DE UN CAMINO

Nuestra prolongada singladura partió de ese puerto y de ese contexto para apoyar la decisión de la Universidad de Medellín de poner en marcha su propio Doctorado en Comunicación. No hará falta decir que uno de nuestros referentes inmediatos fue sin duda el Doctorado de la Universidad del Norte, y debemos confesar que el proyecto del doctorado se apoya en muchos otros estudios doctorales en el mundo, hasta el punto de que seguramente nada había de original en nuestra propuesta, pues se tomaron elementos de doctorados de Estados Unidos (el Doctoral Summer School, sin ir más lejos) como el de la Universidad de Brown, especialmente; de programas británicos (muy interesante es la propuesta en línea del Doctorado en Comunicación de Oxford) y de los españoles (la Universidad Complutense aportaba su conocimiento, directamente a través de asesorías con profesores vinculados a nosotros, de una u otra forma). Debido a que el panorama doctoral en Colombia se empezaba a asemejar en su evolución durante la década de 2010 a lo que hacía unos años había acontecido en la Península Ibérica, no parecía una idea descabellada fijarnos en lo que se había hecho en Europa para aprovechar la experiencia… Y no repetir errores.

Con esos mimbres, la voluntad decidida era realizar un doctorado que recuperase al alumno como el centro de la academia en su versión posgradual. De esta forma, el diseño de la *malla académica* (como se llama en Colombia al conjunto de materias que componen un programa), los

distintos roles tanto de los profesores como del Comité de Doctorado y las actividades de asesoría y control irían encaminados a ese objetivo primordial. Evitar lo que dimos en llamar "la soledad del doctorando de fondo" era casi una obsesión, que debía lograrse a través de una triple vertiente que explicamos manejando el tiempo presente pero observando el pasado, y especialmente recuperando la centralidad del alumno y de la alumna, con tanta vehemencia defendida por Ortega y Gasset en su *Misión de la Universidad* (1930).

FIGURA 1. *Malla académica.*

PRIMER SEMESTRE	10
-Seminario *Investigación Científica: Procesos metodológicos cualitativos.*	2
-Seminario *Paradigmas de Investigación en Comunicación.*	2
-Seminario *Retórica.*	2
-Seminario *Revistas Científicas y Bases de Datos.*	2
-Seminario optativo	2
-Asistencia a un congreso nacional.	

TERCER SEMESTRE	10
-Seminario *Teorías de Investigación.*	2
-2 Seminarios optativos (o externos).	4
-Taller de tesis II (Artículo).	2
-Pasantía con Grupo de Investigación.	2
-Ponencia en un congreso nacional (diferible).	

QUINTO SEMESTRE	12
-Taller de tesis III Lecturas (Incorporación del director)	12

SÉPTIMO SEMESTRE	12
-Taller de tesis V Redacción (Acompañamiento continuo y posibilidad de otras actividades)	12

SEGUNDO SEMESTRE	8
-Seminario *Metodología de Investigación Cuantitativa en Comunicación.*	2
-Seminario *Teorías de la Cultura en Comunicación.*	2
-Seminario optativo.	2
-Taller de tesis I (idea).	2
-Asistencia a 2 congresos internacionales (diferibles).	

CUARTO SEMESTRE	10
-Pasantía con Grupo de Investigación.	2
-3 seminarios optativos (o externos).	6
-Seminario de Tesis (*Doctoral Summer School).*	2
-Ponencia en un congreso internacional (diferible).	

SEXTO SEMESTRE	12
-Taller de tesis IV Trabajo de campo (Posibilidad de semestre fuera)	12

OCTAVO SEMESTRE	12
-Taller de tesis VI Revisión	12

2.1. Plan de formación

Como puede observarse en la Figura 1, la carga de los créditos es uniforme en los ocho semestres que componen el Doctorado, salvo los dos primeros, con doce, lo que se explica por el mayor peso en términos de relevancia de la docencia en ese primer momento en que el doctorando debe adquirir ciertas competencias. La importancia de los seminarios de investigación se deja notar en este inicio, en el que dominan los seminarios obligatorios o de fundamentación, para luego ir ganando fuerza los optativos. La explicación es tan simple como el hecho de ir dando mayor autonomía al alumno a medida que va avanzando en el Doctorado, una vez que ya tiene las bases que le han proporcionado seminarios como los de Investigación Cualitativa, el de Investigación Cuantitativa y los dos laboratorios sobre herramientas que los apoyan en el segundo semestre.

Como seminario paradigmático citaremos el de Bases de Datos y Revistas Científicas, destinado a fomentar el conocimiento temprano del estudiante en lo que se refiere a las revistas científicas y las bases de datos, piedras de toque en la actualidad académica investigativa. La idea es que cuanto antes el alumno tenga un conocimiento y un panorama claro de la realidad que va a encontrarse al acabar el Doctorado (publicación en revistas indexadas, manejo de datos, indicadores, etc.), será mucho mejor para él en cuanto ventaja comparativa. Además, este seminario será un espacio que trascienda las publicaciones periódicas e incorpore también todos aquellos ámbitos en donde se está avanzando en la investigación y teorización de la Comunicación tanto en América Latina y Colombia como en el contexto internacional. De esta forma se pone el foco en la profesionalización académica del alumno, que el Doctorado le dote de todas las herramientas posibles que muchos profesores no tienen aun habiendo cursado un doctorado.

Epítome de la filosofía del Doctorado en Comunicación de la UDEM aparece el Taller, como el espacio intelectual destinado a construir con profundidad una temática específica de conocimiento y, en particular, encaminado a la elaboración de la Tesis Doctoral, que será el resultado final y concreto del Taller. De manera específica al adoptar el Taller en

el Programa, se ha ubicado su utilidad en relación con el diseño y construcción del Proyecto de Investigación. En ese sentido, la diferencia con los seminarios de investigación es que estos arrojan resultados del debate, pero el Taller implica un producto diferente, pues aquí el proceso enseñanza-aprendizaje busca la puesta en práctica de conocimientos concretos, habilidades instrumentales diversas y el reconocimiento del trabajo en equipo como principio de legitimación de dichos resultados-productos y, en este esfuerzo, la relación maestro-doctorando como motor de su producción.

Aquí hablamos de un aprendizaje activo ya que el doctorando debe participar y aprender a través de la construcción del conocimiento. Por lo tanto, el Taller es una estrategia que tiene una gran potencialidad de cara al aprendizaje de contenidos prácticos puesto que el estudiante tiene que intervenir, aplicar los contenidos y obtener un producto final. Como en cualquier otra estrategia metodológica, el Taller precisaría de una organización previa: objetivos, contenidos, espacios, tiempos, recursos, agentes y responsabilidades, actividades y evaluación. El profesor-maestro debe identificar de antemano todos estos aspectos y comunicárselos a los doctorandos antes de iniciar la actividad. Al resaltar la figura del profesor-maestro en esta estrategia, el Programa doctoral indicaba que la figura de este se configura desde la acepción de maestro. Estamos hablando de un profesional que como persona y experto, tiene mérito relevante entre sus colegas.

Relacionado con ello, nótese cómo desde el primer semestre el doctorando estará obligado a asistir al menos a un congreso por semestre, hasta completar cinco, con el fin de que comience a hacerse una idea del panorama investigativo, de los estudios que se lleven a cabo, y conozca de primera mano la vertiente divulgativa de los congresos de investigación. La gradación será ascendente: primero debe asistir a un congreso nacional, luego a uno internacional, posteriormente estará obligado a presentar una ponencia en uno nacional y por último dos en sendos congresos internacionales, culminando una evolución que además permitirá al estudiante contar con hasta cinco eventos que incluir en su hoja de vida o *currículum* una vez obtenido el título de doctor.

Hay otros eventos y actividades encaminados también a que el alumno se curta en la divulgación y en las prácticas académicas. Subrayamos dos relevantes:

a. El Doctoral Summer School: de recia tradición anglosajona, es un curso un tanto especial, pues se desarrolla en época no lectiva y supone un encuentro de tres días entre las distintas cohortes, los doctores y los grupos de investigación que apoyan al Doctorado para poner en común las investigaciones, con afán divulgativo y espíritu transversal: ponencias, charlas, mesas de debate, presentaciones de resultados y/o publicaciones, etc. Todo ello con el fin de potenciar el trabajo colaborativo y las redes de investigación.
b. La Pasantía en Grupo de Investigación: Bajo esta figura se conceptúa un trabajo constante del alumno y un seguimiento a través de una vinculación con alguno de los grupos de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguajes que apoyan al Doctorado (en ese momento, la Facultad contaba con cinco). La idea es que el alumno se forme con investigadores de mayor experiencia y que su trabajo no sea independiente, así como forma de introducir desde temprano al doctorando en la vida investigadora de la Universidad.

Lo que se buscaba, en el fondo y aunque resulte muy obvio, era que el alumno y la alumna adquiriesen una serie de competencias, que podrían resumirse en que fueran capaces de analizar e interpretar los problemas del mundo real y que tuviesen la capacidad de solucionar problemáticas relacionadas con la Comunicación a través de una interactuación con el medio desde el saber específico, proyectando en este la fundamentación teórica que le condujese a presentar en su respectiva comunidad científica nuevos modelos en la solución de problemas que redundasen en el desarrollo económico del país, en este caso Colombia. Además, se busca que el doctorando sea capaz de reconocer, desde una visión crítica, el desarrollo histórico de la Comunicación en sus distintas vertientes, y plantear análisis del presente y tendencias futuras. Pensar, formular y desarrollar investigaciones en el campo de la Comunicación que conduzcan a la elaboración de nuevo conocimiento que pueda ser

difundido en revistas indexadas y desarrollar y divulgar trabajos de investigación sobre el desarrollo regional en un contexto internacional son otras competencias más enfocadas en el aspecto teleológico. Participar en diálogos de saberes desde el rigor científico, el respeto a la verdad, la autonomía intelectual y el equilibrio entre la responsabilidad y el riesgo que toda intervención implica quedaba como la última de las competencias, unida a la responsabilidad social mencionada.

2.2. Los profesores y el Comité

Como cabeza visible aparece el Comité de Doctorado, órgano colegiado formado por tres doctores de la Facultad, uno de ellos el Coordinador, encargado de dirigir el mismo y acompañado por otros dos doctores para formar el principal órgano decisorio del posgrado, encargado a su vez del diseño, organización y coordinación de todos los aspectos del Programa, incluidas las actividades de formación, investigación y movilidad. El Comité supervisará y hará un seguimiento al doctorando, el cual será más inmediato por parte de la segunda figura de seguimiento, el Director de tesis, principal apoyo del doctorando desde el inicio y cuya función la desempeña uno de los doctores de la Facultad de Comunicación adscrito al Doctorado o cualquier otro doctor que cumpla los requisitos marcados por el Reglamento de Posgrado de la Universidad de Medellín. La forma de asignación del mismo será bajo criterios de idoneidad y oportunidad y sus principales funciones son las de asesorar y evaluar el trabajo conducente a la obtención del título: la Tesis doctoral.

En tercer lugar aparece la figura colaborativa del codirector, pensada para ser desempeñada por aquellos doctores externos a la Universidad que pueden vincularse al Doctorado bajo la égida de esta figura, debido a la posibilidad de llevar el trabajo a distancia en la mayoría de las ocasiones.

2.3. Actividades de asesoría y control

En primera instancia el Doctorado pone en marcha lo que hemos bautizado como SIV (Seguimiento Intensivo Virtual), un sistema de seguimiento integral que pretende ser la herramienta central de acompañamiento al doctorando. Se trata de la articulación de un *moodle* general del Doctorado con el cual el alumno a) mantiene el contacto con su

director asignado; b) sirve de plataforma de intercambio con sus compañeros; c) en él deberá colgar bimestralmente los distintos Informes de Actividad requeridos por el director, quien valorará y evaluará el desempeño del doctorando, dando cuenta al Comité del ritmo de trabajo de su alumno y los cumplimientos del cronograma; d) sirve de lugar virtual para el trabajo colaborativo a distancia, especialmente durante los cuatro últimos semestres, con el fin de evitar esa soledad final del doctorando durante los últimos tramos del Doctorado.

El SIV ofrece la posibilidad de adjuntar la documentación que se precise para cada actividad, y permite introducir informes y que estos sean evaluados por el director. El alumno compartirá el contenido con él, y además ciertos usuarios autorizados (Director y Comité) tendrán acceso al SIV. El doctorando incluirá una breve descripción de la actividad desarrollada, duración y lugar de realización. Así mismo justificará la oportunidad de su desarrollo (complemento a su formación personal, relación con el tema de su tesis, etc.). El director podrá acceder a cada una de ellas, comentarlas y dar su visto bueno. Esas actividades, por último, tendrán reflejo en el documento de actividades.

En segundo lugar, el Doctorado se apoyará en las redes sociales como herramienta pedagógica y de seguimiento. Ya había en fechas inmediatamente anteriores a la puesta en marcha del Doctorado suficiente peso teórico –Ellison (2007), Abuín (2009), Duart (2009), Espuny et al. (2011), Gómez et al. (2012)– para argumentar la posibilidad que suponen las redes sociales como vehículo de conocimiento y, en este caso concreto, seguimiento, en especial lo que se ha dado en llamar desde hace unos años el *flipped learning* o aula invertida y que en aquel momento se encontraba en plena ebullición en Europa y Estados Unidos (Boevé et al., 2017; Freeman et al., 2014; Prince, 2004) y que posteriormente seguiría un imparable ascenso hasta nuestros días (Rodríguez et al., 2021; López et al., 2020).

Estas herramientas se articulan en torno al mencionado Taller de Tesis, lugar donde el estudiante deberá desarrollar su trabajo final conducente a la obtención del título de doctor, espacio habitual en todos los doctorados. Un Doctorado que arrancaba en 2018 con 14 doctores en su nómina, todos ellos profesores de tiempo completo de la Facultad de

Comunicación y Lenguajes. Además, en esta nutrida lista destacaba el carácter internacional del grupo, con doctores de España, Puerto Rico o Colombia y con lugares de formación doctoral tan dispares como Estados Unidos, España, Brasil, México o Colombia, en el ánimo de alimentarse de las distintas perspectivas que cada uno pudiese aportar.

Además, otros ocho docentes de tiempo completo de la Facultad llevaban en ese momento a cabo procesos de alta formación en universidades de gran prestigio a nivel internacional, tanto en Europa (España, Inglaterra) como en el Cono Sur (Chile). Por lo tanto, en 2018 estaba previsto que el Programa contase con cuatro doctores más y que en 2019 se añadiesen otros tantos, en un plan de mejoramiento que suponía una media de tres doctores más al año, aparte de las contrataciones a futuro que se hiciesen vía convocatoria docente. Las previsiones, vistas desde 2024, se cumplieron con creces.

Por último, se contaba en ese momento con hasta 35 compromisos firmes de colaboración por parte de doctores internacionales vinculados a universidades de primer nivel, cuya amplia experiencia en formación doctoral garantizaba y compensaba la juventud del cuerpo doctoral de la UDEM, que no contaba con demasiadas tesis dirigidas en su haber.

Con esos mimbres arrancaba un Doctorado que cumple en 2024 siete años, mientras en 2019 el Ministerio de Educación Nacional otorgaba el registro calificado por siete años en los términos del concepto emitido por la CONACES, lo que permitía al Doctorado en Comunicación solidificar su trayectoria.

3. CONCLUSIONES

De forma sumaria, el Doctorado en Comunicación pretendía entrar en el juego de la formación de posgrado mediante una serie de rasgos distintivos que han marcado a fuego el proceso del que acabamos de dar cuenta.

> 1) La particularidad de un enfoque estratégico de la Comunicación, siendo el único doctorado que lo conceptuaba en su momento como perspectiva transversal.

2) y 3) Las dos líneas de énfasis marcaban otras dos diferencias, particularizándolo respecto al resto de Doctorados de América Latina.

4) El acompañamiento constante a través de dos figuras asesoras, para que el doctorando estuviese apoyado desde el primer al último semestre.

5) El peso de los doctores internacionales y su estrecha vinculación con el Doctorado.

6) El Doctoral Summer School como encuentro de saberes y convergencia entre los distintos doctores.

7) El SIV (Seguimiento Intensivo Virtual), a través de *moodle* y que permitía un control de los alumnos y una herramienta de comunicación indispensable.

8) La interrelación entre el trabajo de investigación y la Tesis, que buscaba la coherencia en las tareas que debía realizar el doctorando.

9) La gradación en los congresos exigidos al doctorando, que pretendía que el alumno terminase el Doctorado con un sólido bagaje de asistencia e intervención activa en eventos investigativos.

10) El potencial y la juventud de los doctores y las doctoras adscritas al Programa, así como los planes de mejoramiento que garantizasen la viabilidad futura del posgrado a través de la contratación y la graduación como doctores de varios profesores de la Facultad.

Con todo lo anterior se trataba de dar una oferta sólida, donde el alumno fuese el centro y mediante la cual se pudiese por un lado superar los problemas indicados al inicio de este texto como demostrar que la formación doctoral es una necesidad. Siempre que se haga bien.

4. REFERENCIAS

Abuín, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3 (3), 199-205.

Barroso Morales, M.A. et al. (2012). Un estado de la cuestión de la formación de Doctores en Comunicación en Latinoamérica. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, 73, 55-77.

Boevé, A., Meijer, R., Bosker, R., Vugteveen, J., Hoekstra, R. y Albers, C. (2017). Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 74.

Cardona Sánchez, M., Tuirán Alomía, C. y Orozco Toro, J.A. (2016). Posgrados en Comunicación. Análisis desde la oferta de maestrías y doctorados. *Comunicación*, 35, 29-43.

Duart, J.M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (1), 1-2.

Ellison, N.B. (2007). *ECAR: Facebook as a teaching tool?* https://bit.ly/41zdYQ2

Espuny, C.; González, J.; Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 171-185.

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc Natl Acad* Sci.

Gándara, S. y Heram, Y. (2021). Los estudios latinoamericanos de comunicación (2000-2018) ¿Consolidación académica, estancamiento burocrático o dispersión temática? *Astrolabio*, 27, 276-297. DOI: https://doi.org/10.55441/1668.7515.n27.26556

Garrigós, I.; Mazón, J.; Saquete, E.; Puchol, M. y Moreda, P. (2010). La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 531-534.

Gómez, M.; Roses, S.; Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19 (38), 131-138.

León Aristizábal, M. (2021). Necesidades informacionales en estudiantes de doctorado. Una mirada a instituciones de España, México y Colombia. *Biblioteca Universitaria*, 24 (2), 120-131. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2021.2.1169

López, M., Hincapié, D., Rodríguez, M., Peña, A., Pinzón, N. y Consuelo, N. (2020). Consideraciones acerca del aula invertida Ai (Flipped Classroom). *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 30 (2), 188-194. DOI: https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.01217372.1087

Mato, D. (2007). Todas las industrias son culturales. Crítica de la noción de industria cultural y nuevas posibilidades de desarrollo. *Nueva época,* 8, 131-153.

Ortega y Gasset, J. [1930](2015). *Misión de la Universidad*. Cátedra.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *J Eng Educ.*

Rodríguez, F., Pérez, M., y Ulloa, Ó. (2021). Aula invertida y su impacto en el rendimiento académico: una revisión sistematizada del período 2015-2020. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 10 (2), 1-25. DOI: https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13240

Xifra, J. (2003). *Teoría y estructura de las relaciones públicas*. McGraw-Hill

COLABORACIÓN CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE ENTRE LA UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO Y LA REVISTA ¡HOLA!

MARTA MEDINA-NUNEZ
Universidad CEU San Pablo - CEU Universities

MIGUEL ÁNGEL DE SANTIAGO MATEOS
Universidad CEU San Pablo - CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de innovación docente entre la universidad CEU San pablo y la revista ¡HOLA!, abordada en el presente capítulo, responde a la reactivación de una colaboración entre el Laboratorio de Fotografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación con ¡HOLA! iniciada en el curso 1995-1996, con un recorrido de cuatro cursos académicos. La colaboración de la revista en la puesta en marcha de dicho laboratorio y de dos becas de formación de profesorado (1997-1998 y 1998-1999) fueron dos características significativas en el proceso.

La reactivación de dicha colaboración tuvo lugar en el curso 2022-2023 con la firma de un convenio marco con el objetivo de convertir el espacio dedicado a la docencia en torno a la fotografía en un lugar de encuentro entre la universidad, la profesión y los estudiantes de Periodismo, Comunicación Digital, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

El martes, 16 de mayo de 2023, la Universidad CEU San Pablo y ¡HOLA! firmaban el citado convenio de colaboración orientado a reactivar la utilización del laboratorio de fotografía ¡HOLA! que, precisamente, lleva el nombre del fundador de la revista, Antonio Sánchez

Gómez. Eduardo Sánchez Pérez, director de la publicación y nieto del fundador, indicaba en la firma:

> Nos sentimos orgullosos de formar parte de esta iniciativa, junto con una institución de tanto prestigio como la universidad San Pablo CEU, ¡HOLA! quiere ser un referente positivo en la sociedad y por eso apoyamos la cultura, la educación y especialmente la formación académica de calidad y en valores de los futuros profesionales de la comunicación (Sánchez, 2023, como se citó en ¡HOLA!, 2023, párr. 1).

Rosa Visiedo Claverol, rectora de la Universidad CEU San Pablo, por su parte, señalaba:

> Nuestros jóvenes necesitan referentes, empresas como ¡HOLA!, que sirvan de modelo y ejemplo. Por eso, me hace muy feliz el haber inaugurado el Aula CEU-¡HOLA! en la Universidad CEU San Pablo, enmarcado en el proyecto de Aulas CEU-Empresa, un ecosistema universidad-empresa de espacios docentes donde impulsamos y potenciamos la realización de proyectos conjuntos. Una propuesta de valor para nuestros estudiantes, que tendrán la oportunidad de conocer la cultura corporativa y la historia de una editorial con tanta tradición y trayectoria (Visiedo, 2023, como se citó en ¡HOLA!, 2023, párr.5).

Entre las diversas actividades planificadas y desarrolladas —al amparo del convenio se pone en marcha— nace, a instancias de una propuesta nacida del estudio creativo de la revista, el proyecto de innovación docente ¡HOLA! x CEU: un proyecto de *branding* y fotografía. Este reto consistía en dar una solución creativa a un *brief* entregado por ¡HOLA! con el deseo crear una imagen actualizada de la usuaria de los productos de la marca. Propuesta que se analiza en el presente trabajo académico.

1.1. Una colaboración creativa en la educación superior

La colaboración creativa en el entorno universitario implanta y analiza, por tanto, un proyecto de *branding* y fotografía que pretende dar una solución creativa a un *brief* entregado por ¡HOLA! con el reto de crear y producir una imagen actualizada de la usuaria de los productos de la marca. Este enfoque fomenta la interacción entre el ámbito académico y el profesional, y promueve un intercambio de conocimientos y habilidades que enriquece a ambas partes.

Como se explicará con detalle en el apartado dedicado a la metodología, el presente proyecto de innovación docente se ha desarrollado a partir

del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el *Design Thinking*. Estas metodologías, reconocidas considerablemente en el ámbito académico y profesional, promueven el aprendizaje activo, la resolución creativa de problemas y el desarrollo de competencias clave como la innovación, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Dicho enfoque ha sido ampliamente abordado por la comunidad científica (Botella y Ramos, 2019; Cobo y Valdivia, 2017; Flores y Luna, 2019; Galeana, 2006; Leinonen y Durall, 2014), demostrando su eficacia en la formación de estudiantes frente a desafíos reales y complejos.

El presente estudio no pretende realizar un vaciado bibliográfico ni un análisis exhaustivo de la cuestión, sino que busca aplicar la teoría estudiada a un caso concreto, estructurado en cinco fases clave: investigación, creación de perfiles de usuarias, conceptualización de ideas, producción fotográfica y presentación final ante el equipo directivo de la revista ¡HOLA!. Este planteamiento tiene como objetivo no solo cumplir con los requerimientos del citado *brief*, sino también proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica y significativa que los prepare para el mercado laboral.

Por lo tanto, el proceso se apoya en estrategias metodológicas definidas y probadas, que permiten articular cada una de las fases de forma coherente y efectiva. Desde la identificación de necesidades y expectativas del público objetivo hasta la conceptualización y ejecución de soluciones creativas, estas estrategias garantizan que el producto final cumpla con estándares de calidad tanto técnicos como estéticos. Asimismo, la presentación ante el equipo directivo de ¡HOLA! permite a los estudiantes enfrentarse a un entorno profesional real, fomentando habilidades de persuasión, argumentación y trabajo bajo presión, que resultan esenciales en su formación integral.

1.2. El *brief*

El proyecto entre la Universidad CEU San Pablo y la revista ¡HOLA! busca crear materiales visuales aspiracionales que representen a la consumidora actual de los productos de la marca ¡HOLA! como revistas, contenido *web*, redes sociales y documentales. El objetivo principal es modernizar y revitalizar la imagen de la usuaria, transmitiendo valores

como inclusión, diversidad generacional e internacionalidad en todos los puntos de contacto de la marca. Esto responde a la necesidad de renovar un banco de imágenes corporativas que actualmente no refleja la diversidad y características de su audiencia real.

Los estudiantes de segundo a quinto curso de los grados en Comunicación Digital, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas serán los encargados de producir material gráfico, incluyendo fotografías, vídeos y recursos multimedia interactivos, que se adaptarán a plataformas contemporáneas como TikTok, Instagram y YouTube.

El enfoque del proyecto busca animar a los estudiantes a crear piezas que reflejen "Mi momento ¡HOLA!", una representación del disfrute de los contenidos de la marca en diferentes soportes. Las piezas ganadoras serán utilizadas en materiales corporativos, con reconocimiento a los autores y posibles premios monetarios, lo que además les ofrecerá una ventaja profesional al incluir estas creaciones en su portafolio académico.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto de innovación docente consiste, por lo tanto, en responder a un *brief* de ¡HOLA! que busca crear material gráfico que exprese una imagen aspiracional y actualizada de la usuaria y los productos del grupo de comunicación. De esta manera, se pretende conectar la teoría y la práctica en un entorno real de aprendizaje.

Para alcanzarlo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar a los estudiantes el análisis de los puntos de contacto de la marca y el perfil de usuarias, con referencias de estilo fotográfico y competencia.
- Orientar a los alumnos en la construcción de perfiles completos de usuarias que reflejen distintos segmentos demográficos y psicográficos.
- Guiar a los estudiantes en la conceptualización de "Mi Momento ¡HOLA!", promoviendo ideas que conecten emocionalmente con las usuarias a través de imágenes aspiracionales.

- Acompañar a los discentes a la hora de traducir ideas creativas en imágenes, integrando técnicas avanzadas de fotografía y edición en la producción de imágenes.
- Capacitar a los estudiantes en la creación y presentación de sus propuestas ante un cliente, fortaleciendo sus habilidades de comunicación y ventas.

3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una triangulación de métodos para realizar esta propuesta de innovación. Por un lado, se ha hecho uso del aprendizaje basado en proyectos (ABP) estructurado a lo largo de seis semanas y desarrollado en cinco fases que combinaron teoría y práctica para simular un entorno profesional real. Este plan de trabajo detallado permitió alcanzar los objetivos planteados de manera eficaz y garantizar el desarrollo integral de las competencias de los estudiantes.

Al igual que el ABP, el aprendizaje basado en retos (ABR) implica trabajar en proyectos, pero con un enfoque específico en la resolución de un problema concreto y real, en este caso, la creación de una propuesta visual atractiva para un cliente como ¡HOLA! Esta metodología potencia el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación al cambio, fundamental para desenvolverse en el mundo profesional.

Finalmente, se aplicó el *Design Thinking*, una metodología enfocada en la comprensión profunda del usuario y la creación de soluciones centradas en sus necesidades y emociones. Así, las estudiantes pasaron por las fases de empatía (investigación del usuario), definición (perfilado de *buyer personas*), ideación (desarrollo de "Mi Momento ¡HOLA!"), prototipado (producción de fotografías y *mockups*) y prueba (presentación final y retroalimentación).

La combinación de estas tres metodologías educativas ofreció a los estudiantes una experiencia de aprendizaje integral, que vinculó teoría y práctica en un entorno alineado con las exigencias del mercado profesional. De igual manera, este enfoque permitió desarrollar competencias técnicas avanzadas, potenciar la creatividad y fomentar el trabajo

colaborativo. Además, se fortalecieron habilidades clave como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación, preparando a los participantes para abordar desafíos reales con confianza y profesionalismo.

A continuación, se presenta la línea temporal del proyecto, por semana y fase.

Fase 1: Investigación (Semana 1)

El proyecto comenzó con una etapa de análisis exhaustivo, donde los estudiantes estudiaron los puntos de contacto de la marca ¡HOLA!, su audiencia actual, y el estilo fotográfico característico de la revista. Se incluyó una comparación con competidores nacionales e internacionales y el análisis de marcas líderes como Coca-Cola, Telefónica e Iberia para obtener referencias visuales. Los estudiantes trabajaron en identificar conceptos clave del *brief* proporcionado por ¡HOLA!, sentando las bases para un enfoque creativo sólido.

Fase 2: Creación de perfiles de usuario (Semana 2)

En esta etapa, los estudiantes diseñaron cinco *buyer personas* detalladas, representando diferentes segmentos demográficos y psicográficos de las usuarias de ¡HOLA! Este ejercicio permitió a los participantes desarrollar empatía y una comprensión profunda del público objetivo; esto fue esencial para las siguientes fases del proyecto.

Fase 3: Conceptualización de ideas y desarrollo de "Mi Momento ¡HOLA!" (Semana 3)

Con base en los perfiles de usuario creados, los estudiantes identificaron momentos clave que conectaran emocionalmente con cada tipo de usuaria, denominados "Mi Momento ¡HOLA!". Estos conceptos aspiracionales fueron desarrollados a partir de verdades profundas (*insights*) relacionadas con las experiencias y emociones del público objetivo. Durante esta fase, se organizaron reuniones donde los estudiantes recibieron retroalimentación para mejorar sus propuestas.

Fase 4: Producción fotográfica (Semanas 4 y 5)

En la etapa de producción, los estudiantes tradujeron sus ideas en imágenes utilizando técnicas avanzadas de fotografía. Bajo la guía de los profesores, participaron en talleres y sesiones prácticas que incluyeron desde el manejo de equipos hasta el retoque digital. Las fotografías se integraron en contextos reales, como maquetas de revistas y dispositivos digitales, para visualizar su aplicación práctica. Esta fase fue fundamental para consolidar las habilidades técnicas adquiridas. Se utilizaron las plataformas digitales como Microsoft Teams para la coordinación de reuniones y *software* fotográfico y de diseño como Adobe Creative Suite, Photoshop, Lightroom y Bridge para la edición gráfica. Así mismo, se hizo uso de la infraestructura del Laboratorio de Fotografía CEU, incluyendo cámaras y equipos de iluminación. En concreto: cámaras Canon 6D Mark II con objetivos 24-105 f:4L y Canon R6 con los mismos objetivos y los 70-200 f:2.8L. Ambos modelos con posibilidad de medición puntual, reduciendo al 3.5% la luz de la escena valorada por la cámara a la hora de controlar la exposición. Reflectores y difusores disponibles también.

Fase 5: Presentación al cliente (Semana 6)

El proyecto culminó con una presentación final en las oficinas de ¡HOLA! Los estudiantes prepararon exposiciones profesionales de sus propuestas. La interacción directa con el cliente les permitió recibir retroalimentación sobre el impacto de sus ideas en un contexto real, cerrando así el ciclo de aprendizaje experiencial.

3.1. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto de innovación docente incorporó un enfoque metodológico riguroso para garantizar el seguimiento continuo y la evaluación integral de cada fase del proceso. La metodología se centró en promover la retroalimentación constante, la mejora y la evaluación multidimensional.

El seguimiento se llevó a cabo mediante reuniones regulares y revisiones intermedias, asegurando que los estudiantes avanzaran conforme a

los objetivos planteados y cumplieran con los tiempos establecidos. Estas fueron las principales estrategias de seguimiento empleadas:

- Reuniones semanales: al inicio de cada semana se realizaban sesiones grupales para revisar los avances de las fases anteriores, resolver dudas y ajustar el enfoque según las necesidades del proyecto.

- Plataformas digitales: Microsoft Teams se utilizó como herramienta principal de coordinación, permitiendo la comunicación fluida entre estudiantes, profesores y el equipo de ¡HOLA! Los estudiantes compartían avances y entregables a través de esta plataforma, facilitando el monitoreo en tiempo real.

- Sesiones de retroalimentación: durante las fases de conceptualización y producción, se llevaron a cabo reuniones específicas para que los profesores y el equipo de ¡HOLA! proporcionaran observaciones detalladas sobre las propuestas y las imágenes en desarrollo.

La evaluación del proyecto fue multidimensional, integrando distintos aspectos del proceso de aprendizaje y los resultados finales. Las principales herramientas y criterios utilizados fueron:

- Evaluación formativa: durante el desarrollo del proyecto se valoró el progreso de los estudiantes en cada fase. Los profesores analizaron la calidad del trabajo realizado, proporcionando retroalimentación específica para guiar mejoras continuas. Este enfoque permitió que los estudiantes ajustaran y perfeccionaran sus propuestas antes de la entrega final.

- Evaluación final del cliente: al finalizar el proyecto, las propuestas se presentaron al equipo directivo de ¡HOLA!, que evaluó los resultados en función de su relevancia, creatividad y alineación con el *brief*. Esta retroalimentación directa del cliente aportó un componente profesional único al proceso de evaluación.

– Criterios de evaluación: los entregables fueron evaluados en función de:

1. Calidad técnica: habilidades en fotografía, edición y diseño gráfico.
2. Relevancia creativa: capacidad para generar propuestas alineadas con los objetivos del cliente.
3. Habilidades de presentación: claridad, confianza y profesionalismo en la exposición de ideas.
4. Colaboración y trabajo en equipo: participación de cada integrante en las distintas fases del proyecto.

Los profesores elaboraron un informe detallado que recogía el análisis de las propuestas, el desempeño de los equipos y las observaciones del cliente, sirviendo como referencia para futuras ediciones del proyecto.

4. RESULTADOS

El proyecto no solo permitió la creación de propuestas visuales modernas que fortalecieron la identidad de la marca ¡HOLA!, sino que también promovió el desarrollo de competencias técnicas y blandas en los estudiantes, tales como la comunicación, la empatía y la gestión del tiempo. Este enfoque práctico enriqueció su formación profesional y estrechó la relación entre la universidad y la industria.También permitió a los estudiantes construir, a través de la producción fotográfica, una identidad de marca ¡HOLA! más moderna y joven, asumida y validada por la propia revista, y desarrollada a partir de sus indicaciones.

El proyecto también proporcionó a los estudiantes un portafolio completo y valioso para su futuro.

Como valor añadido, ha reforzado líneas de trabajo entre docentes y estudiantes más allá de los preceptos explicados en el aula y, en este sentido, ha dado forma a un producto concreto en un entorno de trabajo real.

4.1. Innovaciones del proyecto

El proyecto *Colaboración creativa entre la Universidad CEU San Pablo y la Revista ¡HOLA!* supuso una transformación significativa en la

forma de abordar el aprendizaje en el ámbito de la comunicación, el *marketing* y el diseño. A continuación, se presentan las innovaciones que lo diferencian de prácticas previas:

1. Aprendizaje experiencial y basado en retos reales

– Cambio sustancial frente a ejercicios teóricos: este proyecto llevó a los estudiantes a enfrentarse a un *brief* real, proporcionado por un cliente externo (¡HOLA!), con necesidades y expectativas concretas.

– Simulación de entorno profesional: desde el análisis inicial hasta la presentación final en las oficinas de ¡HOLA!, los estudiantes desarrollaron habilidades directamente aplicables al mercado laboral.

2. Metodología interdisciplinaria

– Colaboración entre áreas: se fomentó la integración de disciplinas como fotografía, diseño, *branding*, comunicación y *marketing*, lo que permitió promover una visión holística y colaborativa del proceso creativo.

– Trabajo en equipo: se formaron equipos multidisciplinares y se fortalecieron competencias transversales como el liderazgo, la comunicación y la resolución de conflictos.

3. Uso avanzado de tecnologías y herramientas digitales

– Adopción de herramientas profesionales: se utilizaron plataformas como Microsoft Teams para la organización y Adobe Creative Suite para la creación y edición de materiales gráficos, lo que facilitó un aprendizaje práctico de herramientas estándar en la industria.

– Producción en contextos reales: las imágenes producidas por los estudiantes se integraron en simulaciones de revistas y plataformas digitales, dando lugar a prototipos tangibles que pudieron ser evaluados como si fueran parte de una campaña profesional.

4. Fomento de la empatía y el diseño centrado en el usuario

– Enfoque en el consumidor final: a través de la metodología de *Design Thinking*, los estudiantes desarrollaron *buyer personas* y trabajaron en la identificación de *insights* emocionales a fin de obtener una comprensión más profunda del público objetivo.

– Desarrollo de habilidades blandas: se potenció la empatía, la creatividad y la comunicación efectiva, competencias clave en la actualidad.

5. Vinculación directa entre academia e industria

– Colaboración universidad-empresa: este proyecto fortaleció la relación entre la Universidad CEU San Pablo y ¡HOLA!, creando un puente entre el aprendizaje académico y el mundo profesional.

– Impacto en la identidad de la marca: los resultados del proyecto se integraron directamente en las acciones de comunicación de ¡HOLA!, como su autopromoción en ¡HOLA! Semanal o media página en el 80 aniversario de la Revista.

6. Mejora continua

– Sesiones de retroalimentación iterativas: a lo largo de las diferentes fases, se realizaron presentaciones intermedias y sesiones de retroalimentación, fomentando una constante revisión y perfeccionamiento de las propuestas.

En conjunto, el proyecto redefinió la experiencia educativa al conectar a los estudiantes con el mundo profesional de una manera práctica, innovadora y enriquecedora, estableciendo un nuevo estándar para futuros proyectos educativos en la universidad.

4.2. Resultados tangibles

Los alumnos presentaron al equipo directivo de ¡HOLA! un total de cinco perfiles de usuaria en "Mi Momento ¡HOLA!" retratados en 35 imágenes. La revista decidió adquirir los derechos de tres de ellas, presentadas en forma de figuras.

FIGURA 1. *Propuestas presentadas para la autopromo de suscripciones con una duración de la campaña de 6 meses, aproximadamente*

Fuente: Imagen creada por EM, MV, LB, LP y LG en el taller fotográfico ¡HOLA! y CEU 2024

FIGURA 2. *HOLA SEMANAL / SALUD Y BIENESTAR: Doble página. Edición 80 aniversario*

Fuente: Imagen creada por EM, MV, LB, LP y LG
en el taller fotográfico ¡HOLA! y CEU 2024

FIGURA 3. *Tótem para torneo internacional de polo de Sotogrande 2024*

Fuente: *Imagen creada por EM, MV, LB, LP y LG en el taller fotográfico ¡HOLA! y CEU 2024*

4.3. Elementos clave del proyecto

El proyecto se caracterizó por un enfoque basado en el aprendizaje experiencial, permitiendo a los estudiantes enfrentarse a desafíos reales en un entorno académico que simulaba las exigencias del mercado laboral. A través de la integración de disciplinas como *marketing*, fotografía y diseño, se fomentó la colaboración entre estudiantes y docentes, promoviendo el trabajo en equipo y una visión interdisciplinaria del proceso creativo.

Un aspecto central fue la colaboración interdisciplinaria, donde las presentaciones intermedias y las sesiones de retroalimentación jugaron un papel fundamental. Estas dinámicas permitieron la revisión y el

refinamiento continuo de las propuestas, asegurando que los estudiantes adoptaran una mentalidad de mejora constante durante todas las fases del proyecto.

Además, el proyecto hizo un uso estratégico de herramientas digitales. Plataformas como Microsoft Teams facilitaron la organización y coordinación de reuniones, mientras que los programas de Adobe Creative Suite se emplearon para la creación y edición de materiales gráficos. Este enfoque no solo fortaleció las competencias técnicas de los estudiantes, sino que también consolidó su preparación para utilizar herramientas estándar en la industria.

El desarrollo de habilidades blandas también fue un elemento fundamental. Los estudiantes no solo adquirieron competencias técnicas, sino que también trabajaron en áreas como la comunicación efectiva, la gestión del tiempo y el pensamiento crítico. Este enfoque integral garantizó que estuvieran preparados tanto técnica como personalmente para afrontar los retos del entorno profesional actual.

5. DISCUSIÓN

El proyecto, reto y metodología abordadas no han pretendido aportar novedades a la discusión sobre el marco teórico relativo al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y *Design Thinking* y, como se ha indicado, ya tratado en estudios previos dentro de la comunidad científica. Más bien, ha considerado centrarse en la aplicación de estas técnicas en un caso concreto con la intención, en este proceso, de aportar conclusiones interesantes y novedosas. Con el valor añadido de tratarse de una revista que supone un icono dentro de su sector y que, precisamente, en el 2024 ha cumplido 80 años en los que ¡HOLA! ha recogido en sus páginas una parte, importante e icónica, de la historia de España.

Este enfoque, además de proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje significativo, permite visibilizar cómo el trabajo académico puede integrarse en dinámicas reales del sector profesional, generando así un impacto tangible tanto para los participantes como para la entidad colaboradora. La aplicación del ABP y *Design Thinking* en este

proyecto ha demostrado la capacidad de estas metodologías no solo para desarrollar competencias técnicas y creativas, sino también para fomentar habilidades transversales como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.

Uno de los aspectos más interesantes de esta colaboración ha sido la manera en que los resultados del proyecto han trascendido el ámbito académico para ser publicados como un trabajo profesional en las páginas de la revista ¡HOLA! Este logro no solo valida la calidad del trabajo realizado por los estudiantes, sino que también refuerza la relevancia de conectar los entornos educativos con las exigencias y estándares de la industria. Además, el impacto del proyecto no se ha limitado a su publicación en la revista, sino que también se ha reflejado en otros eventos destacados, ampliando así su alcance y contribuyendo a la difusión de la iniciativa como un ejemplo exitoso de colaboración universidad-empresa.

Por otro lado, la colaboración con una revista de la trayectoria e influencia de ¡HOLA! añade un valor significativo al proyecto. La oportunidad de contribuir a una marca icónica que lleva 80 años formando parte de la memoria colectiva y cultural de España brinda a los estudiantes un contexto único para comprender la responsabilidad y el impacto de su trabajo en un entorno profesional de alto nivel. Asimismo, se destaca cómo este tipo de proyectos pueden actuar como catalizadores para que empresas consolidadas integren prácticas de innovación y diversificación en su estrategia, beneficiándose del dinamismo y creatividad inherentes a las propuestas académicas.

Finalmente, la experiencia también ha puesto de manifiesto la importancia de documentar y reflexionar sobre los aprendizajes derivados del proyecto, tanto a nivel individual como colectivo. Este tipo de iniciativas ofrecen un marco ideal para desarrollar habilidades técnicas, además de una ética profesional que enfatiza la importancia de la colaboración, la adaptabilidad y el compromiso con la calidad. De este modo, el proyecto se erige como un caso práctico exitoso y como un modelo replicable de interacción entre universidad y empresa que puede inspirar futuros desarrollos en otros sectores.

6. CONCLUSIONES

El proyecto demostró ser una experiencia educativa innovadora que conectó de manera efectiva la formación académica con las demandas del mundo profesional. A través de su enfoque práctico y basado en retos reales, los estudiantes tuvieron la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un contexto dinámico y relevante, enfrentándose a desafíos propios de la industria. Esta iniciativa no solo potenció sus competencias técnicas en fotografía, diseño y branding, sino que también fortaleció habilidades blandas como la empatía, la comunicación y la gestión del tiempo, fundamentales para su desarrollo integral.

Además, la colaboración con una marca de renombre internacional como ¡HOLA! reforzó la importancia de establecer vínculos sólidos entre la universidad y el sector empresarial. Este modelo de aprendizaje permitió a los participantes experimentar las exigencias y dinámicas del mercado, mientras que a la Universidad CEU San Pablo le brindó una oportunidad única de consolidar su prestigio como institución innovadora y orientada hacia la excelencia educativa. En conjunto, este proyecto de innovación docente marcó un precedente en la formación académica, estableciendo una hoja de ruta para futuros proyectos que busquen integrar de manera efectiva la educación superior y el entorno profesional.

7. REFERENCIAS

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, *41*(163), 127-141.

Cobo Gonzales, G., & Valdivia Cañotte, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos.

Flores, H. A., Guerrero, J. J., & Luna, L. G. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut ay*, *6*(1), 82-95.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Ceupromed, 1(27), 1-17.

¡HOLA! firma un convenio con la Universidad San Pablo-CEU, muestra de su compromiso con la educación. (2023, 16 de septiembre). Hola.com. https://shorturl.at/FNRBL

Leinonen, T., & Durall, E. (2014). Design Thinking and Collaborative Learning. *Comunicar*, *21*(42).

INNOVACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN DIGITAL: APRENDIZAJE TRANSVERSAL EN HISTORIA, TEORÍA Y REDES SOCIALES

AINHOA TORRES SÁEZ DE IBARRA
Universidad CEU San Pablo

EDUARDO BAURA GARCÍA
Universidad CEU San Pablo

MARÍA SOLANO ALTABA
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

En un entorno educativo cada vez más exigente y en constante transformación, la innovación en la docencia de comunicación digital se presenta como una necesidad ineludible. Los futuros profesionales de la comunicación no solo deben comprender los fundamentos teóricos de su disciplina, sino también desarrollar habilidades prácticas que les permitan enfrentarse a los desafíos de un entorno digital complejo y en constante cambio. Este desafío implica conectar el conocimiento teórico con habilidades aplicadas que capaciten a los estudiantes para analizar, interpretar y crear contenidos relevantes y significativos.

En este contexto, el presente proyecto presenta una experiencia de aprendizaje transversal que integra tres asignaturas clave en el ámbito de la comunicación: Historia Contemporánea, Teoría de la Comunicación y Redes Sociales. La integración de estas disciplinas permite abordar la comunicación desde una perspectiva multidimensional, donde los aspectos históricos, teóricos y prácticos convergen en un aprendizaje significativo y aplicado.

El caso de estudio seleccionado fue la maquinaria comunicativa nazi, un ejemplo paradigmático de cómo la comunicación puede ser empleada como herramienta de manipulación y control social. A través del

análisis de los mecanismos de propaganda utilizados en este contexto histórico, los estudiantes exploraron los efectos psicológicos y sociales de los mensajes persuasivos, comprendiendo cómo se estructuran y aplican las estrategias comunicativas en la conformación de la opinión pública. Estos aprendizajes se trasladaron posteriormente al ámbito práctico en la asignatura de Redes Sociales, donde los estudiantes crearon un carrusel de Instagram diseñado para fomentar *y engagement*, explicando los principios de la propaganda histórica de manera adaptada a las exigencias de la plataforma de Instagram, y en concreto a las publicaciones que se quedan fijadas en el *feed*.

El objetivo principal de esta experiencia es proporcionar a los estudiantes una formación integral en comunicación digital, donde la teoría y la práctica se complementen mutuamente. Entre los objetivos específicos destacan:

1. Facilitar una comprensión crítica del uso de la comunicación en contextos históricos mediante el estudio de la propaganda nazi, analizando sus implicaciones éticas y sociales.

2. Profundizar en conceptos teóricos de la comunicación, como el poder persuasivo de los medios y su influencia en la percepción social, explorando cómo estos principios siguen vigentes en los entornos digitales actuales.

3. Aplicar estos conocimientos en una práctica de redes sociales, utilizando herramientas contemporáneas como el carrusel de Instagram para crear mensajes que combinen visual y estrategias de *engagement*.

Esta propuesta no busca solo fortalecer las competencias académicas y profesionales de los estudiantes, sino también fomentar una reflexión crítica sobre el papel de la comunicación en la sociedad, desde sus usos históricos hasta sus aplicaciones en los medios digitales contemporáneos.

2. MARCO CONCEPTUAL

El ritmo de evolución de la comunicación digital podría calificarse como arrollador en los últimos años, especialmente con la integración

de los algoritmos de las redes sociales que han transformado radicalmente las formas en que las personas filtran, interactúan y consumen información (Kruikemeier et al., 2021). Este entorno dinámico exige que el alumnado en Comunicación Digital adquiera no solo conocimientos técnicos y prácticos, sino también una sólida comprensión de los fundamentos teóricos que subyacen en los procesos comunicativos, tanto históricos como contemporáneos.

La sobrecarga de conocimientos técnicos puede, sin embargo, desviar la atención de aspectos clave, como las bases teóricas que explican cómo los medios, los canales de comunicación y la sociedad interactúan y se influencian mutuamente. Según (McLuhan, 1964), "el medio es el mensaje", una afirmación que sigue vigente en la era digital, donde las plataformas sociales no solo transmiten información, sino que moldean las percepciones y comportamientos de las audiencias. Este planteamiento refuerza la necesidad de comprender qué teorías de la comunicación impulsan tanto a los medios como a la sociedad a destacar ciertos temas sobre otros, promoviendo una construcción selectiva de la realidad.

2.1. La importancia de conectar teoría y práctica

Formar profesionales integrales en Comunicación Digital implica vincular los conocimientos teóricos con su aplicación práctica, proporcionando al alumnado herramientas para responder al "por qué", "cómo" y "para qué" de los fenómenos comunicativos con un propósito claro y ético. En este sentido, numerosos estudios (Ceballos-del-Cid et al., 2025; Giraldo-Luque et al., 2020; Nielsen & Schrøder, 2014) sobre las redes sociales destacan cómo estas plataformas han transformado el panorama comunicativo, generando nuevas formas de interacción y consumo que deben ser analizadas críticamente desde una perspectiva teórica, en lo que García Avilés (2015) denomina comunicación en red.

A menudo, los estudiantes perciben las asignaturas teóricas como desvinculadas de su objetivo profesional de convertirse en comunicadores digitales. Sin embargo, estas disciplinas proporcionan las bases necesarias para interpretar fenómenos sociales complejos, como el impacto de la propaganda en la opinión pública, y aplicarlos en contextos contemporáneos, como las redes sociales.

Vinculación interdisciplinar como solución

La integración de asignaturas como Teoría de la Comunicación, Historia y Redes Sociales permite abordar fenómenos comunicativos desde una perspectiva multidimensional. Analizar un hecho histórico, como la maquinaria propagandística nazi, desde sus orígenes y su impacto social, combinado con un análisis de las teorías comunicativas que lo hicieron posible, ofrece al alumnado una comprensión más profunda y aplicable. Este enfoque interdisciplinar fomenta no solo el pensamiento crítico, sino también la capacidad de traducir aprendizajes históricos en estrategias prácticas para entornos digitales actuales.

En el ámbito de la comunicación digital, las redes sociales no solo destacan como la principal vía de acceso a contenidos y noticias digitales, sino que también evidencian una transición hacia un consumo informativo dominado por algoritmos, especialmente entre las generaciones más jóvenes (Vara-Miguel, 2024). Para los menores de 35 años, las redes sociales son la opción preferida por un 38%, en comparación con el 22% de los mayores de 55 años. Este patrón subraya una marcada dependencia de plataformas algorítmicas, como redes sociales, agregadores y buscadores, que en conjunto constituyen el 48% de las formas globales de acceso a la información.

En este contexto surgen una serie de fenómenos comunicativos que transforman significativamente la recepción de información. Como consecuencia de los sesgos cognitivos de los que hablaremos más adelante, los consumidores habituales de contenido informativo a través de redes sociales tienen algunas percepciones alteradas respecto del conjunto de la información, puesto que recurren a un modelo en el que han desaparecido los tradicionales controles profesionales, como el descrito en la teoría de la Agenda Setting (McCombs, 2014) o del Gatekeeping (Shoemaker & Vos, 2009), procesos por los cuales los medios de comunicación determinaban qué era susceptible de convertirse en noticia y, además, qué importancia se le concedía a cada información, estableciendo una jerarquía necesaria para comprender y contextualizar la realidad.

En tiempos más recientes, se han desarrollado dos nuevos modelos de comunicación que responden adecuadamente a los efectos del consumo de información en redes. El primero es el llamado News Finds Me Perception (Gil de Zúñiga & Cheng, 2021) según el cual, el usuario de redes sociales consume tal volumen de contenidos, que tiene la sensación de que con eso es suficiente y no necesita esforzarse para buscar más información, contextualizarla y jerarquizarla.

Muy vinculado con el anterior modelo, se ha desarrollado la idea del Nobody Fools Me Perception (Martínez-Costa et al., 2023), que ayuda a comprender no sólo los problemas que se están produciendo con la diseminación de noticias falsas y de desinformación, sino también con la creciente presencia de contenidos propagandísticos fácilmente viralizables que recuerdan a momentos pasados de nuestra historia reciente. Según este planteamiento, el usuario tiene la sensación de que no será engañado porque ya recibe suficiente información, porque buena parte del contenido que maneja le ha llegado por diferentes vías y entiende la reiteración como garantía de verosimilitud o porque ha recibido los mensajes de fuentes que considera de suficiente prestigio, siguiendo el modelo de la teoría del flujo en dos pasos (Katz & Lazarsfeld, 1955).

La teoría del flujo en dos pasos se completa con la teoría de las cámaras de eco o de resonancia, que explican que la audiencia queda atrapada en sus propias fuentes, reiterativas y sesgadas siempre en el mismo sentido. Como el tipo de mensajes se repite constantemente, la audiencia revalida su creencia en ellos porque, además, proceden de fuentes en las que confían. Este es uno de los procesos que consolidan las comunicaciones en entornos propagandísticos.

Además, el contenido reiterado puede no ser el más relevante. Se explica a través de la teoría del foso de orquesta (Chafets, 2013), que muestra de qué manera se produce el fenómeno de viralización de lo anecdótico y, por tanto, de descontextualización de la información. Utiliza la metáfora de un teatro en el que se está firmando un importante acuerdo de paz largamente perseguido entre dos potencias enfrentadas. Lo que esta teoría explica es que, si en ese momento, uno de los dos firmantes tropieza y cae al foso de orquesta, la noticia será la anécdota de la caída, y no el suceso trascendente para la geoestrategia mundial

que estaba teniendo lugar. En el fenómeno de la propaganda se produce esta tendencia a resaltar lo anecdótico con el fin de generar desinformación y aumentar las noticias falsas.

En las circunstancias actuales, las redes sociales han generado lo que se conoce como burbujas digitales (O'Connor & Weatherall, 2020), cámaras de resonancia en las que no sólo ocurre que los mensajes que se reciben se multiplican dentro del entorno generado por el algoritmo digital, sino que, además, ese mismo algoritmo encierra al usuario, sin que sea consciente, en una burbuja a la que no consiguen llegar otro tipo de mensajes que abrirían sus perspectivas a opciones diferentes. Como consecuencia, la audiencia cree que el signo de todos los mensajes que recibe es la única perspectiva posible.

En los entornos propagandísticos, como los regímenes autoritarios y totalitarios, esa burbuja se produce de una manera artificial por el control de las comunicaciones que evita que entren mensajes de signo contario a aquellos que ha decidido la autoridad. Pero el efecto es similar poque, sin otros argumentos con los que contrastar, la población va perdiendo la capacidad de pensamiento crítico que le permite valorar el contenido que recibe.

Las cámaras de eco y las burbujas son causa y consecuencia a la vez de un proceso ampliamente estudiado en la literatura científica sobre la epistemología: el problema de los sesgos cognitivos. Los sesgos cognitivos provocan que la audiencia se acerque a la información con una serie de prejuicios previos que impide una valoración objetiva, aunque tenga disponible distintas opiniones sobre la misma cuestión. Los sesgos cognitivos llevan al receptor a dar por bueno aquello que, bien concuerda con su forma de ver el mundo, bien concuerda con la forma de ver el mundo que tiene su grupo de referencia. Al primer sesgo se le llama “de confirmación” (Jern et al., 2014). El sujeto da por bueno aquello que avala su idea previa.

El segundo es el de “conformidad” (Padalia, 2014). El individuo acepta lo que piensa su grupo de iguales para no sentirse excluido de su entorno de referencia. Estos sesgos están especialmente presentes en situaciones de mayor presión social por parte de las autoridades, en primer lugar,

porque no hay vías para contrastar la información que se repite por los conductos oficiales, en segundo lugar, porque el individuo está atrapado en una espiral del silencio (Noelle-Neumann, 1977) y no quiere destacar del conjunto por las consecuencias que eso le podría acarrear.

Más aún, los individuos aislados en un entorno de preeminencia de la masa tienden a guiarse por lo que se conoce como "indignación moral", un proceso por el cual se mostrarán especialmente virulentos en contra de los sujetos que no vayan de acuerdo con lo establecido por las autoridades, para mostrar así su plena adhesión a lo que se ha marcado como el estándar de pertenencia. Esto explica el nivel de seguimiento de las proclamas nazis y tiene su clara repercusión en los fenómenos de la polarización y la radicalización en redes sociales.

La maquinaria propagandística nazi: Un caso de estudio comunicativo

Desde su caída en el año 1945, el régimen nazi ha atraído la atención de un sinfín de estudiosos, que han estudiado desde prácticamente todos los ámbitos del conocimiento los doce años en los que Adolf Hitler estuvo gobernando Alemania.

El motor de muchos de esos análisis, que sigue animando a nuevas generaciones a continuar estudiando la época nazi, es contestar a la pregunta de cómo fue posible que la población más desarrollada y cultivada de Europa eligiera democráticamente a Adolf Hitler para liderar Alemania.

A la hora de responder a esta pregunta, de manera prácticamente unánime los principales historiadores del régimen nazi apuntan a la propaganda como uno de los principales motivos del éxito del NSDAP a la hora de ganarse el apoyo de los alemanes. Welch (1993)y otros muchos autores han analizado en profundidad los diferentes mecanismos propagandísticos del régimen nazi, así como su eficacia.

Tanto en las diferentes campañas electorales a las que se presentó Adolf Hitler, como en los años en los que gobernó tras ser elegido canciller en enero de 1933, el partido nazi diseñó una extensa y efectiva campaña de propaganda dirigida al pueblo alemán, centrada en tres pilares: el

rechazo del humillante tratado de Versalles y la consiguiente promesa de recuperar los territorios perdidos en dicho acuerdo, la culpabilización a los partidos tradicionales de la terrible crisis económica existente en ese momento y una concepción nacionalista y xenófoba de la nación alemana que conllevaba, entre otros, el rechazo a la población judía.

Para llevar a cabo esta campaña, el maestro de la propaganda nazi, Joseph Goebbels, utilizó numerosos elementos comunicativos para asegurarse que los mensajes y consignas emitidos fueran lo más eficaces posible. Para ello, entre otras cosas, no dudó en hacer uso de los medios de comunicación más novedosos de la época, como la radio e incluso la televisión, si bien la gran mayoría de mensajes fueron emitidos mediante carteles en las calles.

Para persuadir a los alemanes de la conveniencia, primero, de votar a Hitler, y posteriormente de lo acertado de las medidas tomadas una vez en el poder, Goebbels y sus subordinados del Ministerio de propaganda se basaron en las teorías sociológicas más en boga por aquel momento. Cachero (2007) ha destacado, entre ellas, la psicología de masas y la teoría clásica de la comunicación de masas.

Estas herramientas, así como el acierto en la elección de los mensajes y de su modo de propagación, hicieron que los propagandistas nazis fueran especialmente efectivos a la hora de persuadir a una parte considerable de la nación alemana. El éxito de la maquinaria propagandística nazi ha llevado a numerosos regímenes posteriores, tanto dictatoriales como incluso democráticos, a replicar sus modos, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, con los perniciosos efectos para la convivencia y la democracia que podemos observar hoy día.

El carrusel de Instagram, clave del engagement

Para ser eficaces, los comunicadores digitales deben aprender a navegar el complejo panorama algorítmico que domina las redes sociales. La visibilidad y la interacción no dependen únicamente de la calidad del contenido, sino también de las reglas impuestas por los algoritmos. Estas reglas, basadas en el interés de los usuarios y medido a través de diversas interacciones (Hermida et al., 2012) como *likes*, visualizaciones,

comentarios, contenido guardado o compartido, escapan al control directo de quienes generan contenido.

En plataformas como Instagram, estas reglas no se explicitan (Allcott et al., 2024; González, 2020), lo que supone un desafío adicional para los comunicadores, quienes deben esforzarse por dar visibilidad a sus publicaciones y derivar tráfico hacia sus propias páginas web. Para hacer frente a esta situación, han surgido numerosas herramientas que facilitan la recopilación de datos y el análisis del impacto y la interacción en redes sociales. Entre estas destacan Hootsuite, Sprout Social, Socialbakers y Iconosquare, que ofrecen métricas detalladas y orientaciones basadas en datos para optimizar la estrategia de contenido. Estas plataformas ayudan a los comunicadores a tomar decisiones fundamentadas y a adaptarse mejor a las dinámicas algorítmicas de Instagram y otras redes sociales (Fouquaert & Mechant, 2022).

Los carruseles se han consolidado como uno de los formatos clave de publicación en el *feed* de Instagram siendo el formato que mayor *engagement* genera en la audiencia (10,15%) y el segundo formato con mayor alcance en esta red (26,62%) por detrás de los Reel, según los datos del estudio de Metricool (2024). A diferencia de otros contenidos efímeros, las publicaciones del *feed* son permanentes y representan el espíritu de la marca o del medio de comunicación, actuando como una carta de presentación visual y conceptual. Además, los carruseles ofrecen una ventaja adicional: pueden compartirse públicamente en las *stories* o de forma privada a través de mensajes directos entre amigos. Esta dualidad no solo amplifica el alcance del contenido, sino que también facilita su viralización, convirtiéndolo en una herramienta estratégica para incrementar la interacción y la visibilidad.

Existen dos elementos fundamentales que actúan como piedra angular para crear contenido capaz de captar la atención de los usuarios y generar un impacto positivo en los algoritmos de las plataformas digitales. El primero de ellos es el *engagement*, un concepto que se refiere a la calidad de la conexión e interacción entre los usuarios y el contenido de una marca o perfil. Más allá de las simples métricas de likes o comentarios, el *engagement* refleja el grado de interés y compromiso que los usuarios sienten hacia una publicación, un perfil o una marca. Este

compromiso puede medirse de manera cuantitativa, considerando la intersección entre factores como la acción (participación directa de los usuarios), la calidad (relevancia y valor del contenido) y la conectividad (el vínculo emocional que se establece entre el creador y la audiencia). Un *engagement* sólido no solo mejora la visibilidad del contenido dentro de las plataformas, sino que también refuerza la relación entre la marca y su comunidad, generando lealtad y confianza (Torres Sáez de Ibarra, 2017).

El segundo elemento clave es el *storytelling*, una herramienta esencial para dar forma y significado a lo que se desea comunicar. A través del *storytelling*, los datos, hechos e ideas se transforman en narrativas coherentes que logran resonar en la audiencia. La efectividad de esta técnica radica en su capacidad para conectar emocionalmente con el receptor del mensaje, teniendo en cuenta factores como el perfil del público al que se dirige, sus intereses, sus valores y las emociones que se busca activar. Según Cufari (2020) el *storytelling* no solo ayuda a estructurar la información de manera lógica y atractiva, sino que también facilita que los mensajes sean recordados, compartidos y comprendidos en profundidad. En el contexto de la comunicación digital, el *storytelling* es particularmente relevante, ya que permite crear contenido que no solo informe, sino que también inspire y motive a la acción, adaptándose a las exigencias del entorno algorítmico y a las expectativas de las audiencias actuales.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La metodología utilizada en el presente proyecto es la del Aprendizaje Basado en Proyectos, más conocida como ABP. Se trata de metodología activa en la que los alumnos trabajan un mismo contenido en asignaturas diferentes, con el objetivo de llevar a cabo un proyecto común a todas ellas.

La finalidad del ABP es que los alumnos, al trabajar un mismo contenido desde ópticas diferentes, logren un aprendizaje más profundo y significativo del mismo.

Como han señalado diferentes autores, el ABP es una metodología especialmente indicada a la hora de lograr un desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario (Anderson, 2001; Nantha et al., 2022).

Además, al estar presentado mediante la resolución de una pregunta o un problema que tiene implicaciones en la realidad social actual, los alumnos se forman en la resolución creativa de complejos retos de la actualidad (Anderson, 2001).

Numerosos estudios recientes como el de Dolmans et al. (2016) han comparado el ABP con otros métodos de enseñanza-aprendizaje y han concluido que el ABP es más efectivo en el desarrollo de determinadas competencias, como el trabajo del pensamiento crítico.

3.1. Actividades desarrolladas en cada asignatura

En la asignatura de Historia Contemporánea Universal, que abarca el estudio de la época entre 1789 y 1945, los alumnos se han ido familiarizando con el uso de la propaganda de manera progresiva. La primera toma de contacto se produjo a raíz de la explicación de la Primera Guerra Mundial. En este tema, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer diferentes estrategias propagandísticas utilizadas por las naciones beligerantes, tanto de un bando como de otro, principalmente mediante el uso de carteles dirigidos a las propias poblaciones durante la guerra.

Ahora bien, ha sido en el tema dedicado a los regímenes totalitarios en el que los alumnos han llevado a cabo una mayor profundización en esta materia. Desde el inicio del tema, los alumnos estudiaron el uso de la propaganda como una de las principales características comunes de los totalitarismos, y pudieron conocer ejemplos de propaganda de diferentes regímenes dictadores, principalmente el fascismo italiano, la Unión Soviética y la Alemania nazi, régimen en el que se hizo hincapié.

Para el diseño del presente proyecto, se desafió a los estudiantes a buscar diez ejemplos de propaganda nazi mediante carteles que no se hubieran trabajado en clase, para posteriormente analizar cada una de ellas tanto desde el punto de vista histórico como propagandístico. Para ello, debían contextualizar cada imagen en el momento en que fue diseñada

y lanzada al público alemán, así como estudiar cada imagen tanto en el fondo –significado y objetivo– como en la forma –selección de personajes, colores, tipo de letra, etc.–

De cara a guiar a los alumnos en la realización del proyecto, se proporcionó a los alumnos una lista de enlaces de internet con diferentes ejemplos de propaganda nazi, y también se les facilitó la rúbrica con la que se evaluaría su trabajo.

En la asignatura de Redes Sociales, uno de los principales objetivos de aprendizaje es que los estudiantes de primero del grado en Comunicación Digital adquieran la capacidad de generar contenidos para redes sociales con dos aspectos clave en mente: conectar y generar *engagement* con el público objetivo y crear contenido de calidad que destaque por un buen.

Para alcanzar este objetivo, se dedicaron semanas previas al trabajo intensivo en los conceptos de *storytelling* y las estrategias necesarias para generar *engagement* en redes sociales. El proceso comenzó con la red social X (anteriormente conocida como Twitter), que sirvió como punto de partida para que los estudiantes comprendieran los fundamentos de la comunicación en su forma más esencial: la escritura, limitada a un número concreto de caracteres. Durante esta fase inicial, se practicó con publicaciones individuales y la creación de hilos, lo que permitió sentar las bases conceptuales y técnicas necesarias para abordar redes sociales más complejas.

Superada esta etapa, los estudiantes dieron el salto a Instagram, una plataforma que presenta desafíos adicionales al combinar elementos visuales y textuales. En este contexto, trabajaron en el diseño de carruseles y en la elaboración de pies de foto, dos componentes que requieren una integración efectiva entre texto e imagen. Este enfoque les permitió explorar cómo conectar de manera más impactante con la audiencia, aplicando narrativas creativas y estrategias visuales que maximizan el alcance y la interacción.

Como parte de la experiencia práctica, se planteó el siguiente desafío:

> En la clase de Historia Contemporánea habéis profundizado en la propaganda nazi y su impacto, mientras que en Teoría de la Comunicación habéis analizado los elementos clave que explican su éxito y los paralelismos con la actualidad. Aplicad lo aprendido para trasladar este conocimiento a Instagram, buscando captar la atención del algoritmo. Para ello, debéis crear un carrusel que conecte con vuestro público objetivo, formado por jóvenes menores de 25 años.

La evaluación del carrusel en Instagram se llevó a cabo con base en una serie de criterios diseñados para valorar tanto los aspectos técnicos como estratégicos de los contenidos creados por los estudiantes. Cada componente fue analizado de manera integral, destacando su importancia dentro del ecosistema de comunicación de esta plataforma visual:

- Pie de foto: El pie de foto, a menudo subestimado, desempeña un papel crucial en la narrativa del carrusel. En este caso, se valoró su capacidad para complementar la explicación gráfica ofrecida en las diapositivas. Se incentivó a los estudiantes a aprovechar este espacio no solo para reiterar los mensajes clave, sino para ampliar información, añadir contexto o incluso generar una conversación con los usuarios. Aunque no todos los usuarios leen el pie de foto, para un segmento significativo de la audiencia puede ser el elemento que proporcione mayor profundidad al contenido visual. Este componente debía ser claro, atractivo y alineado con el tono de comunicación del carrusel.

- *Storytelling*: fue uno de los pilares de la evaluación, ya que una narrativa coherente y bien construida puede ser el factor decisivo para captar y mantener la atención de la audiencia. Los estudiantes fueron evaluados en su capacidad para estructurar una historia que guiara al usuario de manera fluida desde la primera diapositiva hasta la última, generando interés y motivación para interactuar. Este criterio implicó analizar no solo el contenido visual y textual de cada diapositiva, sino también la manera en que se conectaban entre sí para contar una historia completa y convincente.

- *Engagement* o nivel de interacción fue otro aspecto clave en la evaluación. Se analizó la capacidad del carrusel para

resonar con la audiencia, fomentando acciones como "me gusta", comentarios, compartidos o guardados. Este criterio permitió medir el impacto real del contenido creado, evaluando si lograba conectar emocionalmente con el público objetivo y si incentivaba una participación activa.

- Primera diapositiva: La primera diapositiva, considerada como la “puerta de entrada” al carrusel, fue evaluada en términos de su impacto visual y su capacidad para captar la atención de los usuarios desde el primer momento. Dado que el algoritmo de Instagram favorece contenidos que retienen a los usuarios, era esencial que esta primera imagen fuera lo suficientemente atractiva y clara para motivar a los usuarios a deslizar y explorar el resto del carrusel.
- Última diapositiva: El cierre del carrusel, representado por la última diapositiva, también fue objeto de un análisis detallado. Se valoró su capacidad para ofrecer una conclusión sólida que no solo resumiera el contenido del carrusel, sino que incluyera una llamada a la acción (CTA) efectiva, como “comenta tu opinión”, “guarda este post” o “descubre más en nuestras *stories*”. Este elemento fue clave para maximizar la interacción y dirigir la experiencia del usuario hacia un propósito definido.

Esta actividad permitió a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos en un contexto práctico, enfrentándose a los desafíos de la comunicación digital en Instagram, una plataforma donde convergen creatividad, estrategia y análisis de la audiencia.

En la asignatura de Teoría de la Comunicación y de la Información, el contexto del nuevo entorno multimedia en el que se desenvuelven los estudiantes puede generar el riesgo de desvincularse de la historia de la comunicación, un aspecto fundamental para comprender el funcionamiento de los medios y el comportamiento de las audiencias. Por esta razón, una práctica que conecte el pasado —como el fenómeno propagandístico de la época nazi— con el presente, a través de la creación de contenidos específicos para redes sociales, se convierte en un valioso puente de conocimiento. Esta aproximación permite a los estudiantes

desarrollar competencias formativas esenciales que serán de gran utilidad en la aplicación práctica en casos reales.

Antes de comenzar el proceso, para lograr que los alumnos comprendieran la naturaleza de un entorno propagandístico, se trabajó con ellos la lectura de la novela 1984, de George Orwell, una distopía sencilla de seguir y con capacidad para atraer su atención, de la que extrajeron, mediante exposiciones y debates en clase, algunas de las técnicas propagandistas más habituales, tales como la tergiversación de la verdad, la ocultación y modificación de la historia, el control a través del miedo o la limitación de la libertad de expresión.

A partir de este primer punto, el análisis comienza con la aplicación de un sencillo esquema del paradigma de Lasswell a cada uno de los ítems analizados. De este modo, no se centran únicamente en el mensaje y tienen en consideración todos los elementos que juegan un papel en el proceso comunicativo.

Cuando descienden al mensaje concreto, tienen que tratar de encontrar indicios de los modelos y las teorías de la comunicación aplicados para poder explicar por qué razón los carteles analizados tienen eficacia comunicativa en el entorno planteado.

Como los trabajos se llevan a cabo de manera colaborativa, se les pide expresamente que lleven a cabo esta parte con un diálogo grupal para que extraigan mejores conclusiones. Terminado el proceso y tras la defensa de los proyectos, se discutirán en clase algunos extremos para completar el aprendizaje del conjunto de la clase y garantizar la comprensión e interiorización de los conceptos trabajados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la actividad desarrollada en el capítulo evidencian un análisis significativo sobre la integración del estudio de la propaganda nazi y su aplicación práctica a través de estrategias de comunicación digital en Instagram, con especial énfasis en el formato carrusel.

El conocimiento sobre la propaganda nazi fue valorado con un promedio elevado de 9,06, reflejando una sólida comprensión teórica del

tema. Además, los estudiantes mostraron una notable capacidad crítica para identificar los riesgos comunicativos asociados a esta propaganda, con una puntuación promedio de 8,63, lo que resalta su habilidad para analizar las implicaciones éticas y comunicativas.

En el ámbito técnico, el manejo de Instagram y la creación de carruseles de impacto obtuvieron una media de 8,88, lo que subraya el dominio técnico y estratégico de la herramienta. Sin embargo, el uso del *storytelling*, tras su aplicación en los carruseles, alcanzó un promedio ligeramente inferior de 8,13, indicando áreas de mejora en la narrativa y la conexión emocional con la audiencia.

Análisis detallado por dimensiones

4.1. Profundizar en el conocimiento sobre el contexto histórico del nazismo

La actividad diseñada para explorar el contexto histórico del nazismo tuvo un impacto significativo en la comprensión de este período por parte de los estudiantes. Un 45,8% de los alumnos evaluó que la actividad les ayudó "bastante" a comprender el contexto histórico, mientras que un 16,7% indicó que les ayudó "mucho". Esto significa que más del 62,5% de la clase percibió esta actividad como una herramienta útil para profundizar en su conocimiento histórico. Sin embargo, un 12,5% de los alumnos señaló que la actividad les ayudó "poco", lo que evidencia un margen de mejora en esta área.

4.2. Reflexionar sobre las teorías de la comunicación vinculadas al nazismo

En esta dimensión, el 37,5% de los estudiantes consideró que la actividad les ayudó "bastante" a reflexionar sobre las teorías de la comunicación relacionadas con el nazismo, mientras que un 20,8% señaló que reflexionaron "mucho". Esto suma un 58,3% del alumnado que valoró positivamente esta parte de la actividad. No obstante, un 8,3% calificó su experiencia como "poco" satisfactoria, lo que sugiere la necesidad de reforzar la conexión entre los conceptos teóricos y su aplicabilidad práctica.

4.3. Descubrir la actualidad de la propaganda nazi y la utilización de sus métodos

Esta dimensión recibió las mejores valoraciones de la actividad. Un 33,3% de los estudiantes indicó que lograron este objetivo "mucho", y un 25% señaló que lo lograron "bastante". Esto significa que el 58,3% de la clase consideró que la actividad les permitió establecer una conexión clara entre la propaganda nazi y los métodos contemporáneos de comunicación persuasiva. Sin embargo, un 8,3% de los alumnos mencionó que alcanzaron este objetivo "poco".

5. CONCLUSIONES

La innovación docente presentada en este capítulo ha demostrado ser una estrategia efectiva para integrar teoría y práctica en el aprendizaje de la comunicación digital. Los estudiantes no solo profundizaron en el análisis de la propaganda nazi como caso de estudio histórico, sino que también aplicaron estos conocimientos en un entorno digital contemporáneo, desarrollando competencias técnicas, críticas y creativas.

Sin embargo, esta experiencia también ha identificado áreas de mejora que, si se abordan adecuadamente, podrían maximizar su impacto. Entre estas mejoras destacan el refuerzo de la narrativa, la inclusión de recursos interactivos y la ampliación de ejemplos actuales, lo que consolidaría esta propuesta como un modelo educativo innovador y efectivo para la formación de futuros profesionales de la comunicación.

A continuación, se presentan los principales puntos fuertes de la experiencia:

5.1. Éxito en la conexión entre teoría y práctica

La propuesta educativa logró que los estudiantes establecieran una relación efectiva entre conceptos teóricos y su aplicación práctica. Esto fue especialmente evidente en el uso del formato carrusel de Instagram, que permitió trasladar los principios de la propaganda nazi a un entorno digital actual. Según los resultados, la valoración promedio del conocimiento teórico sobre la propaganda nazi alcanzó un 9,06, reflejando una sólida comprensión del tema.

5.2. Desarrollo de competencias críticas

La actividad fomentó una reflexión profunda sobre las implicaciones éticas y sociales de la propaganda, tanto en su contexto histórico como en su relevancia contemporánea. Este enfoque crítico quedó reflejado en la puntuación media de 8,63, que evidencia la capacidad de los estudiantes para identificar los riesgos comunicativos asociados. Este resultado subraya la importancia de integrar el análisis ético en el estudio de fenómenos históricos y actuales.

5.3. Dominio técnico y creativo en redes sociales

Los estudiantes adquirieron competencias técnicas avanzadas en la creación de carruseles en Instagram, con una valoración media de 8,88 en este ámbito. Sin embargo, el *storytelling*, fundamental para generar *engagement*, obtuvo una valoración ligeramente inferior de 8,13, lo que indica un área de mejora en la construcción narrativa y la conexión emocional con la audiencia.

5.4. Impacto positivo en la interdisciplinariedad

La integración de asignaturas permitió a los estudiantes abordar un fenómeno comunicativo desde múltiples perspectivas, promoviendo un aprendizaje multidimensional. Más del 62,5% de los estudiantes valoraron positivamente la conexión entre el contexto histórico y su aplicación práctica, aunque un pequeño porcentaje (12,5%) indicó que esta dimensión podría reforzarse.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allcott, H., Gentzkow, M., Mason, W., Wilkins, A., Barbe, P., Brown, T., Cisner, J. C., Cresptenori, A., Dimmery, D., Freelon, D., González-Bailón, S., Id, A. M., Guess, Kim, Y. M., Lazer, D., Malhotra, N., Moehler, D., Nair-De, S., Nait, H., . . . Tucker, J. A. (2024). *The effects of Facebook and Instagram on the 2020 election: A deactivation experiment*10.1073/pnas.2321584121/-/DCSupplemental

Anderson, L. W. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Abridged ed ed.). Longman.

Cachero, A. P. (2007). Orígenes histórico-conceptuales de la teoría de la propaganda nazi/Historic-Conceptual Origins of the Theory of Nazi Propaganda. *Historia y comunicación social, 12*, 151. Retrieved from https://bit.ly/42bTHjz

Ceballos-del-Cid, Y., Gómez-Calderón, B., & Córdoba-Cabús, A. (2025). Redes sociales y hábitos de consumo informativo de los jóvenes españoles: un análisis diacrónico (2021-2023). *Revista Mediterránea De Comunicación, 16*(1), e28010. 10.14198/MEDCOM.28010

Chafets, R. (2013). *Robert Ailes Off Camera*. Sentinel.

Cufari, A. (2020). *Storytelling y copywriting. Cómo contar la historia de tu empresa*. Ediciones Anaya Multimedia.

Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education, 21*(5), 1087–1112. 10.1007/s10459-015-9645-6

Fouquaert, T., & Mechant, P. (2022). Making curation algorithms apparent: a case study of 'Instawareness' as a means to heighten awareness and understanding of Instagram's algorithm. *Information, Communication & Society, 25*(12), 1769–1789. 10.1080/1369118X.2021.1883707

García Avilés, J. A. (2015). *Comunicar en la sociedad red* (1ª ed.). Barcelona: Editorial UOC. Retrieved from https://bit.ly/4hadUdU

Gil de Zúñiga, H., & Cheng, Z. (2021). Origin and evolution of the News Finds Me perception: Review of theory and effects. *El Profesional De La Informacion, 30*(3)10.3145/epi.2021.may.21

Giraldo-Luque, Santiago, Fernández-Rovira, & Cristina. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *El profesional de la informacion, 29*(5), e290528. doi:10.3145/epi.2020.sep.28

González, P. (2020). *Instagram y todos sus secretos*. Madrid: Anaya Multimedia. Retrieved from https://bit.ly/4gQeptH

Hermida, A., Fletcher, F., Korell, D., & Logan, D. (2012). Share, Like, Recommned. *Journalism Studies (London, England), 13*(5-6), 815–824. 10.1080/1461670X.2012.664430

Jern, A., Chang, K. K., & Kemp, C. (2014). Belief Polarization Is Not Always Irrational. *Psychological Review, 121*(2), 206–224. 10.1037/a0035941

Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal Influence*. Free Press.

Kruikemeier, S., Boerman, S. C., & Bol, N. (2021). How Algorithmic Systems Changed Communication in a Digital Society. *Media and Communication (Lisboa), 9*(4S1), 116–119. 10.17645/mac.v9i4.5005

Martínez-Costa, M., López-Pan, F., Buslón, N., & Salaverría, R. (2023). Nobody-fools-me perception: Influence of Age and Education on Overconfidence About Spotting Disinformation. *Journalism Practice, 17*(10), 2084–2102. 10.1080/17512786.2022.2135128

McCombs, M. E. (2014). *Setting the agenda* (Second edition ed.). Polity.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man* (2nd ed ed.). New American Library.

Nantha, C., Pimdee, P., & Sitthiworachart, J. (2022). A Quasi-Experimental Evaluation of Classes Using Traditional Methods, Problem-Based Learning, and Flipped Learning to Enhance Thai Student-Teacher Problem-Solving Skills and Academic Achievement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17*(14), 20–38. 10.3991/ijet.v17i14.30903

Nielsen, R. K., & Schrøder, K. C. (2014). The Relative Importance of Social Media for Accessing, Finding, and Engaging with News. *Digital Journalism, 2*(4), 472–489. 10.1080/21670811.2013.872420

Noelle-Neumann, E. (1977). *La espiral del silencio*. Spain: Ediciones Paidós. Retrieved from https://bit.ly/4gQeyNL

O'Connor, C., & Weatherall, J. O. (2020). *The misinformation age* (1st ed.). Yale University Press.

Padalia, D. (2014). Conformity Bias: A Fact or an Experimental Artifact? *Psychological Studies, 59*(3), 223–230. 10.1007/s12646-014-0272-8

Romero, I. (2024). *Estudio Instagram 2024.* Retrieved 05.11.2024, from https://bit.ly/Metricool2024

Shoemaker, P. J., & Vos, T. P. (2009). *Gatekeeping theory* (1st ed.). Routledge. 10.4324/9780203931653

Torres Sáez de Ibarra, A. (2017). *La conversación en la prensa digital española. Estrategia en medios sociales y engagement. Estudio de caso la construcción de las comunidades en Twitter en la prensa digital española* https://bit.ly/4hducCN

Vara-Miguel, A. (2024). Noticias digitales a través de algoritmos (66%) en detrimento de las marcas periodísticas (54%) o buscadores (53%). *Digital News Report España*, 155–157.

Welch, D. (1993). *The Third Reich: politics and propaganda*. Routledge.

CAMBIOS EN EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESIONAL DEL MARKETING DESDE LOS INICIOS DEL S. XXI HASTA LA ACTUALIDAD: REVISIÓN DE LITERATURA

JORGE GARCÍA MARTÍN
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

ANA PILAR FAÑANÁS-BIESCAS
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La globalización, la digitalización y más recientemente la inteligencia artificial (IA), están generando cambios profundos a diversos niveles en todas las organizaciones (Garcés, 2015; Levitt, 2001), las cuales están sujetas a un constante proceso de adaptación estratégica que les pueda facilitar algún tipo de ventaja competitiva con la que poder competir con éxito entre sus rivales. Aunque estos cambios mencionados impactan a todas las áreas de la empresa, este análisis se enfocará únicamente en la relacionada con el marketing, con el objetivo de entender qué transformaciones están generando estos fenómenos en el perfil de competencia de los profesionales que actualmente desarrollan su labor en las áreas de marketing en sus respectivas organizaciones.

Si bien las empresas y sus intercambios con los consumidores fueron las principales razones para el surgimiento y posterior desarrollo del marketing (Barteles, 1964; Rodríguez, 2006; Santesmeses, 2007; Carrillo y Robles, 2019; Hoyos, 2020), y sin perjuicio de las contribuciones que éste ha hecho a otras áreas, el valor que esta disciplina ha proporcionado a las funciones empresariales es claramente evidente; algo que habría sido imposible si no hubiera sido capaz de adaptar las habilidades de los profesionales a las necesidades organizacionales en

constante cambio. Dicho esto, la cuestión de hasta dónde los centros universitarios son conscientes del alcance de los cambios que están emergiendo parece pertinente, con objeto de lograr que la coincidencia entre las necesidades de la empresa y la formación en marketing sea lo más amplia posible. Es lógico suponer que un nivel de colaboración más alto que el actual entre el ámbito académico y la empresa contribuiría a mejorar esta situación (Reibstein, Day y Wind, 2009; Pefanis y Harich, 2010; Royle y Laing, 2014) al reducir la disparidad entre las habilidades adquiridas por los alumnos en la universidad y las demandadas por el entorno laboral (Taylor, 2003; Harraway y Baker, 2005).

Desde comienzos del siglo XXI, la globalización ha originado profundos cambios en el ámbito del marketing, cambios relevantes en la forma en que las organizaciones compiten en el mercado y se relacionan con los consumidores a nivel global. Estas transformaciones han moldeado a su vez el perfil competencial de sus profesionales, quienes tratan de adaptarse con el fin de seguir jugando su papel de la manera más competente en este nuevo escenario (Laroche, 2011; Matkeviciene, 2021).

Uno de los principales cambios ha sido la expansión de los mercados. En la medida en que éstos entran en una etapa de madurez, las empresas se ven obligadas a salir de sus mercados locales buscando nuevos espacios donde competir con más garantías, si bien ahora cuentan con la capacidad de llegar a consumidores en todo el mundo. Esta circunstancia ha llevado al desarrollo de un marketing global, donde las estrategias deben adaptarse a las diversas culturas y preferencias de los consumidores en diferentes regiones (Abriendo Mercados, 2023).

Otro cambio significativo consecuencia de la globalización son las nuevas estrategias de personalización y segmentación. Con el acceso a grandes volúmenes de datos, las empresas pueden analizar el comportamiento de los consumidores y crear campañas de marketing altamente personalizadas, mejorando la efectividad de las campañas, la propia satisfacción del cliente y ofreciendo soluciones mucho más ajustadas que antes (Sheth y Parvatiyar, 2001). Algo que evidentemente modifica también el mapa de las habilidades del profesional del marketing.

Así mismo, consecuencia de una competencia global cada vez más intensa, las empresas luchan por ofrecer productos competitivos, desarrollando estrategias de diferenciación o de estandarización acordes a sus objetivos de mercado. Esta situación está conduciendo a los profesionales del marketing a ampliar sus competencias para afrontar una necesaria innovación en productos y servicios capaces de luchar contra sus rivales (Abriendo Mercados, 2023).

Si la globalización está condicionando las competencias y las habilidades en el entorno del marketing, la digitalización se constituye como el segundo de los grandes condicionantes. Internet y más concretamente las redes sociales, han abierto la puerta a que las organizaciones se comuniquen con audiencias globales de forma más eficaz y más económica. Herramientas como el marketing de contenidos, la publicidad online, el e-mail marketing o el mismo comercio electrónico han suprimido las barreras geográficas e incluso culturales, y han posibilitado la venta directa a clientes en cualquier mercado y en cualquier país.

Por todo ello, se convendrá en que los cambios ejercidos sobre el perfil de competencia tecnológica son cada vez más grandes: Así, de una parte la digitalización ha transformado el marketing tradicional, implantando el dominio de una amplia gama de nuevas herramientas y plataformas digitales, lo cual incluye habilidades sobre el análisis de datos, la gestión de redes sociales, SEO, SEM, etc. (Cham et al., 2022). En este sentido, autores como Neuvonen y Pecorano (2024) advierten cómo la digitalización está revolucionando el campo del marketing, generando brechas en las habilidades tecnológicas avanzadas en buena parte de los profesionales.

Uno de los campos de mayor impacto de la digitalización es el de la relación "marca-consumidor". De acuerdo con Cham et al. (2020), Cheah et al. (2022), y Lim (2022), desde el lado de la oferta la tecnología ha revolucionado la manera en que se promocionan los productos y los servicios, la forma misma de intercambiar información, o de realizar actividades comerciales, mientras que desde el lado del consumidor, la tecnología ha cambiado los patrones de consumo, aportando a este un papel más relevante y con un mayor poder de negociación sobre las marcas que el que tenía antes.

En consonancia con lo desarrollado más arriba, se puede concluir sin riesgo a equivocarse que la digitalización, en la medida en que incorpora una nueva y amplia gama de herramientas a la gestión del marketing, transforma por un lado un gran número de las habilidades existentes, mientras que por otro incorpora otras nuevas.

La IA se constituye como el último *driver*, el más reciente, con importantes consecuencias para el perfil competencial de los profesionales del marketing, sobre todo desde la última década, con un crecimiento exponencial en los últimos diez años gracias al avance en el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural y la analítica de datos. De acuerdo con (Davenport y Ronanki, 2018), la IA posibilita a los expertos mejorar estrategias, anticipar comportamientos del consumidor y personalizar experiencias a gran escala, lo que claramente modifica importantes y necesarias competencias en el campo del marketing. Un ejemplo queda manifestado en la habilidad para analizar datos masivos (*Big Data*), entender algoritmos o trabajar con tecnologías automatizadas. No obstante, los cambios no solo abarcan competencias técnicas, sino que impactan en otros ámbitos como el de las metahabilidades, exigiendo al profesional del marketing una mayor flexibilidad y creatividad a la hora de manejar inteligencias artificiales (Huang y Rust, 2021).

Así, de acuerdo con Davenport y Ronanki (2018), la IA facilita a los especialistas en marketing tareas como la optimización de estrategias, la personalización de experiencias para la cartera de clientes a gran escala o la predicción sobre los comportamientos de compra sobre amplios segmentos de consumidores. Cuestiones todas ellas que cambian de manera importante el "mapa" de las competencias requeridas en el ámbito del marketing.

Además de esto, y de acuerdo con Huang y Rust (2021), las competencias para poder explotar grandes cantidades de datos (*Big Data*), o para comprender el significado y el valor de los algoritmos utilizados estratégicamente, se han convertido en algo absolutamente necesario. El enfoque proporcionado por los autores en su trabajo, no solo subraya la importancia de las nuevas habilidades técnicas emergentes, sino "la oportunidad para la integración innovadora entre humanos y máquinas

dirigidas a la prestación de servicios, si bien el resultado es el de una amenaza fundamental para el empleo" (Huang y Rust, 2021, p. 168).

Sectores como el marketing digital, la publicidad, la administración de relaciones con los clientes (CRM) y la automatización de contenidos no escapan al gran impacto. La irrupción de herramientas tales como los *chatbots* y otros asistentes virtuales propulsados por inteligencias artificiales, está transformando la comunicación con los clientes, a lo cual hay que sumar los motores de sugerencias personalizados, los cuales, mediante una recopilación y estudio de grandes cantidades de información proponen productos, servicios o contenidos altamente personalizados. En resumen, instrumentos que a juicio de Chaffey y Ellis-Chadwick (2019) están transformando el comercio digital.

En un futuro inmediato, el especialista en marketing deberá incorporar a su currículum competencias híbridas que combinen, según McAfee y Brynjolfsson (2017), el pensamiento crítico, los conocimientos tecnológicos y la creatividad. La inadaptación podrá llegar a generar un *gap* importante en las competencias, así como una gran dependencia de sistemas automatizados, desplazando o eliminando tareas más tradicionales y modificando al mismo tiempo las estructuras laborales (McAfee y Brynjolfsson, 2017).

Dicho todo lo anterior, queda de manifiesto la importancia e interés del presente estudio, justificado por la preocupación tanto por la adaptación de las nuevas competencias como por la aún insuficiente investigación sobre las habilidades requeridas a los departamentos de marketing, particularmente las relacionadas con la digitalización y la IA.

En consecuencia, este trabajo contribuye al estudio de posibles disfunciones entre las habilidades demandadas en el mercado por las empresas y las poseídas por los especialistas del marketing. Así mismo, pretende ayudar a identificar tendencias en el sector industrial en lo referente a las competencias que se espera posean los profesionales de marketing para poder competir con éxito. Por último, los investigadores confían en que este trabajo contribuya a fomentar la colaboración, muy necesaria pero hasta ahora escasa (Royle y Laing, 2014), entre la

formación procurada por los centros universitarios y la demanda ejercida desde el conjunto empresarial en lo que respecta al marketing.

2. OBJETIVOS

El presente estudio se ha desarrollado atendiendo a dos grandes objetivos generales, de los cuales dependen otros dos objetivos específicos que contribuirán al cumplimiento de los primeros.

El primer objetivo general aspira a identificar los cambios experimentados en el perfil competencial de los profesionales del marketing desde comienzos del presente siglo, mientras que el segundo busca conocer de forma más concreta el grado de impacto que la inteligencia artificial (IA) está teniendo sobre el mencionado perfil competencial.

A partir de estos dos objetivos generales se formulan los siguientes objetivos específicos: En coherencia con el primer objetivo general, caracterizar las competencias y habilidades que se encuentran en el perfil competencial actual de los profesionales del marketing; y en consecuencia con el segundo determinar las competencias y habilidades en las que la IA se ha introducido de manera más evidente dentro de dicho perfil.

3. METODOLOGÍA

La investigación tiene una naturaleza básica, y parte de la búsqueda de conocimiento en relación a los cambios habidos en el perfil competencial de los profesionales del marketing desde los inicios del presente siglo. En este sentido se puede decir que el estudio aspira a conocer dichos cambios y a comprender su utilidad para el marketing a través de la revisión de la literatura disponible relacionada con las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de esta disciplina en toda su amplitud. Por tal motivo se ha desarrollado una metodología en dos fases.

En la primera se ha llevado a cabo una recopilación y un estudio sistemático de las aportaciones más significativas realizadas por la investigación hasta la actualidad, con un doble enfoque: por un lado el dirigido hacia las habilidades y competencias empleadas en el marketing, y por otro, el encaminado hacia las áreas donde la IA está incidiendo de forma

clara en esta disciplina. La recopilación de la literatura cubre los 24 primeros años consumidos por el presente siglo, ofreciendo una perspectiva amplia y evolutiva sobre los cambios que se vienen sucediendo en el perfil competencial del profesional del marketing. Con todo ello se consigue, de una parte, realizar una caracterización y una taxonomía de las habilidades encontradas y explicadas por la suma de los autores considerados, y de otra conocer aquellas competencias que quedan afectadas por la irrupción de la IA.

La recopilación de trabajos se centró en los artículos académicos, capítulos de libro, libros y ponencias tanto en español como en inglés, y su localización se realizó mediante las siguientes palabras clave: marketing, formación, perfil profesional, reclutamiento, competencias y habilidades, inteligencia artificial, *machine learning* y *Big Data*.

Tras recoger todos aquellos trabajos pertinentes para la investigación, el estudio entró en una segunda fase mediante la cual se realizó un análisis de contenido con objeto de clasificar y ordenar la información aparecida. Para ello se tomó como patrón base el diseñado por Pefanis y Harich (2010) en un estudio dirigido al conocimiento de las habilidades requeridas al profesional del marketing en el mercado estadounidense. De dicho patrón se han tomado las tres categorías básicas que dividen el conjunto de habilidades y comptencias, a saber: habilidades técnicas, metahabilidades y fundamentos propios del marketing. Por lo tanto en la medida en que han ido apareciendo competencias y habilidades en el contenido de los textos considerados, estas han ido siendo clasificadas en función de las tres categorías generales antes señaladas.

La exploración se ha dividido en tres partes: La primera de ellas, centrada en el panorama hasta el año 2017, aborda las principales competencias aparecidas desde cuatro enfoques diferentes producidos por la investigación, de acuerdo siempre con García y Echegaray (2018 y 2019) en base a sus investigaciones sobre las habilidades que los profesionales del marketing deben tener conforme a las demandas del mercado. Estos enfoques son: el marketing digital, las PYMES, enfoques generalistas y la innovación. La segunda parte de la exploración se centra en las nuevas aportaciones aparecidas desde 2017 en adelante, con especial impacto en la creciente digitalización, mientras que la

tercera y última estudia la irrupción de la IA, indagando en sus áreas de aplicación y en las nuevas competencias aparecidas.

4. RESULTADOS

A continuación se procede al análisis de los cambios introducidos por tres grandes fenómenos como son la globalización, la digitalización y la irrupción de la IA, identificando los cambios producidos en el perfil competencial del profesional en marketing a través de la literatura consultada. La exploración, como ha quedado dicho más arriba, consta de tres partes: la primera discurre hasta las aportaciones aparecidas en 2017, la segunda explora el intervalo entre 2017 y 2024, mientras que la tercera centra su visión exclusivamente en el ámbito de la IA.

4.1. PANORAMA HASTA EL AÑO 2017

El rango de habilidades y competencias presentes en la literatura que los profesionales de marketing deben poseer es sumamente amplio. De acuerdo con García y Lázaro (2018), en este periodo de tiempo la investigación abre cuatro grandes enfoques alimentados por un número considerable de investigadores.

El primero de ellos (Day, 2011; Royle y Laing, 2014; Trainor et al., 2014; Leeflang et al., 2014; Morales et, al., 2016) ha centrado su análisis en el ámbito digital y las tecnologías de la información, mientras que el segundo ha dirigido su atención hacia las pequeñas y medianas empresas (PYMES); tal es el caso de Giolmore et al. (2001) o de Kotler y Armstrong (2010), autores estos últimos quienes abordaron en su obra las habilidades esenciales de las PYMES como la segmentación o la comunicación con el cliente. Un tercer enfoque ha basado su análisis en una visión más generalista, tal es el caso de Palomo (2008) Perfanis y Harich (2010), Foxize School (2014) o Wroblowská y Ruda (2015), y ya para finalizar, el cuarto y último desarrolla una perspectiva más centrada en la investigación de marketing y en el desarrollo de nuevos productos (Ulrich y Eppinger, 2000; Carbonell-Foulquié et al., 2004; Tzokas et, al., 2004; Micu et al., 2011; McNally et al., 2013).

Al analizar las habilidades y competencias más relevantes desde la perspectiva del marketing digital y las tecnologías de la información, se puede destacar la formulación realizada por Royle y Laing (2014). De acuerdo con estos investigadores las competencias más importantes detectadas abarcarían las capacidades para la creación de relaciones sólidas con los clientes, la facultad para la prevención y la planificación de contingencias, (utilizando para todo ello blogs, redes sociales o foros). También consideran los autores la importancia de habilidades como la monitorización de datos, el uso de métricas… y lo que es más importante: Un conocimiento tecnológico general que incluiría las estrategias de SEO, la edición de vídeos, el desarrollo de webs o las aplicaciones móviles como aspectos más destacados.

Así mismo, otros autores como Leeflang et al. (2014) y Trainor et al. (2014) han descrito en sus trabajos un conjunto de competencias necesarias a su juicio para estar a la altura de las oportunidades y amenazas provenientes de la digitalización. Así, Leeflang et al. citan la capacidad analítica para explotar el *Big Data*, o aquellas otras habilidades que facultan al profesional para poder manejar la reputación corporativa online. Trainor et al. ponen su énfasis en las redes sociales desde una doble perspectiva: por un lado hablan de la competencia para integrar las políticas de CRM en las redes sociales, y por otro de la habilidad para analizar y explotar todos aquellos datos obtenidos de las redes sociales con arreglo a optimizar las relaciones con los clientes.

En relación con estas herramientas, surge un gran protagonista: el *Big Data*. Esta tecnología viene desarrollándose con una gran celeridad, facilitando la generación de valor para los clientes así como la adquisición de nuevos conocimientos para las empresas (Sanders, 2016). En este mismo escenario, Morales et al. (2016) destacan un rango de habilidades vinculadas al uso de servicios ofrecidos por la Web 2.0, diseñados para optimizar la recolección y el estudio de datos obtenidos del *Big Data*. Dentro de este enfoque comprendido por la digitalización y las tecnologías de la información, cabe señalar por último el RFID (Identificación por Radiofrecuencia), tecnología capaz de lograr sinergias en su aplicación coordinada con las RRSS, tal y como han encontrado en su investigación Oinonen y Jalkala (2012). El sistema de

social media marketing desarrollado por algunas empresas en colaboración con el RFID, “es un ejemplo de que tanto las redes sociales como la tecnología RFID brindan oportunidades de marketing que aún se subestiman” (Oinonen y Jalkala, 2012, p. 437). Más aún cuando el binomio RFID y *social media marketing* puede ser integrado con el CRM de la empresa. Resulta evidente que para el desarrollo de estas nuevas capacidades son necesarias competencias técnicas aún por incluir en el perfil de los especialistas en marketing.

De acuerdo con Carson (1990), desde la perspectiva de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) las habilidades y competencias presentan características particulares que las diferencian de las grandes compañías, por lo cual las competencias requeridas en este ámbito pueden ser distintas. De hecho, en el caso de las PYMES el "networking" se sitúa como una estrategia de primer orden a la hora de mejorar las comunicaciones entre la gerencia de la empresa y los competidores, impulsando la cooperación y fortaleciendo la posición competitiva (Gilmore et al., 2001).

Dentro de esta misma perspectiva, Kotler y Armstrong (2010) evidencian una importante capacidad asociada a este perfil de empresas, mediante la cual son capaces de analizar y seleccionar nichos de mercado en los que concentrar sus recursos, explotándolos eficientemente y obteniendo rentabilidades muy superiores a las de las grandes compañías.

Desde un plano más teórico (Carson y Gilmore, 2000), cabe destacar cuatro áreas de competencias principales, a saber: la primera de ellas centrada en un conocimiento sobre el microentorno, la segunda destaca a la experiencia como competencia necesaria para el desempeño, la tercera hace referencia a la comunicación, y la última habla sobre el “buen juicio”, es decir sobre la capacidad para evaluar la información a través de las tres competencias anteriores con objeto de poder tomar las decisiones óptimas. A este conjunto de competencias, los autores añaden el aprendizaje experiencial como un complemento esencial.

Por lo que respecta al tercer gran enfoque, con una visión más generalista, el informe elaborado por Foxize School (2014), basado en más de 30 entrevistas a profesionales destacados del sector español, identifica

seis aspectos comunes: creatividad, liderazgo, habilidades digitales, flexibilidad, empatía y la capacidad para trabajar en organizaciones líquidas, es decir tenencia de habilidades para adaptarse al cambio constante, a aprender y a desaprender. Por otra parte, Palomo (2008) pone el énfasis en un grupo de siete competencias específicas y necesarias para el especialista en marketing, a saber: capacidad para dirigir y motivar equipos, visión estratégica, toma de decisiones, orientación al cliente, integridad y honestidad, habilidades para establecer relaciones interpersonales y flexibilidad.

Dentro de este tercer enfoque, algunas autoras como Wellman (2010), han centrado su estudio en el mercado norteamericano, y más concretamente en la relación existente entre el currículum educativo y las habilidades requeridas en el ámbito del marketing, llegando a la conclusión de que el perfil competencial debe incluir habilidades propias de los fundamentos del marketing, como las comunicativas u otras más generales propias de los negocios y de sus estrategias.

Pefanis y Harich (2010), centradas también en el mercado norteamericano han enfocado su investigación hacia las competencias requeridas en aquellos empleos en los que se demanda una experiencia en marketing inferior a cuatro años. Como resultado, el estudio concluye que entre las habilidades más valoradas destacan la comunicación oral y escrita, la persuasión, el pensamiento analítico y estratégico, el análisis de bases de datos, y el manejo de herramientas de Microsoft.

Por su parte, Wroblowská y Ruda (2015) presentan, a partir de los resultados de su investigación, su propia relación sobre aquellas habilidades con mayor demanda. Según las autoras, estas habilidades, ordenadas por frecuencia, son: las comunicativas, las relacionadas con la negociación, las propias del trabajo en equipo y las referidas al pensamiento analítico.

Respecto a la última gran categoría, la referida a la investigación y desarrollo de nuevos productos, Micu et. al. (2011) destacan la transformación que a su juicio, están experimentando las habilidades de investigación en marketing como consecuencia del desarrollo de la digitalización. De este modo, surgen nuevas competencias que no habían

sido abordadas en los enfoques o categorías previamente tratados, como la innovación dirigida al consumidor o la capacidad para sintetizar información. McNally et al. (2013) en esta línea, centran su investigación en los rasgos de personalidad, considerando que estos constituyen un factor clave para gestionar la innovación digital, influyendo directamente en la toma de decisiones.

4.2. NUEVAS APORTACIONESES: 2017 HASTA LA ACTUALIDAD

Resulta evidente cómo en torno a este año, 2017, la literatura comienza a incluir en el perfil competencial del profesional del marketing habilidades y competencias en torno a la IA (Gonchar, 2024). Así, de acuerdo con Vlačić (2021), el éxito de la IA en el marketing tiene también un claro reflejo en la investigación, con importantes contribuciones publicadas principalmente a partir de 2017. No obstante, y dado el impacto que este fenómeno está alcanzando en el marketing, las aportaciones más significativas encontradas serán abordadas en el siguiente punto.

Por lo demás, si tal y como se ha manifestado la progresión de las competencias propias de la digitalización ha ido ganando terreno desde los inicios de este siglo, el fenómeno continúa siendo evidente a partir del año 2017 de acuerdo con los estudios presentados por García y Lázaro (2018, 2019, 2021 y 2022). Siguiendo a estos autores podemos destacar dos aspectos muy significativos: Por un lado el impacto de la digitalización, el cual está transformando profundamente las demandas en el mercado laboral del marketing, exigiendo competencias digitales como eje central de los perfiles profesionales, tanto en mercados de consumo masivo como industriales (competencias en redes sociales, Microsoft Office, SEO o SEM son tan solo una muestra). Por otro lado, los citados investigadores han observado así mismo una creciente prioridad en el uso de herramientas digitales como las plataformas de automatización de marketing, el análisis de datos (*Big Data*), el CRM, etc.

En esta misma línea, otros autores como Barria (2023); Rojas et al. (2024); o Abad et al. (2024) aluden a un marco de habilidades digitales muy común a los resultados generales de la investigación hallados en la revisión de la literatura previa a estos años: competencias en CRM, SEO, SEM, plataformas digitales, redes sociales, e-mail marketing, etc.

No obstante lo dicho, otros autores han dirigido su investigación hacia lo que ellos consideran como habilidades emergentes y de liderazgo. Así, Gonchar (2024) en su estudio dirigido al conocimiento de las competencias en liderazgo para futuros profesionales del marketing, concluye cómo la enseñanza sobre las competencias en liderazgo debe tener en cuenta un enfoque interdisciplinario por un lado, y un enfoque en el desarrollo sostenible por otro, que sea capaz de integrar objetivos económicos, sociales y medioambientales. Por su parte, Sukhawatthanakun y Supapon (2024) analizan en su trabajo los elementos clave de la gestión de nuevos productos y la capacidad de innovación, concluyendo en la aparición de competencias tales como la habilidad para la innovación y la que ellos denominan como "marketing ágil", habilidad dirigida a promover el desarrollo de nuevos productos.

4.3. LA IRRUPCIÓN DE LA IA

La irrupción de la IA en el ámbito de los negocios está generando nuevas competencias en un amplio espectro de ámbitos entre los que se encuentra el marketing: el análisis de datos, la optimización de las posibilidades tecnológicas, una mayor personalización de las ofertas, la automatización de tareas, o la gestión de las campañas publicitarias, son un claro ejemplo (Jarek y Mazurek, 2019).

Trabajos como el desarrollado en 2020 por Martínez-Ortega y Medina-Chicaiza constituyen un punto de referencia significativo al incluir importantes aportaciones teóricas desde Alan Turing, padre de la inteligencia artificial, hasta 2019. No obstante, y siendo fieles al objetivo del presente estudio, el enfoque que perseguimos es más concreto, centrándose en la búsqueda de la literatura que estudia las áreas del marketing donde la IA se está utilizando, y consecuentemente conocer cuáles son las habilidades que el profesional del marketing necesita para desarrollar su función.

Por lo tanto, conviene en primer lugar conocer en base a la literatura escrutada, cuáles son las áreas del marketing donde la irrupción de la IA está siendo mayor, y una vez esto averiguar cuáles son las competencias y habilidades asociadas a dichas áreas.

Los campos donde la IA está siendo más aplicada incluyen la automatización de procesos propios del marketing (Wirt, 2018; Overgoor y Chica, 2019 y Mikalef et al., 2023), con el fin de personalizar contenidos, gestionar campañas u optimizar conversiones con el cliente en tiempo real. Así mismo, de acuerdo con Vlačić (2021) y Verma et al. (2021) se podría añadir la segmentación de clientes y su posterior personalización. La importancia de esta competencia viene dada por las implicaciones que la segmentación tendrá sobre las estrategias de posicionamiento posteriores que las marcas vayan a desarrollar. Mediante la utilización de redes neuronales artificiales y algoritmos, la IA permite clasificar al consumidor con todo el abanico de criterios (demográficos, geográficos, psicográficos…).

Otro ámbito en el que la IA ha irrumpido con fuerza es el de las redes sociales: El análisis de contenidos para mejorar la comunicación con el consumidor, la evaluación de los comentarios vertidos con arreglo a modular las campañas y las promociones (Kose y Sert, 2017) son algunos de los usos más comunes, a los cuales se pueden añadir de acuerdo con Overgoor et al. (2019), la tipificación de usuarios prioritarios para el establecimiento de diálogos.

El uso de la IA para la ayuda en la toma de decisiones estratégicas es otro de los ámbitos donde esta tecnología ha entrado con más fuerza (Overgoor et al., 2019). La ayuda de la IA para el análisis de grandes volúmenes de datos ayuda a optimizar las decisiones de marketing y a mejorar la aplicación de los sistemas de recomendación de productos como en los casos de Amazon, Netflix, etc.

Como consecuencia de estos ámbitos de aplicación de la IA en el marketing, surge una serie de habilidades concretas identificadas en la literatura. Entre ellas destacan las competencias técnicas, definidas por Bhattacharjee (2019); Overgoor et al. (2019); Vlačić (2021) y Robson y Jerome (2024). Dichas competencias tienen que ver con el uso de algoritmos, procesamiento del lenguaje (NLP) para mejorar las comunicaciones con los clientes, conocimientos sobre el *machine learning* y el *deep learning* o habilidades en programación con herramientas como *Python*, R y MATLAB.

Otro conjunto de habilidades significativas encontradas en la literatura se corresponde con las capacidades analíticas, dirigidas hacia el procesamiento y el análisis de cantidades ingentes de datos con el fin de construir modelos predictivos sobre el comportamiento del consumidor (Overgoor et al., 2019).

Por su parte, tanto Vlačić (2021) como Mikaleft et al. (2023), coinciden con Overgoor et al.(2019) en la importancia del análisis de grandes volúmenes de datos; sin embargo, estos autores muestran un interés significativo por otra competencia como es la personalización de las experiencias del cliente. Los investigadores coinciden en el papel que debe jugar la IA para planear las interacciones y los contenidos que engrosen la relación personalizada entre la marca y sus clientes.

La gestión estratégica es considerada como otra importante habilidad por su capacidad para integrar a la IA en los procesos de marketing (Kose y Sert, 2017; Vlačić, 2021), valorándose la capacidad para aplicar la IA en decisiones importantes que afecten a la política de marketing, tales como la evaluación de las campañas promocionales, de publicidad, etc.

De la misma forma, la interpretación de datos y la colaboración interdisciplinaria son otras dos habilidades con un peso significativo en la literatura examinada. Efectivamente, tanto el conocimiento para la interpretación de los datos como la aplicación de estos al contexto de marketing (Overgoor et al., 2019; Mikaleft et al., 2023) son funciones fundamentales en la organización para poder aprovechar las prestaciones de la IA. En este sentido, tal y como apuntan Wirt (2018), y Jarek y Mazurek (2019), se hace cada vez más necesaria una colaboración efectiva entre equipos creativos y técnicos capaces de desarrollar conjuntamente y de manera eficiente la IA en el seno de las estrategias de marketing.

5. DISCUSIÓN

A tenor de los resultados arrojados por el estudio se pueden considerar alcanzados los objetivos propuestos más arriba, referidos a la identificación de los cambios que caracterizan el perfil profesional de los

especialistas del marketing desde comienzos de siglo, y al conocimiento del grado de impacto que la IA está teniendo sobre el mencionado perfil, todo ello en base a la revisión de la literatura académica. A través de las investigaciones recopiladas conforme a la metodología propuesta, se ha podido concluir tanto en la evolución de las competencias sobre el perfil profesional, como en el impacto que sobre ellas está originando la IA.

La revisión de la literatura realizada en este estudio aporta, a juicio de los investigadores, nuevas perspectivas que pueden guiar futuras investigaciones para conocer con mayor exactitud las características del perfil competencial del profesional del marketing por un lado, y para conocer las diferencias entre las habilidades demandadas por la empresa y la formación que los centros universitarios dispensan en relación a los estudios de marketing.

A este respecto, el presente trabajo ofrece un marco de referencia sobre las principales investigaciones académicas realizadas, que puede sustentar y orientar futuras investigaciones, tanto en la línea del perfil competencial de los profesionales del marketing, como en la referida a las necesidades formativas que deberán ser cubiertas por los centros universitarios a futuro, o más bien correspondería decir que deben ser cubiertas ya.

6. CONCLUSIONES

A la luz de la literatura revisada, se concluye que los grandes drivers que están impulsando las habilidades consideradas estratégicas por las empresas son consecuencia tanto del fenómeno de la globalización como de la digitalización. Sin embargo, con la reciente irrupción de la IA en el ámbito del marketing emerge otro conjunto de competencias nuevas en el perfil competencial de los profesionales.

Desde los comienzos del presente siglo hasta el entorno del año 2017 el perfil competencial del profesional ha guardado un equilibrio entre las tres grandes categorías enunciadas por Pefanis y Harich (2010), a saber: competencias técnicas, producto de la digitalización (SEO, CRM, *Big Data*, aplicaciones móviles…), competencias correspondientes al campo de las metahabilidades (trabajo en equipo, networking, habilidades

comunicativas…) y competencias que atañen estrictamente a los fundamentos del marketing (segmentación, relaciones con el cliente…).

En estos primeros dieciséis o diecisiete años, se observa así mismo una coexistencia entre habilidades técnicas nacidas en el siglo XX que se resisten a ser canceladas (análisis de datos, CRM, diseño gráfico…) con las nuevas surgidas más recientemente (redes sociales, SEO, e-mailing, RFID…).

En la segunda parte del periodo analizado, es decir a partir de 2017 hasta la actualidad, la literatura advierte de un crecimiento en la demanda de habilidades derivadas de la digitalización. En la medida en que el desarrollo tecnológico crece, aumentan las competencias demandadas en este campo. Si bien no aparecen nuevas habilidades, exceptuando las derivadas de la IA, el peso que alcanzan en el perfil competencial es cada vez mayor.

La rápida e intensa irrupción de la IA en el marketing tiene tres aspectos esenciales: a) Por un lado se observa cómo el peso de las competencias técnicas en el perfil competencial cobra cada vez más peso. Nuevas y numerosas habilidades empiezan a ser requeridas a los especialistas en marketing, así por ejemplo, el procesamiento del lenguaje, el *machine learning,* el *deep learning* o la capacidad para encajar la IA en todo el proceso de toma de decisiones. b) De otra parte, es así mismo significativa la desaparición de muchas de las competencias blandas o metahabilidades que hace tan solo unos años figuraban en la mayor parte de las ofertas de empleo (Echegaray y García, 2019), como por ejemplo la capacidad de negociación, la proactividad, la flexibilidad, el *detail oriented* o incluso los conocimientos en idiomas. c) También se observa cómo muchas de las habilidades específicas del marketing tales como la gestión de las campañas publicitarias, la segmentación, o el posicionamiento, por citar solo algunas de ellas, son "colonizadas" por la IA. No es que dichas habilidades desaparezcan o dejen de ser requeridas, sino que ahora son realizadas y gestionadas mediante la IA.

Como consecuencia de todo lo referido anteriormente, el marketing como profesión demanda hoy en día un perfil más técnico, donde el dominio de las herramientas de gestión y medición parece más importante que la visión estratégica incluso. En este escenario, habilidades tan

importantes hasta ahora como la creatividad, la planificación, la capacidad de comunicación escrita y oral o la pura persuasión, o bien aparecen en un segundo plano o simplemente están descartadas en muchos casos.

En definitiva, tanto la globalización como la digitalización y más recientemente la IA, están modificando de manera muy importante el perfil competencial del profesional del marketing, en la medida en que nuevas competencias técnicas y analíticas principalmente están emergiendo. Estas transformaciones presentan un gran reto tanto para los profesionales del marketing como para la formación universitaria. Los primeros deberán adaptarse a los cambios aprendiendo las nuevas competencias y desaprendiendo las que ya no son necesarias, y la segunda deberá reorientar sus planes de estudio de forma que puedan ser cubiertos todos aquellos *gaps* creados por las nuevas habilidades. En este sentido parece claro que la vía de solución transcurre por la necesidad de una actualización constante de los contenidos de los programas académicos así como por una mayor colaboración empresa-universidad.

7. REFERENCIAS

Abad, C., & et al. (2025). Perspectivas de los CEO de las agencias de comunicación y marketing sobre el CommTech. European Public & Social Innovation Review(10), 1-18. doi:https://doi.org/10.31637/epsir-2025-381

Abriendo Mercados. (5 de Julio de 2023). El impacto de la globalización en el marketing y la gestión comercial. Abriendo Mercados. Recuperado el 12 de noviembre de 2024, de https://abriendomercados.com/el-impacto-de-la-globalizacion-en-el-marketing-y-la-gestion-comercial/

Barría, F. J. (2023). El personal de marketing y las competencias tecnológicas ante las nuevas tendencias mercadológicas del siglo XXI. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 3394-3407. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7188

Barteles, R. (1964). El desarrollo del pensamiento en marcadotecnia. México: CECSA.

Bhattacharjee, S. (2019). Metamorphic Transformation: Critically Understanding Artificial Intelligence in Marketing. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 7(4), 61-70.

Carbonell-Foulquié, P., & et al. (2004). Criteria employed for go/no-go decisions when developing successful highly. Industrial Marketing Management, 33(4), 307-316. doi:https://doi.org/10.1016/S0019-8501(03)00080-4

Carrillo, H. M., & Robles, F. L. (2019). La evolución del marketing: una aproximación integral. Revista Chilena de economía y sociedad, 1(13), 58-70.

Carson, D. (1990). Some exploratory models for assessing small firms marketing. European Journal of Marketing, 24(11), 8-51. doi: https://doi.org/10.1108/03090569010006056

Carson, D., & Gilmore, A. (2000). SME Marketing Management competencies. International Business Review, 9(3), 363-382. doi:https://doi.org/10.1016/S0969-5931(00)00006-8

Chaffey, D., & Ellis-Chadwick, F. (2019). Digital Marketing: Strategy, Implementation and Practice. Edinburgh: Pearson.

Cham, T., & et al. (2020). Brand Image as the competitive edge for Hospitals in Medical Tourism. European Business Review, 31(1), 31-59. doi:https://DOI 10.1108/EBR-10-2019-0269

Cham, T.-H., & et al. (2022). Digitalization and its impact on contemporary marketing strategies and practices. Journal of Marketing Analytics, 10(2), 103-105. doi:https://doi.org/10.1057/s41270-022-00167-6

Cheah, J. H., & el al. (2022). Are privacy concerns still relevant? Revisiting consumer behaviour in omnichannel retailing. Journal of Retailing and Consumer Services, 65(1), 102242. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102242

Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. Harvard Business Review, 96(1), 109-116. doi:http://10.4236/jcc.2020.811010

Day, G. S. (2011). Closing the marketing capabilities gap. Journal of Marketing, 74(5), 183-195. doi:https://doi.org/10.1509/jmkg.75.4.183

Echegaray, L., & García, J. (2019). ¿Cuáles son las competencias y habilidades del graduado en marketing requeridas en el mercado organizacional español?: Un análisis de contenido a partir de las ofertas de empleo de trabajo difundidas por los portales en Internet. Esic Market Economics and Business Journal, 537-560. doi:DOI: 10.7200/esicm.164.0503.2

Foxize, S. (2014). El Director de Marketing del Futuro. Obtenido de https://www.foxize.com/ebooks/el-director-de-marketing-del-futuro

Garcés, J. E. (2015). Conexiones alineadas entre economía, marketing y globalización. Apuntes del CENES, 34(60), 41-49. doi:DOI:10.19053/22565779.3776

García, J., & Echegaray, L. (2018). ¿Cuáles deben ser las competencias y las habilidades del profesional del marketing?: Una visión exploratoria desde la perspectiva profesional y académica. Esic Market Economics and Business Journal, 49(2), 261-283. doi:DOI: 10.7200/esicm.160.0492.1e

García, J., & Echegaray, L. (2019). Marketing Graduate Job Profiles in the Spanish Mass Consumer Market: A Content Analysis of Job Listing on the Internet. Esic Market Economics and Business Journal, 107-129. doi:https://doi.org/10.7200/esicm.162.0501.3

García, J., & Echegaray, L. (2021). Nuevo perfil competencial requerido a los graduados en marketing en el mercado industrial español. Economía, empresa y justicia. Nuevos retos para el futuro, 1487-1512.

García, J., & Echegaray, L. (2022). ¿Cuáles son las habilidades demandadas a los especialistas en marketing por la empresa española del gran consumo? En L. d. Comunicación, Comunicación y Diversidad (págs. 1860 - 1880). Valencia: Asociación Española de Investigación de la Comunicación.

García, M., & Echegaray, L. (2022). Cambios producidos por la digitalización en el perfil competencial del profesional del marketing en el mercado industrial español. aDResearch Esic, 70-89. doi:https://doi.org/10.7263/adresic-27-203

Gilmore, A., & et al. (2001). SME marketing in practice. Marketing intelligence&Planning, 19(1), 6-11. doi:https://doi.org/10.1108/02634500110363583

Gonchar, L. (2024). Development of leadership competence of future marketers in the context of globalization. IT and educational analytics, 1(1), 11-16. doi:https://doi.org/10.31110/ITandEAv.2024.v1.02

Harraway, J. A., & Baker, J. R. (2005). Statistics in the workplace: A survey by by use of recent graduates with higher degrees. Statistics Education Research Journal, 4(2), 43-58.

Hoyos, R. (2020). Marketing más de un siglo de historia: antecedentes, génesis y evolución. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Huang, M. H., & Rust, R. T. (2021). Artificial intelligence in service. Journal of Service Research, 21(2), 155-172. doi:DOI: 10.1177/1094670517752459

Jarek, K., & Mazurek, G. (2019). Marketing and artificial intelligence. Central European Business Review, 8(2), 46-55. doi:https://doi.org/10.18267/j.cebr.213

Kose, U., & Sert, S. (2017). Improving Content Marketing Processes with the Approaches by Artificial Intelligence. Ecoforum, 6(1). doi:https://doi.org/10.48550/arXiv.1704.02114

Kotler, P., & Armstrong, G. (2010). Principles of Marketing. Boston: Pearson Education.

Laroche, M. (2011). Globalization, culture, and marketing strategy: Introduction to the special issue. Journal of Business Research, 64(9), 931-933.

Leeflang, P., & et al. (2014). Challenges and solutions for marketing in a digital era. European Management Journal, 32(1), 1-12. doi:https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.12.001

Levitt, T. (2001). La globalización de los mercados. Harvard Deusto Business Review, 1, 132-146.

Lim, X. J. (2022). Does retail type matter? Consumer responses to channel integration in omni-channel retailing. Journal of Retailing and Consumer Services, 67. doi: https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.102992

Matkeviciene, R. (2021). Change in Comunication Management Roles Due to Globalization: A Case of Comunication Management Competencies Mapped by International Professional Public Relations Associations (2015-2020). Ekonomicko-manazerske spektrum, 15(2), 65-86.

McAfee, A., & Brynjolfsson, E. (2017). Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future. New York: W.W. Norton & Company.

McNally, R., & et al. (2013). New Product Portfolio Management. Journal of Product Innovation, 30(2), 245-261. doi: https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2012.00997.x

Micu, A. C., & et. al. (2011). The shape of marketing research in 2021. Journal of Advertising Research, 51(1), 60-68. doi:https://doi.org/10.2501/JAR-51-1-213-221

Mikaleft, P., & et al. (2023). Artificial intelligence (AI) competencies for organizational performance: A B2B marketing capabilities perspective. Journal of Business Research, 113998, 164. doi:https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113998

Morales, M. D., & et, al. (2016). Los desafíos del marketing en la era del big data. E-Ciencias de la Información, 6(1). doi: http://dx.doi.org/10.15517/eci.v6i1.19005

Neuvonen, H., & Pecorano, M. (2024). Digital Marketing Skills in High Demand: Exploratory Study of Multiple Competencies for a Marketing Professional. Athens Journal of Business, 10(2), 121-138. doi:https://doi:10.30958/ajbe.10-2-3.

Oinonen, M., & Jalkala, A. (2012). Combining RFID technology with social media. Int. J. Business Information Systems, 1(4), 426-441. doi:https://doi.org/10.1504/IJBIS.2012.050175

Overgoor, G., & et al. (2019). Letting the computers take over: Using AI to solve marketing problems. California Management Review, 61(4), 156-185. doi:https://doi.org/10.1177/00081256198593

Palomo, M. T. (2006). El perfil competencial del puesto de director/a de marketing en organizaciones de la Comunidad de Madrid. Madrid: ESIC.

Pefanis, R., & Harich, K. (2010). Knowledge and Skill Requirements for Marketing Jobs in the 21st Century. Journal of Marketing, 32(2), 341-352. doi:https://doi.org/10.1177/0273475310380881

Pefanis, R., & Harich, K. (2010). Knowledge and Skill Requirements for Marketing Jobs in the 21st Century. Journal of Marketing Education, 341-352. doi:https://doi.org/10.1177/0273475310380881

Reibstein, D. J., Day, G., & Wind, J. (2009). Guest editorial:Is marketing acvademia losing its way? Journal of Marketing, 73(4), 1-3. doi:https://doi.org/10.1509/jmkg.73.4.1

Robson, I. R., & Jerome, I. E. (2024). Competencies in Artificial Intelligence for Organizational Performance: A viewpoint on B2B Marketing Capabilities. International Journal of Academic Integrity and Curriculum Development, 1(1), 18-34. doi:https://doi.org/10.xxxxx/xxxxx

Rodríguez, I. (2006). Principios y estrategias de marketing. Barcelona: UOC.

Rojas, E., & et al. (2024). Principales competencias y habilidades que debe tener un profesional de marketing digital en la actualidad. 593 Digital Publisher CEIT, 9(3), 963-979. doi:https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2417

Royle, J., & Laing, A. (2014). The digital marketing skills gap:developing a digital marketer model for the communication industries. International Journal of Information Management, 34(2), 65-73.

Sanders, N. (2016). How to use big data to drive your supply chain. California, 58(3), 26-48. doi:https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.3.26

Santesmeses, M. (2007). Marketing. Conceptos y estrategias. Madrid: Pirámide.

Sheth, J. N., & Parvatiyar, A. (2001). The antecedents and consequences of integrated global marketing. International Marketing Review, 18(1), 16-29. doi:10.1108/02651330110381952

Sukhawatthanakun, K., & Supapon, S. (2024). Agile marketing competency and innovation capability mediating on new product management for industrial business development guidelines. International Journal of Product Lifecycle Management, 15(3), 259-283. doi:https://doi.org/10.1504/IJPLM.2024.137308

Taylor, K. A. (2003). Marketing yourself in the competitive job marke4t: An innovative course preparfing undergraduates for marketing careers. Journal of Marketing Education, 25(2), 97-107. doi:DOI:10.1177/0273475302250577

Trainor, K. J., & et al. (2014). Social media technology usage and customer relationship performance: A capabilities-based examination of social CRM. Journal of Business Research, 67(6), 1201-1208. doi:https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.05.002

Tzokas, N., & et, al. (2004). Navigating the new product development. Industrial Marketing Management, 33(7), 619-626. doi:https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2003.09.004

Ulrich, K. T., & Eppinger, S. D. (2000). Product design and development. New York: McGraw-Hill.

Verma, S., & et al. (2021). Artificial intelligence in marketing: Systematic review and future research direction. International Journal of Information Management Data, 1(1), 100002. doi:DOI:10.1016/j.jjimei.2020.100002

Vlačić, e. a. (2021). The evolving role of artificial intelligence in marketing: A review and research agenda. Journal of Business Research, 128, 187-203. doi:https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.01.055

Wellman, N. (2010). Relating the Curriculum to Marketing Competence: A Conceptual Framework. The Marketing Review, 10(2), 119-134. doi:10.1362/146934710X505735

Wirt, N. (2018). Hello marketing, what can artificial. International Journal of Market Research, 60(5), 435-438. doi:https://doi.org/10.1177/1470785318776841

Wroblowská , Z., & Ruda, T. (2015). The Identification and Comparasion of the Requirements Placed on Product Managers during the Recruitment Process. Journal of Competitiveness, 7(3), 110-125. doi:https://doi.org/10.7441/joc.2015.03.08

EL PROYECTO AULA CEU-¡HOLA!, UN PUENTE PARA CONECTAR LA EMPRESA PERIODÍSTICA Y LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

JAVIER RODRÍGUEZ LAIZ
Universidad CEU San Pablo – CEU Universities

EMILIANO BLASCO DOÑAMAYOR
Universidad CEU San Pablo – CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del aula empresa CEU-¡HOLA! se encuadra dentro del proyecto de innovación docente emprendido por la Universidad San Pablo CEU. El compromiso constante de la Universidad con los alumnos y su futuro profesional es el resorte detrás del que se articulan diferentes iniciativas para crear un auténtico ecosistema Universidad-Empresa. Ecosistemas en los que las empresas y la Universidad encuentren puntos en común de conocimiento, aplicación de sus diferentes áreas de *expertise* y aprendizaje mutuo. Además, sirven como un primer y directo contacto con el mundo real empresarial por parte del alumnado, mientras que a las diferentes compañías les permite descubrir y entender la visión de las nuevas generaciones, próximas a incorporarse al mercado de trabajo, descubrir talento y ver soluciones innovadoras desde una óptica diferentes a la de sus propios responsables. Con todos estos objetivos nacen las Aulas CEU-Empresa, "espacios docentes de colaboración donde se impulsa y potencia la realización de proyectos conjuntos entre el mundo profesional y el académico" (CEU, s.f.). Una iniciativa que facilita que los estudiantes reciban una formación complementaria a la vez que dan sus primeros pasos dentro del mundo laboral.

Así, la Universidad San Pablo CEU ha puesto en marcha durante los últimos años, diversos proyectos con destacadas empresas como IBM, KPMG, NTT Data, Adecco, El Debate, Merck, Generali, entre las casi

20 aulas que ya han funcionado y dados sus frutos en la Universidad. Todas estas compañías colaboran a través de distintas actividades donde predominan las sesiones formativas, sesiones de *e-commerce*, casos prácticos, talleres sobre las principales competencias que buscan las empresas, *talent games* o charlas de orientación laboral. Todo ello dirigido a un grupo selectivo de alumnos de distintos grados que podrán beneficiarse de la experiencia de los profesionales de estas empresas.

En el caso del aula CEU-¡HOLA!, la firma de un convenio marco en el curso 2022-2023 permitió la puesta en marcha de una serie de actividades vinculadas con el Laboratorio de Fotografía de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo CEU. Este acuerdo respondía a la intención de ambas instituciones por reactivar una colaboración entre el Laboratorio de Fotografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación con ¡HOLA! iniciada en el curso 1995-1996. En aquel momento la revista colaboró en la puesta en marcha de dicho laboratorio, que precisamente lleva el nombre del fundador de la revista, Antonio Sánchez Gómez, y creó dos becas de formación de profesorado (1997-1998 y 1998-1999).

El nuevo convenio marco en el curso 2022-2023 tenía como objetivo relanzar esta colaboración para convertir el espacio dedicado a la docencia en torno a la fotografía en un lugar de encuentro entre la universidad, la profesión y los estudiantes de Periodismo, Comunicación Digital, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Eduardo Sánchez Pérez, director de la publicación y nieto del fundador, indicaba que "¡HOLA! quiere ser un referente positivo en la sociedad y por eso apoyamos la cultura, la educación y especialmente la formación académica de calidad y en valores de los futuros profesionales de la comunicación (Sánchez, 2023, como se citó en ¡HOLA!, 2023, párr. 1). La rectora de la Universidad CEU San Pablo, Rosa Visiedo Claverol, por su parte, destacaba que se trataba de "una propuesta de valor para nuestros estudiantes, que tendrán la oportunidad de conocer la cultura corporativa y la historia de una editorial con tanta tradición y trayectoria" (Visiedo, 2023, como se citó en ¡HOLA!, 2023, párr.5).

Este pistoletazo de salida marcó el inicio de una serie de reuniones para determinar posibles iniciativas de colaboración que ayudaran a la

consecución de los objetivos ya descritos. Dos fueron los proyectos que tomaron forma en el primer curso académico tras la firma del acuerdo. Por una parte, y a instancias de una propuesta nacida de la propia revista, surge el proyecto de innovación docente *¡HOLA! x CEU: un proyecto de branding y fotografía*. Un reto que consistía en que los alumnos de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación dieran una solución creativa a un *brief* entregado por ¡HOLA! con el deseo crear una imagen actualizada de la usuaria de los productos de la marca. Por otra parte, el segundo de los proyectos que se puso en marcha, bajo el título genérico de *Aula empresa CEU-¡HOLA!*, consistió en un programa formativo de charlas dedicado a un reducido número de alumnos y ofrecidas por los principales responsables de las diferentes áreas editoriales y de negocio de la revista ¡HOLA!. Este segundo proyecto es en el que se centran las páginas de este capítulo.

2. OBJETIVOS

El programa de actividades y charlas diseñado en colaboración entre la revista ¡HOLA! y el laboratorio fotográfico de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU tenía como objetivo principal el de acercar a los alumnos y a la Universidad, en su conjunto, a la empresa. En este caso, una compañía de comunicación española de reconocido prestigio y líder en su sector. Como hace referencia el título de este capítulo, se buscaba establecer puentes de colaboración y mutuo cocimiento como base para otras colaboraciones, formación de los alumnos o búsqueda de talento por parte de la empresa. Este objetivo principal de acercar Universidad y empresa devengaba otra serie de objetivos secundarios con intereses comunes para ambas partes. Pero además, su consecución permitiría obtener otros beneficios que se plantearon como objetivos secundarios y que, en este caso difieren entre los participantes. Entre estos objetivos planteados en el proyecto se encuentran:

- Ofrecer a los estudiantes una visión completa de la revista ¡HOLA!, como referente de la prensa semanal impresa en España, coincidiendo con el 80 aniversario de la publicación.

- Descubrir a los participantes la evolución y realidad del modelo de negocio de la prensa, tanto impresa como online, utilizando como referente del semanario.
- Acercar a los alumnos a la realidad de los diferentes perfiles de usuarias de los productos ¡HOLA! y su evolución a lo largo del tiempo.
- Mostrar el amplio abanico de perfiles profesionales y diferentes especializaciones que intervienen en el negocio editorial desde la concepción de una revista hasta su comercialización en el punto de venta.
- Permitir a los estudiantes un contacto directo y un diálogo real con profesionales de la comunicación para descubrir posibles salidas profesionales a sus estudios.

Con todos estos objetivos, se decidió establecer un calendario de contenidos y materias a tratar que facilitaran la consecución de los mismos. Para ello, se contó con la colaboración de responsables de la revista, junto a los que se diseñó un programa de charlas magistrales que ofrecieran una visión completa de la realidad del negocio de la prensa impresa periódica en España. El programa trató de ser ambicioso en su preparación para permitir a los alumnos conocer la publicación y todas las variantes y productos que ofrece. En este caso, el objetivo que se perseguía era el descubrir la necesidad de adaptación a los cambios tecnológicos y de buscar nuevos modelos de negocio ante la realidad por la que atraviesa la prensa impresa periódica.

3. METODOLOGÍA

La discusión sobre las diferentes ventajas e inconvenientes de un aprendizaje activo frente a uno pasivo parece una discusión ya superada. Hace ya muchos años que autores como Freire definían la educación como "comunicación y diálogo" describiéndola como un encuentro de sujetos interlocutores que buscan sentido y significación a lo que acontece. Incluso afirmaba que "pensar en profesores como independientes y simples transmisores de significado no tiene mucho sentido" (Freire,

1978). En la misma línea Rui Canario, citado por Domingo J. (2001) ampliaba este pensamiento diciendo que en el proceso de enseñar no sólo intervienen dos agentes (profesor y alumno), sino que "interactúan en el seno de una comunidad de aprendizaje en la que no se puede disociar la acción de otros colectivos" (Domingo, 2001) señalando a padres, equipos docentes, comunidad o profesionales. Es esta idea, como se indicaba, más que establecida, la que subyace en el espíritu del aprendizaje proyectado por las aulas CEU empresa. Comunidades de saber donde los profesionales se acercan a la Universidad y comparten su experiencia y saber hacer en su campo específico de acción. Una idea que convierte a la Universidad en un auténtico foco de saber y excelencia en pro de la mejora de la sociedad. La Universidad no puede quedar limitada simplemente a una serie de edificios, planes de estudios, horarios y demás, sino un "complejo entramado de relaciones e interacciones entre grupos que son claves para establecer una mayor coordinación como pieza angular de la mejora y del estímulo para el aprendizaje" (Ainscow, 2001).

FIGURA 1. *Sesión del aula CEU-¡HOLA! celebrada el 22 de abril de 2023 con Arancha González, directora comercial de ¡HOLA! como ponente*

Fuente: Laboratorio fotográfico. Facultad de Humanidades CEU San Pablo

La introducción de innovaciones en los programas educativos en búsqueda de la excelencia debe estar en el corazón de cualquier proyecto pedagógico. Son estas mejoras y la formación en valores los que deben convertir a la Universidad en un auténtico motor de cambio e impacto positivo en la sociedad. "Un modelo educativo que no solo

busca la excelencia académica, sino también la formación integral de sus estudiantes" (CEU, 2024). Como señala la Rectora Magnífica de la Universidad San Pablo-CEU, Rosa Visiedo, está en el propio origen de la Academia el "construir una Universidad sobre los cimientos del compromiso para servir a las personas y a la sociedad a través de la formación que damos a nuestros estudiantes" (Visiedo,2024).

3.1. DESARROLLO DEL PROYECTO

Como ya se ha indicado anteriormente, con la firma convenio de colaboración el 16 de mayo de 2023 se iniciaba el proceso de preparación de las actividades del aula empresa CEU-¡HOLA!. Por lo que se refiere a las actividades y charlas magistrales correspondientes al aula, objeto de este capítulo, entre los meses de mayo y julio se realizaron las primeras reuniones informativas y de diseño del proyecto. Los responsables de la revista querían ofrecer charlas en las que se pudiera conocer los diferentes departamentos y actividades del grupo. En opinión de los responsables, este formato ofrecería una visión integral de la revista. La Universidad, por su parte, puso el acento en la necesidad de que se tratara de clases diseñadas con una serie de aspectos a considerar.

- La necesidad de un grupo de alumnos homogéneo y sin variaciones para permitir un mayor aprovechamiento de las sesiones y un aprendizaje secuencial que ganara en profundidad y relevancia.

- Que el grupo de estudiantes que formaran parte del aula CEU-¡HOLA! fueran voluntarios en cuanto a la presentación de su candidatura, y seleccionados tras entrevistas y recomendaciones por parte de profesores del claustro de la facultad. Esto abundaría en contar con un grupo de alumnos interesados y motivados en los temas a tratar.

- La limitación en el número de plazas ofertadas en esta primera edición del aula. El propio carácter de cercanía y diálogo que se pretendía ofrecer al proyecto implicaba el hecho de tener que trabajar con un número pequeño de alumnos para permitir un mayor progreso. Finalmente se optó por ofrecer 12 plazas en esta primera edición.

- Los contenidos de las charlas magistrales deberían ser un complemento adecuado y alineado con los conocimientos y habilidades que los estudiantes aprenden durante sus estudios de grado. Este punto resultaba de gran importancia en el concepto de ofrecer una enseñanza especializada que conectara los estudios de grado con la vida profesional acercando unos y otro destacando los puntos de conexión y semejanza.

- La participación de los alumnos, sus opiniones y la total libertad de intervenir en estas lecciones magistrales. Este punto se planteó como un aspecto fundamental. El aula quedaba así como un escenario de diálogo, intercambio de ideas y encuentro entre la empresa y la Universidad, razón de ser misma, como ya se ha indicado, de la creación y puesta en marcha de estas aulas empresa CEU.

En septiembre de 2023, y tras varias reuniones para definir contenidos de interés que se abordarían en las sesiones, se formalizó un calendario de charlas y contenidos a abordar en las mismas, así como algunos otros aspectos de carácter formal. Por ejemplo, se limitó la frecuencia de sesiones a una por mes, para evitar la alteración del ritmo de trabajo y estudio que exige el calendario de procesos de la Universidad. Así mismo se acordó dar continuidad al aula ofreciendo siempre las actividades en un mismo entorno, el laboratorio de fotografía *Antonio Sánchez* de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Esto contribuía a crear un ambiente de mayor confianza a ponentes y alumnos, que se encontraban en un mismo lugar en las sucesivas sesiones, facilitando así la confianza, seguridad, y un mayor clima de diálogo. Aunque ya se tratará más adelante en las conclusiones del proyecto, este ha sido uno de los elementos mejor percibido y valorado

tanto por los alumnos participantes en el aula como por los coordinadores y responsables de la revista involucrados en el mismo.

Finalmente se programaron un total de siete charlas magistrales que se fijaron para el último miércoles de cada mes a las 12:00 del medio día. Las ponencias traerían a diferentes responsables de la revista y el proceso sería similar en todas las sesiones. Una intervención del ponente de tiempo variable entre 45 y 60 minutos y un coloquio libre tras la charla de duración indeterminada. La aplicación posterior del calendario sufrió algunas modificaciones obligadas por las necesidades de la propia revista y, en algún caso, por el propio calendario académico de los alumnos. Esto obligó a modificar ligeramente algunas fechas adaptándolas para facilitar la asistencia y aprovechamiento de las mismas. Finalmente, las sesiones que se impartieron por responsables de la revista fueron las siguientes:

- 25 de octubre de 2023.

  ¡HOLA! Así se hace ¡HOLA!. Ponente: Roseta del Valle. Directora adjunta de la revista.

- 29 de noviembre de 2023.

  Fashion!. La revista de moda y estilo de vida de ¡HOLA!. Ponentes: Paula López y Carmen Catasus. Directoras adjuntas de la revista Fashion.

- 31 de enero de 2024

  ¡HOLA! Living: la nueva propuesta del grupo. Ponentes: Leticia Echevarri, directora adjunta de la revista y Verónica Martín, redactora jefe de la misma.

- -28 de febrero de 2024.

  Hola.com, la transformación digital de la revista ¡HOLA!. Ponente: Mercedes Urrea. Directora de hola.com

- 20 de marzo de 2024.

  Branded content en la revista ¡HOLA!. Ponente: Gema Jimenez. Directora del departamento de *branded content* de la revista.

– 22 de abril de 2024

  La publicidad en las páginas de ¡HOLA!. Ponente: Arancha González. Directora comercial del grupo.

– 22 de mayo de 2024

  Las redes sociales en ¡HOLA!. Ponente: Rafael Sánchez. Responsable de redes sociales en la revista ¡HOLA!

Como se puede observar, el compromiso por parte de la revista ¡HOLA! con la puesta en marcha del aula destacó por la elección de los ponentes y participantes en las dferentes actividades del aula. De hecho, en todos los casos se trataba de las personas responsables del departamento, cuando no de los directores adjuntos de los mismos. Esto permitió elevar mucho el nivel de las intervenciones, que fueron ofrecidas por las personas encargadas de la toma de decisiones en la revista y en cada producto editorial del grupo. Se desea remarcar este factor ya que, dentro de las contraprestaciones ya comentadas en el acuerdo de colaboración y en los objetivos generales del mismo, se destacaba como eje vertebrador del proyecto el acercar la empresa a la universidad. Todos los participantes, por parte de la revista, destacaron el interés que generaba en ellos poder comentar directamente y recibir opiniones y respuestas de potenciales consumidores de la revista. Loa alumnos, todos ellos pertenecientes a la generación zeta, aportaban un punto de vista fresco y diferente lo que, desde el punto de vista de la revista, ha sido extraordinariamente valorado.

Como ya se ha comentado, las sesiones tenían lugar una vez al mes y el grupo de alumnos permanecía invariable, permitiendo, de este modo, avanzar y profundizar en el conocimiento del modelo de negocio y las circunstancias concretas de la revista. Las sesiones se relacionaban con múltiples asignaturas de los estudios de grado como Fundamentos de Fotografía, Pensamiento Creativo, Diseño o Marketing, acentuando la transversalidad del proyecto de innovación y estrechando lazos con diversas áreas de conocimiento y especialización.

FIGURA 2: *Rafael Sánchez, responsable de redes sociales de la revista ¡HOLA! durante la charla magistral ofrecida el 22 de mayo de 2023*

Fuente: Laboratorio fotográfico. Facultad de Humanidades CEU San Pablo

Los profesionales de la revista compartían su experiencia diaria, el desarrollo de su trabajo, sus responsabilidades y la adaptación del trabajo al contexto actual. Los alumnos, por su parte, avanzan en el conocimiento del mundo editorial y de la revista ¡HOLA! en concreto, un semanario líder en su sector, que acaba de cumplir sus primeros ochenta años de trayectoria y que se ha convertido en un referente y en un caso único en el panorama editorial español.

4. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Las diferentes sesiones programadas permitieron descubrir, cómo ya se ha indicado, aspectos y características que serían difícilmente explicables en una lección habitual de las impartidas en los estudios de grado universitarios. El hecho de tratarse de un reducido grupo de alumnos permanente y el propio diseño de las sesiones, facilitaba este aprendizaje especializado y secuencial. Los profesionales de la revista destacaban que los estudiantes tenían un amplio conocimiento del mercado

editorial, lo que se traducía en la posibilidad de profundizar en cada uno de los aspectos y áreas tratadas. El resultado ha sido el de un proyecto de innovación docente de amplia repercusión en la comunidad universitaria, fácilmente replicable a otras aulas CEU-Empresa, y que ha despertado el interés de los alumnos por la realidad concreta de medios de comunicación y empresas del sector.

Por otra parte, aunque el aula empresa CEU-¡HOLA! no contemplaba la existencia de una evaluación con una calificación numérica, se ofrecieron pautas de evaluación para revisar el aprendizaje obtenido por los alumnos participantes. Para ello se proporcionó, al inicio del proyecto, una rúbrica que especificaba los requisitos básicos de participación y evaluación, entre los que destacaban la intervención durante las sesiones y las soluciones aportadas a los restos planteados por los ponentes, entre otros. También se valoró la colaboración en el grupo, la comunicación y la contribución individual.

Además, se entregó a los estudiantes al finalizar las sesiones un cuestionario de calidad con dos objetivos: entender la percepción del valor añadido que los alumnos obtienen de su participación, y también entender el nivel de implicación y entendimiento de la revista y su modelo de negocio. Los coordinadores del aula CEU-¡HOLA!, por otra parte, entrevistaron individualmente con cada uno a los alumnos antes y después de las diferentes sesiones con el objetivo de potenciar los aspectos mejor valorados y determinar posibles áreas de mejora.

Otro aspecto destacable de la evaluación del programa incluyó charlas previas y posteriores con cada uno de los ponentes. El objetivo, en este caso, era contribuir a situar a los participantes en el conjunto del programa de sesiones, antes de sus intervenciones, y posteriores para evaluar posibles dificultades o elementos destacables.

5. CONCLUSIONES

La realización de la primera edición del aula empresa CEU-¡HOLA! ha puesto de manifiesto que se trata de un proyecto innovador con resultados satisfactorios para todas las partes participantes. Los alumnos han destacado el alto grado de aprendizaje que les ha supuesto y que, en su

opinión, no se puede comparar al que se obtiene en las lecciones normales correspondientes a los estudios de grado. Por otra parte, han subrayado el interés de las charlas propuestas con temas de actualidad, que relacionan con asignaturas y aspectos estudiados en la carrera. La cercanía de los ponentes y los coloquios posteriores les permitían entender, de primera mano, la realidad del negocio editorial en España. Por último, han descubierto perfiles y roles dentro del mundo editorial que desconocían o que no contemplaban como posibles salidas profesionales en el futuro.

Por lo que se refiere a la revista ¡HOLA!, los coordinadores y responsables que han participado coinciden en destacar el gran valor añadido que supone para ellos contar con un grupo de alumnos fijo con los que trabajar. En el caso de la empresa, les permite tener un pequeño grupo de estudio de jóvenes pertenecientes a la generación Zeta, que no son compradores habituales ni consumidores de su producto. Así, en diferentes talleres y pequeñas encuestas realizadas durante las sesiones, podían obtener respuestas interesantes a cuestiones como la percepción que tienen los jóvenes de la revista ¡HOLA!, o descubrir posibles puntos de conexión e interés para despertar en este tipo de público el interés por la marca.

Respecto a los profesores y personal vinculado a las actividades del aula, el hecho de poder diseñar proyectos innovadores que repercutan en un mayor, y de más calidad, aprendizaje por parte de los alumnos, es motivo suficiente para desarrollar esta actividad. El conocimiento y contacto con responsables de la revista también fomenta la creación de relaciones profesionales y el diseño de nuevas actividades que sigan mejorando el proyecto de aula empresa. Este tipo de actividad aumenta el orgullo y el sentimiento de pertenencia respecto de la institución.

5.1. Proyección del aula CEU-¡HOLA!

Entre los resultados palpables del desarrollo de esta aula empresa se encuentra uno significativo. La realización de este curso de especialización de la mano de profesionales ha despertado interés en la comunidad académica surgiendo nuevas posibilidades de actividades y planeando otros contenidos complementarios.

En el caso de los alumnos, el interés suscitado y las buenas impresiones de los estudiantes que han participado, han avivado el interés de otros compañeros aumentando sensiblemente el conocimiento de las aulas CEU-empresa. La consecuencia lógica de este punto es un aumento en este curso de las peticiones para formar parte del proyecto.

En el caso de los docentes, han surgido nuevas actividades y proyectos relacionados con las actividades del curso. De hecho, en la edición del curso 2024-2025 que ya ha comenzado, los alumnos podrán disfrutar de actividades complementarias que mejoren su experiencia respecto al aula. Como ya se comentó al inicio del texto, las sesiones y charlas magistrales son, solamente, una de las dos actividades principales desarrolladas en el aula junto a un proyecto fotográfico diseñado en colaboración con la revista. La buena acogida de toda la comunidad universitaria se plasmó en la instalación, en el hall principal de la facultad, de una lona de grandes dimensiones con el resumen de las actividades del aula empresa CEU-¡HOLA!.

Respecto a las nuevas actividades previstas, se ha diseñado un plan para que los alumnos participantes en cualquiera de las actividades del aula puedan realizar visitas a las instalaciones de la revista ¡HOLA! en Madrid. Además, se ha ofrecido la posibilidad a los alumnos que lo deseen de forma voluntaria para que puedan asistir y participar en algunas de las sesiones de fotografía que organiza la revista para sus ediciones semanales. Esta posibilidad, estrechamente ligada a las actividades del laboratorio fotográfico de la facultad, conecta directamente con el propio espíritu del proyecto dando un paso más en la ya citada conexión empresa-universidad y aumentando exponencialmente el grado de satisfacción de los alumnos.

6. ÁREAS DE MEJORA

La segunda edición del aula empresa CEU-¡HOLA!, para el curso 2024-2025 ya se ha puesto en marcha con una gran acogida por parte de los estudiantes de los diferentes grados de la Facultad. Entre las enseñanzas aprendidas de la realización del proyecto en su anterior

edición, han surgido algunos aspectos que pueden aumentar el éxito y el interés pedagógico del mismo.

Por una parte, se ha decidido no circunscribir las actividades del aula a determinados grados de los impartidos en la facultad. La inclusión de los alumnos en el aula vendrá definida por el interés de los estudiantes en la misma y la selección por parte de los profesores sin importar el grado que cursen en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Esto, en la práctica, implica no limitarlo a los grados relacionados con periodismo o publicidad permitiendo a más alumnos acceder a estas actividades.

Además, y tras decidirlo con los responsables de la revista, se ha optado por elevar el número de participantes en el aula hasta alcanzar los 17. Un número todavía reducido, para preservar el clima ya descrito de cercanía y aprendizaje, pero que permite acceder a un mayor número de alumnos. De hecho, y como consecuencia lógica de este punto, algunos de los profesionales que han participado en las lecciones magistrales han realizado, además, charlas especiales a otros alumnos dentro de las actividades propias de sus asignaturas de grado. Así, hasta dos de los responsables de ¡HOLA! han vuelto a la facultad para ofrecer nuevas charlas, fuera de las actividades del programa, que pudieran presenciar más alumnos. Estas sesiones, dentro de otro proyecto de la Universidad bajo el título *Profesionales en las aulas*, ha permitido aumentar notablemente el alcance del proyecto.

Por último, y como se ha citado ya en el punto anterior, se han planteado nuevas actividades que mejoren la percepción y la experiencia de todas las personas involucradas en el proyecto. La asistencia a las sesiones reales de fotografía de la revista ¡HOLA!, integrando a los alumnos en los equipos profesionales que los realizan es, sin duda, las más destacable de estas nuevas iniciativas.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid: Narcea.

Domingo, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. Universidad de Granada.

Freire, P. (1978). ¿Extensión o comunicación?. La concienciación del medio rural. México: Siglo XXI Editores.

¡HOLA! firma un convenio con la Universidad San Pablo-CEU, muestra de su compromiso con la educación. (2023, 16 de septiembre). Hola.com. https://shorturl.at/FNRBL

Universidad CEU San Pablo – CEU Universities. (s.f.). Valores del humanismo cristiano que resuenan en CEU. Recuperado el 10 de enero de 2025. (https://lc.cx/1Jm9Ap)

Universidad CEU San Pablo - CEU Universities. (s.f.) Universidad y empresa, un tándem que funciona. Aulas CEU-Empresa. Formamos en la cultura empresarial. Recuperado el 13 de enero de 2025. (https://www.uspceu.com/alumnos/aulas-ceu-empresa).

Visiedo, R. (2024). Intervención de la Rectora Magnífica de la Universidad CEU San Pablo en la solemne jornada inaugural del curso 2024-2025. Montepríncipe, 27 de septiembre de 2024.

LA SITUACIÓN ACADÉMICA Y SALARIAL DE LOS PERIODISTAS

JUAN ALBERTO GIRALDO CARDONA
Universidad de Manizales

1. INTRODUCCIÓN

La situación salarial de los periodistas en el departamento de Caldas no es diferente a la de la mayoría de periodistas de otros países donde los salarios bajos y precarios, al parecer son la constante durante los últimos años, tomando como referencia los pasados 5 años. Y es que inclusive algunas personas que ejercen el oficio regalan su trabajo o cuando les va bien, al inicio de su vida laboral, trabajan sin prestaciones sociales, lo que incluye estar sin servicio de salud y pensión y cuando les va mejor, los contratan con todos los derechos legales, pero con salario muy bajo.

Los medios de comunicación son directamente responsables del bajo salario y con ello de la subcontratación laboral a la que están sujetos los periodistas pues en los medios domina el interés económico sobre el social, sector para el que se supone están orientados los medios de comunicación.

De esta forma, los medios sirven a fines económicos, pero también al poder político, desde lo que se publica y cómo se publica alrededor de este y de sus actores. En este sentido, los medios consideran a los periodistas como mano de obra barata, a la que limitan o restringen en materia informativa. Maldonado Pérez, P. (2018).

Las condiciones laborales de los periodistas no han mejorado considerablemente con el paso del tiempo. Se destaca que se mantienen altos porcentajes de profesionales que laboran en una entidad, pero sin ningún tipo de vinculación laboral, lo cual los deja en situación de

desprotección o en la tarea de asumir los costos de su seguridad laboral. (García, C., Ramírez, D. J., & Osorio, J. K. 2015).

Este estudio buscaba observar el entorno de la situación laboral de los periodistas de los medios de comunicación del departamento de Caldas y de algunos otros lugares de Colombia, Latinoamérica y el mundo, ya que, según referencias documentales, las condiciones de trabajo no tienen mayores variaciones y aunque la mayoría dicen sentirse conformes, hay una parte de ellos que dicen que se sostienen porque no tienen otras cosas para hacer o quizás se conforman con el único trabajo que se les presenta y no miran más allá.

Y es que de acuerdo a una indagación efectuada por Rappoport et al. (2004) en torno a los ingresos de los titulados de diferentes carreras y universidades chilenas, se aprecia una relación inversa (trade-off) entre la cantidad y la calidad de los egresados periodistas y su vida laboral, lo cual podría explicarse por un aumento desproporcionado de la oferta formativa, Mellado, C. (2010)

Según FELAFACS (2005), en el continente americano existen más de mil escuelas de Comunicación social y Periodismo lo que redunda en exceso de oferta profesional en la materia, versus espacios y ofertas laborales.

La gran cantidad de profesionales en Comunicación, frente a la poca oferta de trabajo parte de quienes contratan (Mellado et al., 2009; Hernández, 2003), hoy parecen ser indicador asociado a una disminución sostenida en los niveles de salarios, aumento en los niveles de cesantía, disminuciones en las condiciones de trabajo y en la validación que enfrentan de sus capacidades, tanto los recién egresados como los periodistas más experimentados y en ejercicio de la profesión.

Así mismo, la muestra está marcada por un mayor número de hombres participando dentro de esta, lo que deja ver de cierta manera que no muchas mujeres permanecen en los medios de comunicación y esto al parecer continúa siendo una tendencia en la región y en el continente, donde sobresalen apenas unas de ellas y es que según Robledo-Tangarife, J. J., & Rubira-García, R. (2024), a pesar del tradicional patriarcado de los medios de comunicación en Iberoamérica, las mujeres

periodistas se están abriendo un camino de propuestas que visibilizan temas hasta entonces marginales o que no se les daba la importancia que merecían. Sin embargo en regiones intermedias de Colombia, esto no es una constante y algunas, no se notan mucho por su trabajo.

Para el estudio se hace importante determinar si los periodistas están o no contentos con los salarios que reciben mes a mes y allí encontramos algunas situaciones en las que muchos de ellos, dicen sobrevivir con lo que ganan y que aspiran a ganar un poco más como reconocimiento a la labor tan importante que se cumple en la sociedad. En Latinoamérica, en tanto, se observan bajos niveles de satisfacción salarial entre los periodistas, así como salarios por debajo de los obtenidos por sus homólogos europeos y norteamericanos, y muy por debajo de los profesionales mejor pagados en la región. En algunos casos, incluso, menores a los salarios mínimos establecidos en los países de los cuales se dispone información, Mellado-Ruiz, C., & Lagos, C. (2013).

Las condiciones salariales al parecer siguen manteniendo constantes similares a los de las últimas décadas en Latinoamérica y en la mayor parte del mundo y coinciden en que no son los mejores.

2. MARCO TEÓRICO

La situación salarial de los periodistas en el departamento de Caldas, no está lejos de las situaciones analizadas y conocidas en otras regiones del país e incluso del continente y del mundo. Y es que muchos de los factores salariales están determinados por las condiciones políticas y sociales de cada ciudad, municipio o departamento que generan marcas y formas de actuar y trabajar según sea la conveniencia o la misma presión que desde los cargos gubernamentales se puedan o no ejercer.

En el mundo la situación es muy similar. Al comparar los salarios de los periodistas de prensa con los del resto de los profesionales de la comunicación del país, se observan diferencias importantes entre los grupos. Los periodistas de prensa obtienen salarios menores a los de sus colegas de relaciones públicas/comunicación corporativa y a los de quienes se desempeñan como educadores de periodismo y

comunicación (en ambos casos, sólo uno de cada diez recibe un salario inferior a 1000 dólares), Mellado-Ruiz, C., & Lagos, C. (2013).

Las condiciones laborales en algunas regiones y casos también ha estado ligado a la seguridad de la prensa. El informe sobre el estado de la libertad de prensa en Colombia, de la Fundación para la Libertad de Prensa (FLIP, 2009), señala que en 2008 se presentaron 130 violaciones a la libertad de prensa, lo cual representa una disminución de aproximadamente 20% en comparación con 2007, cuando se registraron 162. Sin embargo este factor aunque ha disminuido, puede ser también un motivo de riesgo para la profesión que muchas veces indican las personas, puede influir en lo que hacen, lo que sienten, como actúan y en lo que perciben como salario o como parte de su actividad, ya que muchos están sujetos a contratos laborales regulares o incluso amor a la profesión que no les permite desligarse del periodismo y esperan que las amenazas o condiciones de riesgo no pasen de ser simples situaciones de presión para que callen información privilegiada que puedan llegar a conocer o manejar. Por otro lado estas situaciones también se pueden convertir en muchas ocasiones en riesgos que obligan a los periodistas a generar inestabilidad y deban por ello cambiar constantemente de residencia, de ciudad y de empleo y al iniciar un nuevo trabajo cada que se tengan que vivir este tipo de situaciones, pude incidir que su salario no mejore. Esta situación alude irremediablemente a la violación de la libertad de prensa, ya que en muchas regiones del país los periodistas deben realizar su trabajo atendiendo a los intereses de los grupos al margen de la ley o intentando no tocar los temas que los involucran, por temor a las represalias, Gutiérrez Coba Et al, (2010).

Los medios de comunicación son directamente responsables del bajo salario y con ello de la subcontratación laboral a la que están sujetos los periodistas pues en los medios domina el interés económico sobre el social, sector para el que se supone están orientados los medios noticiosos, Maldonado Pérez, P. (2018). Esta situación sin lugar a dudas es la que genera una de los mayores conflictos en el reconocimiento económico de los periodistas, ya que no se les paga mucho, debido a que prima el fortalecimiento económico del medio, más que el bienestar del periodista y algunos inclusive pueden llegar a mencionar, que si no

están complacidos con el salario, pues hay otros que están listos para reemplazarlos. Ahí está también la complicación de los comunicadores y los medios, en que se dejó de reconocer su labor como profesional, esto por lo menos en Colombia, cualquiera puede decir que es periodista, lo que según los expertos termina de agravar la situación, todo esto debido a que algunos medios, no exigen ni siquiera cartón de estudios universitarios y eso hace que el salario no sea el mejor, como dice Gutiérrez Coba, et al. (2010).

en Colombia no existe actualmente ningún control respecto de la condición del periodista, pues desde la abolición de la tarjeta profesional, en 1975, y la extinción de la categoría de profesión, en 1998, el periodismo pasó a convertirse prácticamente en una actividad que cualquier persona puede ejercer libremente. Esto permite que cualquier persona sin la menor preparación pueda ejercer la labor con consecuencias algunas veces lamentables, sobre todo en que aceptan cualquier monto salarial, con tal de trabajar o hacer algo para subsistir y quienes se preparan en la Universidad sin lugar a dudas, los afecta directamente.

En el caso de las mujeres, ellas se han visto afectadas en muchas oportunidades dentro de su labor periodística, muchas veces por discriminación, por violencia, incluso sexual o simplemente se ven recriminadas por el hecho de ser mujeres y ostentan el poder de hablar en los medios de los hechos noticiosos que a algunos puede incomodar, por ello en algunas ocasiones son víctimas de maltrato y es que (CIMAC 2018, 32) dice que, las periodistas sufren una doble condición de riesgo, lo que genera sistemáticamente procesos de discriminación, opresión y exclusión, e invisibiliza su labor como profesionales de la información, no solo en los contenidos, sino también en las dinámicas de producción del mensaje. «La combinación de estos factores permite que la agresión contra una periodista genere múltiples tipos y formas de violencia con consecuencias en su vida privada, laboral, económica y social que envían un mensaje amenazador a otras periodistas». Quizás por esto, es que ellas deben hacer un esfuerzo mayor por sobresalir y poner en alto su profesión ya que algunas veces esa discriminación, no les permite ir más allá dentro de esta labor.

A lo largo de la historia, la mujer ha sido víctima de maltratos y vejámenes en diversos entornos. Esta problemática se ha dado principalmente por las relaciones disímiles entre los sexos, las costumbres e ideas de superioridad de un sujeto frente al otro (Duarte & García, 2016). La mujer en Colombia no es maltratada por su fisionomía, como se suele confundir, sino por las preconcepciones establecidas por la sociedad (Sánchez, 2014).

La violencia de género responde a las agresiones por razón de ser mujer u hombre, pues se le agrede por considerarse inferior física, intelectual o socialmente. Esto quiere decir, entonces, que se establecen ciertos patrones en la sociedad que determinan los roles de los hombres y mujeres según su propio juicio, cultura o religión, Sastoque, L. M. M (2020).

Es consentir, y al mismo tiempo ser cómplice, de que el principio humano de Libertad de Expresión penda de políticos y empresarios coludidos por el beneficio económico y político. Ante este panorama, se requiere reposicionar la función y propiedad de los medios en su objetivo social mediante la definición de un modelo de negocio que diversifique las fuentes de financiamiento de los medios y, por ende, permita elevar el salario y condiciones generales de trabajo de los periodistas, Maldonado Pérez, P. (2018). Lo que quiere decir que si los medios consideraran su condición, se podría generar mejores condiciones para su grupo de trabajo, en los que hay que decir que según su rol y su tiempo experiencial, podría mejorar o tener mejores condiciones salariales para lo que hay que sudar y recorrer caminos demostrando sus capacidades para que su trabajo sea valorado de una mejor manera, eso sí, dependiendo también de la importancia y calidad del medio al que se sirve.

Pero uno de los factores sin lugar a dudas que han dejado ver varios estudios realizados sobra la situación salarial ha dejado en evidencia que la pauta política o empresarial puede llegar a condicionar el accionar de la prensa, todo ligado al temor de perder los ingresos por publicidad, que muchas veces parece condicionada a hablar siempre bien para no perderla, y es que esto se conoce como autocensura de supervivencia, o también denominada “periodismo de estómago”, lo que se ha convertido en una oportunidad para la manipulación de la información, siendo de las más graves amenazas a la libertad de expresión, pues ya

no solo es el miedo a perder el apoyo eco-nómico de un patrocinador, también es la decisión de guardar silencio ante el temor de afrontar condiciones de miseria. (Guerrero, 2010).

La delgada línea entre la propaganda y la autocensura es un límite que cada vez se desconoce más y mientras eso ocurra, la democracia no podrá contar con la transparencia informativa y la libertad periodística que necesita, González, M. F. G., & Millán, R. (2021).

3. METODOLOGÍA

En la muestra se encuestaron 45 periodistas del departamento de Caldas de todos los medios de comunicación en los que se tuvieron en cuenta medios de los 26 municipios del departamento, así como de la capital. En cada encuesta se incluyeron 20 preguntas relacionadas con su situación laboral durante los últimos 5 años.

Esta investigación se realizó con el objetivo de recolectar información de forma cuantitativa, con la tarea de estudiar el impacto de los salarios en el gremio de periodistas de la región y sus posibles impactos en los contenidos informativos y su calidad, con un desarrollo en especial en el departamento de Caldas, Colombia.

Para la obtención de la muestra, se estructuró una encuesta construida desde la plataforma Google Forms. En ella se establecieron diversas preguntas con las que se buscó indagar sobre los salarios, el tipo de medio, su satisfacción o no con la labor realizada, la tranquilidad o descontento por el salario recibido, su optimización en cuanto a gastos y sus aspiraciones económicas y salariales.

La muestra fue elaborada con 20 preguntas que buscaban encontrar opiniones en cuanto a factores sociodemográficos, formación académica, experiencia laboral, condiciones salariales y percepciones sobre la libertad de expresión en el ejercicio periodístico. Los interrogantes fueron estructurados basándonos en literatura de referencia en la que encontramos alguna similitud con el tema a desarrollar y poder tener parámetros de comparación y así poder determinar si es una historia

similar la que se puede vivir en otros lugares de Colombia, del continente o del mundo.

En la muestra, compuesta por 45 periodistas y comunicadores del departamento de Caldas se les formularon preguntas como su ¿lugar de residencia y procedencia?, ¿su formación académica?, ¿experiencia laboral y en qué tipos de medio?, ¿el tiempo de experiencia en los medios de comunicación?, ¿tipo de vinculación?, ¿rango salarial?, ¿si considera o no suficiente su salario para vivir?, ¿si sus ingresos solamente provienen del ejercicio periodístico o no?, ¿cuáles son sus aspiraciones salariales? ¿si considera que su labor periodística está condicionada por presiones políticas y pueden afectar su salario? ¿si en Colombia se respeta la libertad de expresión o no? y si ¿considera que en su departamento o región el periodismo es respetado?

Los resultados obtenidos mediante las respuestas, fueron analizados en su totalidad y se realizó un tamizaje de las respuestas, calculando frecuencias y porcentajes para las preguntas cerradas. Para ser más descriptivos y exponer los valores cuantitativos obtenidos de manera mucho más clara, se realizaron gráficos y tablas que sirven para conocer los porcentajes consecuentes con las tendencias y determinantes dentro de los valores de respuestas encontrados.

El análisis de los resultados fueron comparados con estudios anteriores realizados en Colombia y en otras regiones del país y del mundo apoyados por las referencias bibliográficas de otros investigadores que han venido siguiendo la huella de este fenómeno que ha venido marcando una tendencia en el mundo y que lamentablemente afecta de manera directa a muchos periodistas y medios en particular, que en algunos casos puede llegar a afectar la calidad laboral y en otros en los que los salarios y factores económicos, puedan estar permeados por los favorecimientos políticos o empresariales.

Aunque la muestra puede verse como pequeña, refleja una realidad que ha sido la constante durante los últimos años en la región ya que se buscó llegar a la mayor parte de municipios del departamento donde existen emisoras comunitarias o de cadenas radiales grandes, canales de televisión de índole regional y periódicos de gran circulación en el

departamento, algunos más visibles que otros, pero que tienen un gran alcance. La idea además, es que se pueda convertir en un referente de lo que se vive en este aspecto en el Departamento de Caldas, para la actualidad y para estudios posteriores.

Hay que hacer claridad en que la muestra no buscaba que los participantes, conocidos en su mayoría por su oficio y profesión, se identificaran, para que a la hora de llenar el formato tuvieran la tranquilidad del grado de confidencialidad en la recolección de sus datos y por ello, se les aclaró en cada contacto, que la muestra se realizó con fines académicos e investigativos como parte de un proceso universitario y por ellos se mantuvo su anonimato. Así mismo se hizo de manera voluntaria, ya que no se obligó a nadie a participar, sino que lo hicieron de forma voluntaria y las personas que no quisieron hacerlo, simplemente se les respetó su decisión al respecto.

En resumen, este estudio buscó llegar al mayor número de periodistas en ejercicio de su profesión, en la capital y gran parte de sus 27 municipios durante el 2024. Este, permitió determinar sus condiciones laborales y salariales y su preparación académica, donde se evidencia mayor preparación académica, comparado con otros tipos de muestras similares realizados en años anteriores.

4. RESULTADOS

El estudio mostró que la mayoría de los periodistas encuestados ganan apenas lo mínimo legal y la mayoría aseguran que esto no les alcanza a cubrir todas sus necesidades y más teniendo en cuenta que un reportero deber vestir medianamente bien o aceptable, para ser recibidos de buena manera por las fuentes.

El estudio también mostró que cada vez hay más periodistas que han cursado su carrera profesional en una universidad y que se han preocupado por preparase, sin embargo, la mayor parte de ellos sienten que no se reconoce de buena manera sus estudios frente al factor salarial y a veces toca rebuscarse con alternativas paralelas ya que muchas veces pesa más la experiencia, el recorrido y el ingenio que los destaque de manera particular entro los demás que la preparación académica.

4.1. ¿LUGAR DE RESIDENCIA?

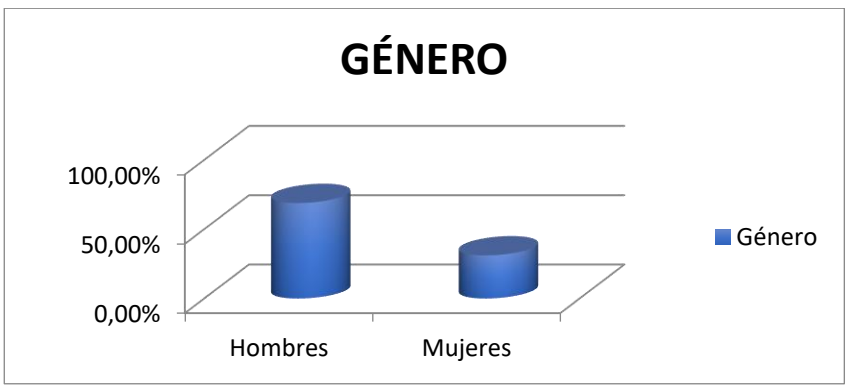
82.2% Manizales

17.8% municipios

1-Fuente: elaboración propia

4.2. GÉNERO

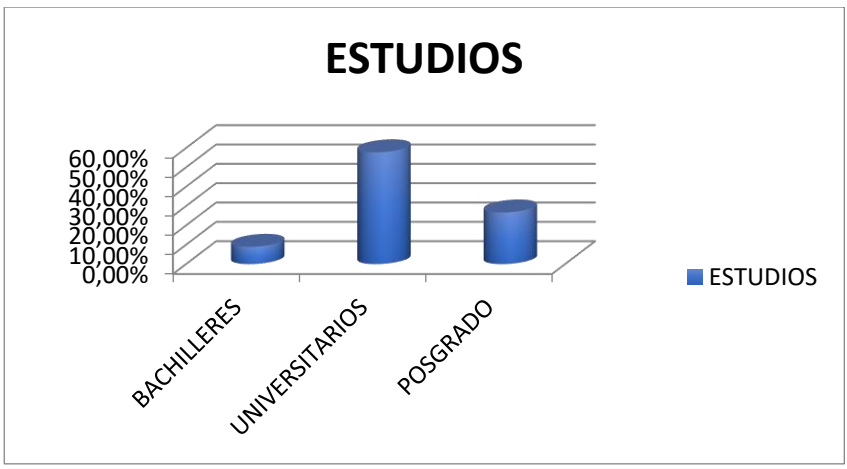
En cuanto al género de los encuestados 68.9% Hombres y 31.1% mujeres, lo que evidencia la mayor cantidad de hombres ejerciendo el periodismo en el departamento de Caldas y la región



2- Fuente: elaboración propia

4.3. Formación académica

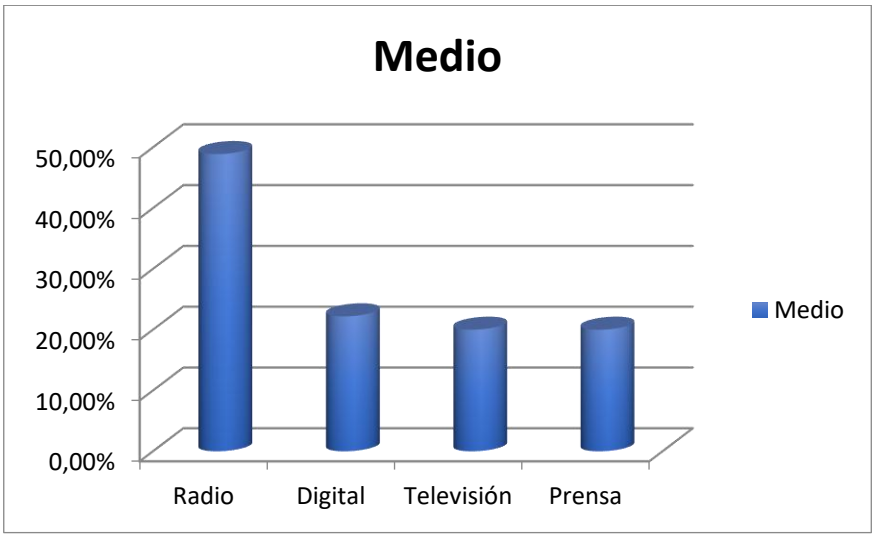
En cuanto a el número de periodistas preparados en academia el 57,8% cuenta con estudios universitarios o licenciatura, mientras que tan solo un 8,9% posee estudios básicos de bachillerato. Y lo que llama la atención es que un 26,7% tienen estudios de posgrados como especializaciones y maestrías.



3- Fuente: elaboración propia

4.4. Tipos de medio

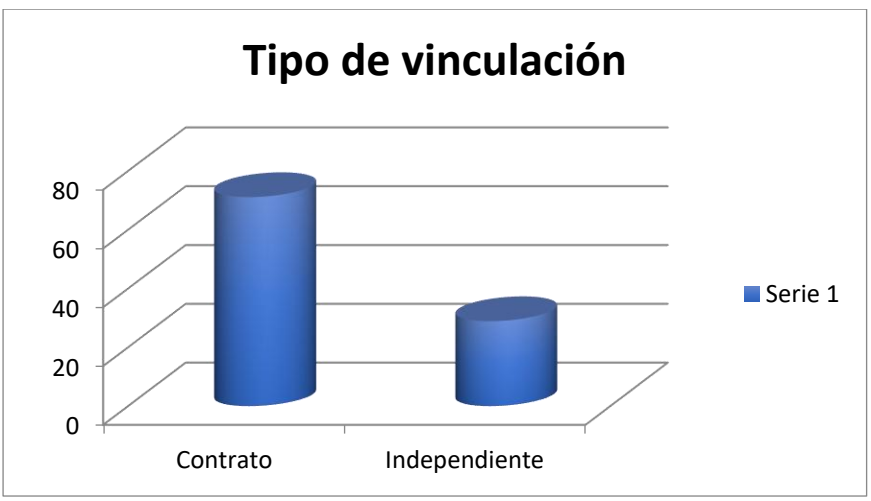
Aquí se permite ver que la mayor cantidad de periodistas trabajan en medios radiales, un 48,9%, vienen creciendo el número de personas que trabajan en medos digitales que ocupan un 22,2% y en prensa tan solo un 20%. Esto se debe a que en la mayoría de municipios el Ministerio de las Tic ha facilitado durante varios años la creación de emisoras comunitarias con el objetivo de apoyar el desarrollo de la información noticiosa, cultural y educativa a través de ellas; en lo que hace referencia a prensa escrita, existe solamente un periódico grande en el departamento y un canal de televisión regional.



4- Fuente: elaboración propia

4.5. Tipo de vinculación laboral

La gran mayoría tienen contratos con los medios donde laboran, un 71,1% son empleados, de ellos el 62,2% laboran en empresas privadas y el 15,6% en públicas. Los independientes representan un 28,9% de la muestra.



5- Fuente: elaboración propia

4.6. Rango de ingresos mensuales

En esta pregunta se clasificó por número de salarios frente al mínimo en el país que está en un millón trescientos mil pesos ($1.300.000) y la mayoría, es decir un 37,8% está entre 1 y 2 salarios mínimos, el 24,4% entre 2 y 3 salarios mínimos y solamente un 2,2% aseguró ganar entre 7 y 8 salarios mínimos. Hay que anotar, que se encuestaron desde periodistas de medios, hasta directores de noticias con larga trayectoria profesional, incluso muchos de ellos con más de 20 años de experiencia. En este punto nos expresó el 64,4% que sus ingresos no son suficientes para suplir sus necesidades mensuales.

6- Fuente: elaboración propia

4.7. ¿De dónde provienen sus ingresos?

Esta pregunta marca una tendencia de algunos periodistas que deben vender pauta publicitaria de forma independiente, de ellos un 13,3% lo que condiciona de alguna manera su independencia, mientras que un 71,1% aseguran que todos sus ingresos provienen de su salario mensual.

Un 28,9% considera además que el salario ideal debería ser entre 3 y 4 salarios mínimos y un 20% cree que entre 2 y 3 salarios mínimos legales vigentes del país para poder que sus recursos alcancen para los gastos necesarios.

7- Fuente: elaboración propia

4.8. ¿Los recursos que recibe el medio, afectan su libre expresión?

En esta pregunta hubo una doble mirada por parte de los periodista ya que mientras el 75,6% considera que el salario no afecta su libertad de expresión, cuando se les preguntó si en algún momento de su trayectoria ha sentido que su libertad de expresión ha sido vulnerada, el 51,1% sostiene que sí. Esto, deja ver que las posibles afectaciones a la libertad de prensa, no necesariamente están asociadas al ingreso económico.

Cuando se les preguntó si consideran que el Estado colombiano les brinda garantías a los periodistas para ejercer su labor, el 66,7% consideran que no y que en el país no hay ni seguridad, ni respaldo a su labor por parte del gobierno de turno.

8- Fuente: elaboración propia

Y finalmente, se les preguntó si sienten que hay respeto por el periodismo en la región y si sienten que su labor es valorada o no. Aquí una mayoría sienten que si, el 57,8%, sin embargo un 42,2% creen que no.

9-Fuente: elaboración propia

Esta investigación deja ver que la situación laboral y más aún económica de la mayoría de los periodistas en el Departamento de Caldas, no es fácil y que si se compara con otras regiones del país, se asemejan mucho en los rincones del país, inclusive en otros países del continente, en donde hasta su seguridad y libertad de expresión muchas veces se ve coartada por factores asociados a su seguridad y a la falta de garantías del propio Estado colombiano.

5. CONCLUISIONES

El estudio deja ver que los bajos salarios continúan siendo una constante en los medios de comunicación en el departamento de Caldas sin importar si su labor es buena o no.

Se detectó que hay una gran mayoría de periodistas que se han preparado de manera suficiente, inclusive con posgrados como especializaciones y maestrías que les permiten abordar el campo laboral con muchas más herramientas y conocimientos para ejercerla de manera profesional y generando credibilidad, sin embargo, el salario indican, no es el esperado por la mayoría y que solamente algunos con gran trayectoria y años de experiencia en el medio son quienes alcanzan importantes posiciones y mejores condiciones salariales.

Aunque la mayoría siente que se respeta su labor, este estudio deja ver que hace falta un trabajo más profesional y preparado para que la labor tenga un mayor alcance y respeto y que en los municipios es donde se generan algunos roces entre los periodistas y los ciudadanos por denuncias que se publican y que son controvertidas por los involucrados, en algunas oportunidades pone en tela de juicio su trabajo y ahí es donde consideran, hace falta más investigación para defender los argumentos que se presentan, esto sostienen, en algunas oportunidad les resta credibilidad a los medios que las publican o de manera particular, afecta al periodista que da a conocer el hecho noticioso.

En cuanto al género, el estudio deja ver de manera particular, que hay más hombres que mujeres laborando en los medios regionales y que las mujeres, aunque han venido tomando presencia importante en los

medios de comunicación, muchas veces no son tan visibles y sigue habiendo una mayoría de hombres ejerciendo el oficio.

Aunque el estudio no lo evidencia de manera directa, en la región tanto hombres como mujeres, ganan un salario similar y no hay diferencia basadas en género con respecto a lo que gana uno u otro.

En general este estudio ratifica lo encontrado en investigaciones de años anteriores en que la profesión de Comunicación social y periodismo no es una carrera para ganar grandes cantidades de dinero y que hay que sufrir mucho, trabajar bastante y acumular grandes historias y trabajos reconocidos para poder en algún momento conseguir un salario digno sin importar si el medio es grande, mediano o pequeño.

6. REFERENCIAS

Bautista Sánchez, M. G., Martínez Moreno, A. R., & Hiracheta Torres, R. (2014). *El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico.*

Duarte Cruz, J. O. S. É., & García-Horta, J. B. (2016). *Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres.* CS, (18), 107-158.

González, M. F. G., & Millán, R. (2021). *Publicidad oficial y autocensura, amenazas a la libertad de expresión en medios de comunicación colombianos. Razón y Palabra,* 25(110).

Guerrero, A. (2010). *País lejano y silenciado: autocensura y prácticas periodísticas en el periodismo regional* (1. ed). Bogotá (Colombia): Fundación para la Libertad de Prensa.

Gutiérrez Coba, L., Prada Penagos, R., Valderrama Valderrama, J., García Perdomo, V., Guzmán De Reyes, A., & Forero Gutiérrez, A. (2010*). Las condiciones laborales y la satisfacción de los periodistas colombianos.* Investigación y desarrollo, 18(1), 24-43.

Maldonado Pérez, P. (2018*). El salario de los periodistas, el ancla a su participación en las redes de clientelismo mediático.* Global Media Journal México, 15(28), 1.

Mellado, C. (2010). *Reflexiones sobre la oferta académica, la situación laboral y la formación del periodista en Latinoamérica. Revista de Ciencias Sociales,* 16(1), 09-20.

Mellado-Ruiz, C., & Lagos, C. (2013). *Características y factores condicionantes de la situación salarial de los periodistas en Chile. Palabra Clave*, 16(2), 520-540.

Robledo-Tangarife, J. J., & Rubira-García, R. (2024). Premio Gabo: *el periodismo que están haciendo las mujeres entre América Latina y la Península Ibérica. European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22.

Sastoque, L. M. M. *Tipos de violencias en mujeres periodistas en Bogotá 2018-2020.*

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO AYUDA A LA CREATIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES EN LA IDEACIÓN DE FORMATOS TELEVISIVOS

JUAN-CARLOS GIL-OCHANDO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha surgido como una tecnología revolucionaria que tiene un gran impacto en muchos sectores, como en la educación y en la comunicación. Por ejemplo, las herramientas de creación basadas en IA pueden generar ideas y conceptos novedosos, inspirando a los estudiantes a explorar soluciones originales. En nuestro caso, se llevó a cabo una experiencia de innovación docente en la asignatura de producción de televisión en el grado de Comunicación Audiovisual (CAV) y en el doble grado de Comunicación Audiovisual y Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la URJC. Esta consistió en la utilización libre y opcional de IAG por parte de los estudiantes, para ayudarlos en la ideación y creación de la sinopsis de un formato televisivo original. Posteriormente, se hizo una encuesta a los alumnos para la investigación sobre la experiencia docente.

El concepto de inteligencia artificial (IA), que se articuló por primera vez en el año 1956, es un término que engloba un ámbito específico dentro del campo de la informática, y se concentra en la exploración y el análisis de la capacidad de los sistemas computacionales para ejecutar funciones que se asemejan mucho a las capacidades cognitivas que se asocian con los seres humanos, incluidos, entre otros, los procesos de reconocimiento, aprendizaje, comprensión lingüística y habilidades de resolución de problemas (Russell & Norvig, 2004).

En los últimos años, el campo de la IA ha experimentado un avance sin precedentes y ha ejercido una influencia considerable en una multitud de sectores, alterando significativamente el panorama de varios ámbitos profesionales y sociales. Entre los numerosos campos que se han visto afectados por las tecnologías de IA, destaca especialmente el ámbito de la educación, en el que la IA se aprovecha para una variedad de aplicaciones innovadoras que van desde el rendimiento académico de los estudiantes, hasta la mejora y generación de materiales educativos, así como el aumento de las habilidades pedagógicas de los educadores, entre otros (Forero-Corba & Bennasar, 2024).

Una parte importante de la inteligencia artificial, comúnmente denominada inteligencia artificial generativa (IAG), ha experimentado recientemente un notable aumento de popularidad, particularmente como resultado de la llegada de herramientas que poseen la capacidad de producir de forma autónoma textos, imágenes, sonidos y vídeos originales. La introducción de plataformas como ChatGPT han revolucionado la capacidad de generar rápidamente contenido escrito original y coherente en respuesta a un *prompt*, que es esencialmente una solicitud articulada en lenguaje natural. Además, una variedad de herramientas de IA generativa, incluidas, entre otras, Midjourney, Stable Diffusion o DALL-E, demuestran la notable capacidad de crear imágenes originales y distintivas en cuestión de segundos, basándose en un mensaje de texto proporcionado por el usuario. También, la aparición de herramientas más recientes, como Runway y Sora, ha ampliado aún más los horizontes de las capacidades generativas, ya que estas plataformas ahora pueden producir vídeos de alta calidad y muy realistas en respuesta a las solicitudes articuladas en lenguaje natural, mejorando así la accesibilidad a la creación multimedia. Esta rápida evolución de las herramientas de IA generativa no sólo refleja los avances en los algoritmos de aprendizaje automático, sino que también subraya la creciente relevancia de estas tecnologías en varios ámbitos, incluidas las industrias creativas, la educación y el entretenimiento. En consecuencia, el impacto de la inteligencia artificial generativa en la sociedad contemporánea representa un cambio de paradigma en la forma en que se crea, consume e interactúa con el contenido.

La utilización e implementación de estos sofisticados instrumentos tecnológicos en el ámbito de la industria de la comunicación se encuentran actualmente en etapas iniciales de integración y empleo en los medios convencionales, que incluyen, entre otros, la prensa, el cine, la televisión y la radio. Igualmente, en el panorama emergente de las nuevas plataformas de medios por Internet o de los dispositivos móviles, y se prevé que esta tendencia tenga una expansión considerable e impacto en un futuro próximo (Franganillo, 2023).

La incorporación de la tecnología IAG en los entornos educativos se está convirtiendo cada vez más en un movimiento predominante en diversas disciplinas académicas y etapas educativas (García-Peñalvo et al., 2024). Se podría decir que una implementación más estratégica y reflexiva de esta tecnología sería particularmente beneficiosa en los campos que actualmente utilizan o se prevé que integren la inteligencia artificial en sus prácticas profesionales, como el campo de la comunicación (Lopezosa et al., 2023). Sin embargo, esta integración aún se encuentra en etapas iniciales y exploratorias, lo que subraya la necesidad de una investigación rigurosa sobre las metodologías y aplicaciones más eficaces adaptadas a cada área específica de estudio. Por lo tanto, resulta crucial que tanto los educadores como los investigadores emprendan estudios exhaustivos que esclarezcan las mejores prácticas para emplear IAG en las enseñanzas de las diversas disciplinas académicas.

En el contexto de este trabajo, es necesario señalar que la producción audiovisual representa un campo específico dentro de la industria audiovisual que se encarga de promover, gestionar y supervisar todas y cada una de las fases involucradas en los procesos de ideación, desarrollo de guiones, realización, posproducción y distribución de diversas formas de contenido audiovisual. La asignatura académica relativa a la producción televisiva, como parte del plan de estudios del grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), incluye la evaluación de una parte práctica que requiere la creación de un *paper format* de un programa de televisión. Este *paper format* es un documento que contiene una gran cantidad de datos pertinentes y detalles distintivos, que son cruciales para el desarrollo de un futuro programa de televisión original, y que se utiliza como una herramienta de

venta destinada a promover el formato dentro de la industria televisiva (Medina de la Viña & Moreno Díaz, 2019).

2. OBJETIVOS

Se plantean unos objetivos formativos de la experiencia docente, como:

- Mejorar el aprendizaje práctico de la asignatura.
- Conseguir una mayor motivación de los alumnos.
- Aumentar las capacidades creativas de los estudiantes.
- Que estos investiguen las posibilidades que ofrece la IAG en la creación audiovisual.

Por otro lado, los objetivos de la investigación sobre la actividad docente fueron:

- Conocer las preferencias de los alumnos para usar la IA en la tarea.
- Averiguar si es útil para la creación de formatos televisivos.
- Saber qué herramientas de IA fueron más utilizadas por los alumnos, para qué las han usado, en qué medida, etc.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para esta experiencia de innovación docente se basa en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta metodología educativa consiste en que los estudiantes participen en proyectos reales que les sirvan para adquirir conocimientos y habilidades más profundas. Este aprendizaje debe ser activo por parte de los alumnos, para que sean capaces de investigar, solucionar problemas o crear proyectos, que a menudo se plantean como trabajos colaborativos (Thomas, 2000). El ABP desarrolla habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación y la gestión del tiempo, además de los conocimientos académicos de cada caso (Bell, 2010).

Además, las investigaciones indican que los estudiantes que participan en el aprendizaje basado en proyectos tienden a retener la información durante más tiempo y muestran una mayor motivación y compromiso en sus estudios (Krajcik & Blumenfeld, 2006). A medida que la educación sigue evolucionando, el ABP se destaca como un enfoque eficaz para preparar a los alumnos para las exigencias futuras. Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos se ha utilizado en entornos de educación superior y en desarrollo de proyectos mediáticos con buenos resultados (Ausín et al., 2016).

En nuestro caso se pretende aplicar e investigar el uso de IAG por primera vez a un tipo de proyecto de aprendizaje que se viene desarrollando desde hace años sin ayuda de estas herramientas novedosas. Para esta experiencia de innovación docente se propuso a una clase de setenta y cinco alumnos la utilización de herramientas de inteligencia artificial generativa para ciertas partes de un proyecto práctico. Dicho trabajo se desarrolló dentro de la asignatura de producción de televisión en el tercer curso del grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Asimismo, se propuso a otra clase de treinta y nueve estudiantes de cuarto curso del doble grado de Comunicación Audiovisual y Administración y Dirección de Empresas de la URJC, la misma actividad en la misma asignatura de producción de televisión. Por tanto, se contó con una muestra total de 114 alumnos para la experiencia docente. La actividad se desarrolló en el mes de febrero de 2024.

Dentro de la asignatura de producción de televisión, los alumnos deben desarrollar a lo largo del curso una tarea práctica consistente en la confección de un *paper format* de un programa televisivo original. Para este trabajo práctico, la clase se divide en grupos de 5 o 6 estudiantes, los cuales deben crear un formato perteneciente a un subgénero televisivo. La asignación del subgénero de cada grupo viene determinada por una combinación de sus preferencias y un sorteo, de forma que no se repitan subgéneros y se abarquen los subgéneros más representativos de la televisión: informativo, *talk show, reality, game show,* etc. Este planteamiento tiene la finalidad de que las exposiciones de los trabajos

en el aula formen parte del aprendizaje de diferentes tipos de géneros por parte de todos los alumnos.

El *paper format* debe contener una serie de apartados que se van desarrollando en distintas fases de la creación del formato durante el cuatrimestre. La primera de estas etapas es la creación del título y la sinopsis del formato del programa televisivo. Esta fase es de gran importancia, ya que va a definir la idea fundamental en la que se va a basar el futuro programa.

Para conseguir idear un formato original es imprescindible que se diferencie sustancialmente de otros formatos creados y emitidos con anterioridad, ya que de otro modo no se podría proteger legalmente como formato original. Por tanto, la primera fase que deben trabajar los estudiantes es la de investigación y documentación sobre programas ya existentes, para conocer las características del subgénero y no repetir o plagiar formatos emitidos. Este trabajo conlleva un importante aprendizaje por parte de los alumnos, tanto en obtener una visión histórica de los programas de televisión y de la sociedad contemporánea de los mismos, como de investigación del panorama de la industria audiovisual actual.

Una vez que los alumnos hayan realizado esta fase de documentación, deben encontrar y crear las ideas núcleo o básicas que sean originales y diferencien su formato de otros, para lo cual deben trabajar en grupo con un sistema de tormenta de ideas. Posteriormente deberán redactar y sintetizar la idea del formato en una breve sinopsis que atraiga a los posibles compradores del producto. Además, deben crear un título del formato que sea suficientemente original, atractivo y comercial, que ofrezca una idea del contenido del programa.

Una vez planteado a los alumnos en el aula la idea de la tarea a realizar, se les ofreció libre y opcionalmente, la posibilidad de utilizar inteligencia artificial generativa de texto a texto para ayudarles en cualquier fase de la confección de la sinopsis. Se les explicó que su uso debía ser como herramienta de asistencia y no como resultado final. Es decir, debían tener una participación propia significativa en el proceso y no dejar todo el trabajo en manos de la IA. Así mismo, tendrían que especificar posteriormente si usaron la IA o no, y para qué la utilizaron. Se les recomendó la utilización de la herramienta de Copilot de Microsoft, aunque

podían elegir libremente cualquier otra aplicación. También se explicó que en las calificaciones no tendría ninguna influencia a priori si usaban o no inteligencia artificial, y sólo se tendría en cuenta la calidad del resultado final de la tarea.

El propósito de ofrecer completa libertad de utilizar o no IA era conocer la predisposición de los estudiantes a su uso. Asimismo, la libre elección del tipo de IA pretendía conocer cuáles eran sus preferencias al respecto. Tampoco se ofreció mucha información sobre la IA, ni se dieron clases específicas sobre la redacción de *promts*, más allá de unas nociones básicas. La finalidad era comprobar la familiaridad y conocimientos previos de los estudiantes sobre las herramientas de IA.

Para la confección y entrega del título y la sinopsis del formato, los alumnos dispusieron de 2 semanas, teniendo que exponer en clase el resultado de su trabajo. Durante las clases se hizo un seguimiento personalizado e individualizado por parte del docente, sobre el desarrollo de la tarea para aconsejar y resolver dudas concretas de cada formato.

Por otro lado, para la investigación sobre la experiencia docente se ha utilizado una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa mediante encuestas, recopilando las respuestas de sesenta y dos alumnos del grado de Comunicación Audiovisual y de veintiún alumnos de CAV-ADE sobre diferentes aspectos de la experiencia.

Una vez entregadas las tareas por parte de los alumnos, se les propuso contestar a una encuesta sobre su experiencia con la utilización de Inteligencia Artificial en la confección de la sinopsis. La encuesta se realizó mediante un formulario de Microsoft Forms, que debían contestar libremente en la aplicación en línea. Las preguntas formuladas fueron de respuesta de opción múltiple, excepto la última que fue de respuesta abierta y fueron las siguientes:

1. ¿Has utilizado Inteligencia Artificial para el trabajo de la sinopsis del formato televisivo?
2. Si has utilizado IA en la creación de la sinopsis, ¿Qué te ha parecido su uso?
3. Si has utilizado IA en la creación de la sinopsis, ¿Para qué la has usado?

4. ¿Qué herramienta de IA has utilizado?
5. ¿En qué porcentaje aproximado dirías que has usado IA para el trabajo?
6. Si no has usado IA para la práctica, explica brevemente la razón.

4. RESULTADOS

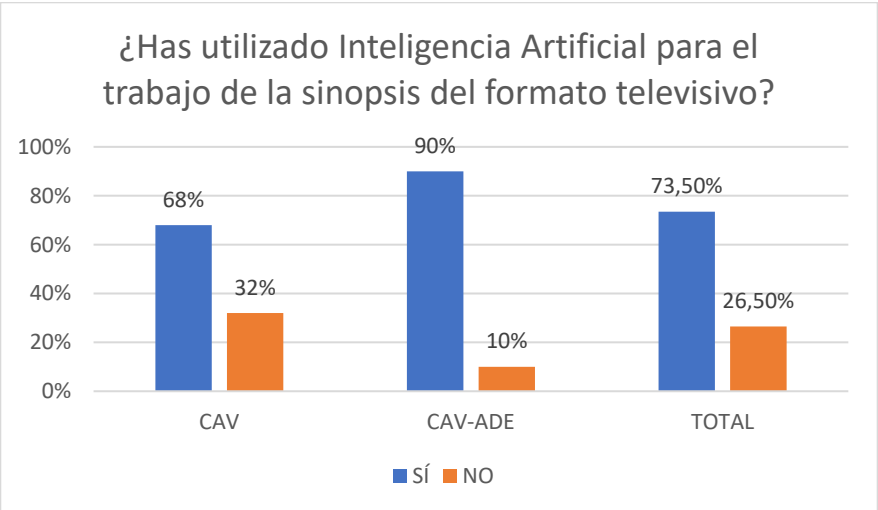
La experiencia docente se llevó a cabo de forma satisfactoria con la entrega de las sinopsis y con una elección de uso de IA por parte de los estudiantes considerable. Para la investigación sobre la actividad docente se recogieron las respuestas de los alumnos a los cuestionarios voluntariamente. Los resultados de las encuestas para el grupo de CAV fueron los siguientes:

A la primera pregunta: ¿Has utilizado Inteligencia Artificial para el trabajo de la sinopsis del formato televisivo?, respondieron sesenta y dos alumnos, de los cuales cuarenta y dos contestaron sí haber utilizado IA, conformando el sesenta y ocho por ciento del total. Sin embargo, veinte alumnos afirmaron no haberla usado en este trabajo, es decir, un treinta y dos por ciento. Por tanto, las respuestas mostraron que los alumnos de CAV optaron mayoritariamente, en un sesenta y ocho por ciento por utilizar IAGen para sus trabajos.

A la misma pregunta, en el grupo de CAV-ADE se obtuvieron veintiuna respuestas, de las cuales diecinueve fueron afirmativas, es decir, un noventa por ciento de los alumnos del doble grado reportaron haber utilizado IA para la sinopsis. En cambio, dos alumnos, el diez por ciento, indicaron no haber usado la IA. Por tanto, en este grupo fue mucho más mayoritaria, el noventa por ciento, la decisión de apoyarse en Inteligencia Artificial que en el grupo de CAV que fue del sesenta y ocho por ciento.

Haciendo el cálculo sobre el total de los alumnos que respondieron a la encuesta de ambos grados, se obtuvieron ochenta y tres respuestas. De las cuales, sesenta y una reportaron haber usado IA, mientras que veintidós no la utilizaron. Por tanto, el porcentaje total fue del setenta y tres con cinco por ciento que decidieron usar la ayuda de IA frente al veintiséis con cinco por ciento que optaron por prescindir de ella (gráfico 1).

GRÁFICO 1.



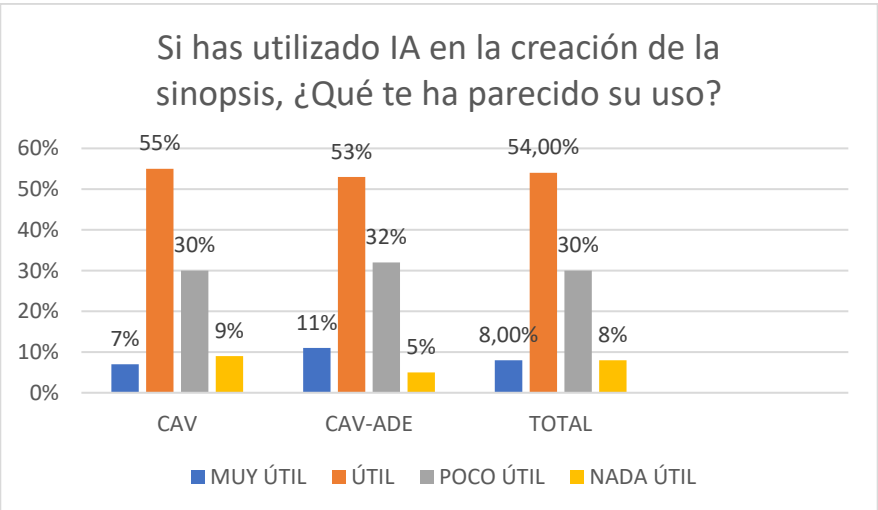
Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta que contenía el cuestionario era: "Si has utilizado IA en la creación de la sinopsis, ¿Qué te ha parecido su uso?". Del grupo del grado de Comunicación Audiovisual se obtuvieron cuarenta y cuatro respuestas de los alumnos que usaron IA en la tarea. De estos, tres estudiantes, el siete por ciento, manifestó que su uso fue muy útil. Veinticuatro alumnos, el cincuenta y cinco por ciento, reportó haberles parecido útil. El treinta por ciento de las respuestas (trece alumnos) fueron poco útil, y al nueve por ciento (cuatro alumnos) les pareció nada útil. Por tanto, a la mayoría de los estudiantes de CAV, un sesenta y dos por ciento, les pareció útil o muy útil la ayuda de IA para la tarea.

Para la misma pregunta, en el grupo de CAV-ADE se obtuvieron diecinueve respuestas. A dos alumnos, el once por ciento, les pareció muy útil el uso de IA en la tarea. A diez estudiantes, es decir, al cincuenta y tres por ciento les pareció útil. Seis respuestas, el treinta y dos por ciento, fueron poco útil. Y sólo a un alumno, el cinco por ciento, le pareció nada útil. En consecuencia, la mayoría de los alumnos, un sesenta y cuatro por ciento, reportaron haber sido útil o muy útil el uso de IA para la sinopsis.

El cálculo total de los dos grupos de CAV y del doble grado CAV-ADE, sumaron sesenta y tres respuestas, de las cuales cinco respondieron "muy útil", treinta y cuatro "útil", diecinueve "poco útil" y cinco "nada útil". Por tanto, sin tener en cuenta el grupo al que pertenecían, al ocho por ciento del total les pareció muy útil, al cincuenta y cuatro por ciento útil, al treinta por ciento poco útil y a otro ocho por ciento nada útil. En consecuencia, una mayoría del sesenta y dos por ciento del total reportaron que la IA les pareció útil o muy útil para la tarea de la sinopsis (gráfico 2).

GRÁFICO 2.



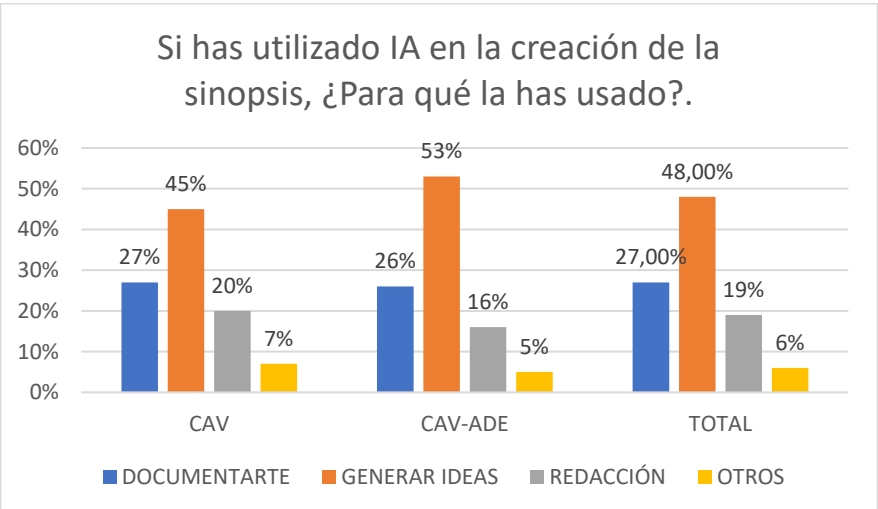
Fuente: elaboración propia

La siguiente pregunta pretendía conocer los usos posibles de la IA en los diferentes procesos para la creación de la sinopsis y se planteó como: "Si has utilizado IA en la creación de la sinopsis, ¿Para qué la has usado?". En el grupo de CAV se recopilaron cuarenta y cuatro respuestas, de las cuales doce marcaron la opción de "para documentarte", veinte la de "generación de ideas", nueve la de "ayudar en la redacción" y tres la opción de "otras". Es decir, estos datos representaron un veintisiete por ciento, cuarenta y cinco por ciento, veinte por ciento y siete por ciento, respectivamente. La misma pregunta en el grupo de CAV-

ADE obtuvo diecinueve respuestas, de las cuales cinco fueron para documentarse, diez para generar ideas, tres para ayudar en la redacción y una para otros usos. Esto supone el veintiséis, cincuenta y tres, dieciséis, y cinco por ciento respectivamente.

Teniendo en cuenta el total de respuestas de ambos grupos, los resultados fueron de sesenta y tres respuestas. Diecisiete reportaron usar la IA para documentarse, treinta para generar ideas, doce para ayudar en la redacción y cuatro para otros procesos. En porcentajes totales representa el veintisiete, cuarenta y ocho, diecinueve, y seis por ciento respectivamente del total (gráfico 3).

GRÁFICO 3.



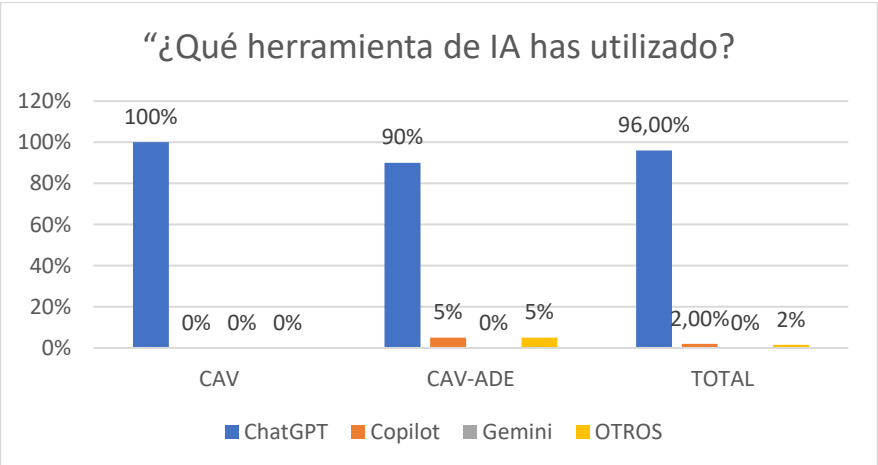
Fuente: elaboración propia

A pesar de que se recomendó el uso de *Copilot* de Microsoft, la siguiente pregunta pretendía conocer las preferencias de los alumnos por las diferentes herramientas de Inteligencia Artificial Generativa. A la pregunta: "¿Qué herramienta de IA has utilizado?" se ofrecieron cuatro respuestas alternativas, como ChatGPT, Microsoft Copilot, Bard-Gemini u otras. En el grupo de CAV se obtuvieron cuarenta y tres respuestas, de las cuales el cien por cien respondió haber usado ChatGPT. En el grupo de CAV-ADE, diecisiete usaron chat GPT, uno usó Copilot y

uno utilizó otros. En porcentaje supuso un ochenta y nueve por ciento para ChatGPT, cinco por ciento Copilot y otro cinco otras aplicaciones.

Sumando los alumnos de ambos grupos, sesenta usaron ChatGPT, uno Copilot y uno "otros". En porcentaje sería un noventa y siete por ciento de uso de ChatGPT, y uno con cinco por ciento para Copilot y otros (gráfico 4).

GRÁFICO 4.



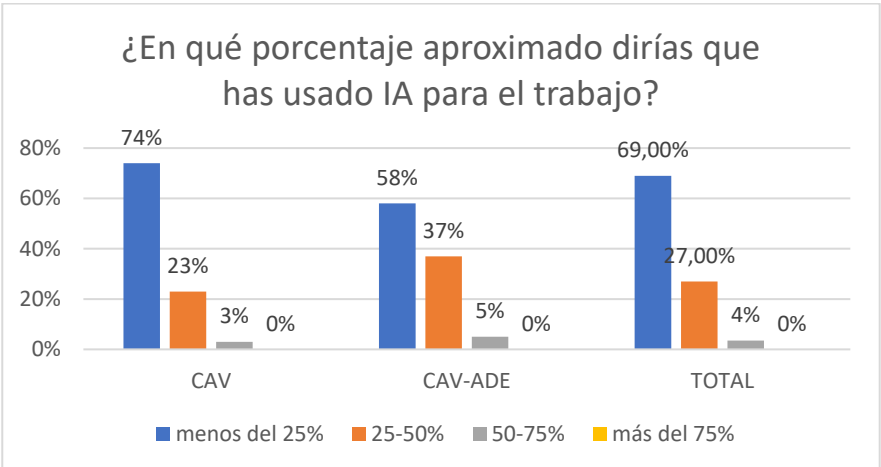
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, a la pregunta: ¿En qué porcentaje aproximado dirías que has usado IA para el trabajo?, contestaron cuarenta y tres alumnos de CAV. De ellos, treinta y dos manifestaron que menos del veinticinco por ciento; diez dijeron entre el veinticinco y el cincuenta por ciento; un alumno entre el cincuenta y el setenta y cinco por ciento; y ningún estudiante más del setenta y cinco por ciento. Traducido a porcentajes serían: un setenta y cuatro, un veintitrés, un tres y un cero por ciento respectivamente.

A la misma pregunta en el grupo de CAV-ADE, once alumnos reportaron que menos del veinticinco por ciento. Siete estudiantes contestaron entre el veinticinco y el cincuenta por ciento, y uno contestó entre el cincuenta y el setenta y cinco por ciento. Es decir, un cincuenta y ocho, un treinta y siete, un cinco, y un cero por ciento respectivamente.

En total, sesenta y dos estudiantes de ambos grupos contestaron a esta pregunta. De los cuales, cuarenta y tres optaron por la primera opción, diecisiete por la segunda, dos por la tercera y ninguno por la cuarta opción. En porcentaje resulta un sesenta y nueve, veintisiete, cuatro y cero por ciento respectivamente (gráfico 5).

GRÁFICO 5.



Fuente: elaboración propia

La última pregunta de respuesta libre era: "Si no has usado IA para la práctica, explica brevemente la razón". Con ella se pretendía conocer los motivos generales del rechazo al uso de IA en la práctica. Las respuestas fueron variadas, pero algunas de las más representativas fueron:

- "Porque en nuestro grupo gozamos de mucha creatividad."

- "Nos fluyeron las ideas."

- "Porque ya teníamos la idea pensada y desarrollada, por lo que no necesitamos usarla."

- "No hemos utilizado la IA, ya que en la lluvia de ideas grupal surgieron varias propuestas interesantes que al final acabamos usando y desarrollando."

- "por riesgo de plagio"

- “Considero que es contrario al motivo por el cual vengo a la universidad: aunque sea una herramienta que puede resultar útil, prefiero realizar mis proyectos, sobre todo si son de carácter creativo, por mi mano y mente. Creo que el uso de estas herramientas de modo excesivo empobrece nuestra capacidad de pensar por nosotros mismos.”

5. DISCUSIÓN

La experiencia de proponer el uso de IAG a los alumnos para una pequeña, pero importante, parte del trabajo práctico de la asignatura parece ser positiva en este caso, ya que los alumnos han estado abiertos mayoritariamente (un 73,5%) a experimentar con ello. Además, de los que optaron por probar su uso, una mayoría (un 62%) consideraron útil o muy útil la ayuda de la IAG para la creación de la sinopsis del formato. La aplicación mayoritaria de la IA fue para ayudar en la generación de ideas (un 48%) seguida de la función de documentación y de la ayuda en la redacción de textos. Aunque la mayoría de los alumnos (un 69%) reportaron que la aportación de la IAG supuso sólo un 25 % de su trabajo.

Aunque la muestra de alumnos no fue muy extensa y las respuestas pueden tener una influencia subjetiva y de difícil cuantificación, los datos aquí aportados pueden ofrecernos una idea inicial sobre el papel que puede tener la IAG en los trabajos creativos de los universitarios. Tanto el uso comedido de los que utilizaron IA, como las respuestas de los estudiantes que no optaron por usar IA, nos aportan la idea de que los alumnos valoran por encima del resultado final del trabajo, su propia formación y su propio valor como creativos.

6. CONCLUSIONES

Aunque los estudiantes decidieron emplear mayoritariamente IA para crear las distintas fases de la sinopsis, un porcentaje elevado rechazó su uso debido a considerarla innecesaria o contraproducente para su formación.

La herramienta de IA generadora de textos más popular entre los alumnos es ChatGPT, a pesar de su falta de actualización, la carencia de referencias y la recomendación del profesor.

- La Inteligencia Artificial Generativa parece ser útil para la creatividad en la producción de TV según el reporte de los alumnos, y puede ser de ayuda para aumentar sus capacidades creativas. Sin embargo, para que el aprendizaje sea el adecuado, se debería emplear como asistencia y no como sustitución de la creatividad del estudiante. Para conseguirlo, cada docente y cada materia debe encontrar fórmulas para que los estudiantes estén suficientemente motivados por la tarea y por su propio valor como creativos. De esta forma, el alumno puede asistirse de las herramientas de IA que puedan ayudarle en su desarrollo y formación como creativo, sin que las máquinas sustituyan completamente el valor de la creatividad humana.

7. REFERENCIAS

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, *9*(3), 31–38. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *83*(2). https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Forero-Corba, W., & Bennasar, F. N. (2024). Techniques and applications of Machine Learning and Artificial Intelligence in education: a systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, *27*(1), 209–253. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491

Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, *11*(2), m231102a10. https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(1), 9–39. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). *Project-based learning*. https://knilt.arcc.albany.edu/images/4/4d/PBL_Article.pdf

Lopezosa, C., Codina, L., Pont-Sorribes, C., & Vállez, M. (2023). Use of generative artificial intelligence in the training of journalists: challenges, uses and training proposal. *Profesional de La Informacion*, *32*(4). https://doi.org/10.3145/epi.2023.jul.08

Medina de la Viña, E., & Moreno Díaz, J. (2019). Futuros creativos: estudiantes de comunicación audiovisual ante el diseño de contenidos televisivos. *Ambitos: Revista Internacional de Comunicación, ISSN 1139-1979, ISSN-e 1988-5733, Nº. 43, 2019, Págs. 7-26*

Russell, S. J., & Norvig, P. (2004). *Inteligencia artificial : un enfoque moderno /*. México : Pearson Prentice Hall,.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *California: Autodesk Foundation*. https://www.mendeley.com/catalogue/0e058df7-37de-3485-884a-8fded9a521f6/

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN DOCENTE EN ARTE, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

MOLDES ARTÍSTICOS APLICADOS A LA INDUMENTARIA: EL ARTE DE CORPOREIZAR LA VESTIMENTA

IGNACIO ASENJO FERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Un tema obligado en la valoración educativa contemporánea es someter a revisión metódica doctrinas, interpretaciones o prácticas docentes establecidas con el propósito de actualizarlas o de negarlas. Todo lo referido a las relaciones didácticas tanto paradigmáticas como no prototípicas sirve para dar receptividad y promover la reciprocidad en el desarrollo de las investigaciones educacionales inéditas —como la presentada en este ensayo académico—. Con ello se contribuye a la preceptiva renovación, restablecimiento y formación permanente dentro del mundo erudito y de las Enseñanzas Artísticas de Grado Superior en concreto. Son elementos que representan un reto significativo para el conocimiento pedagógico.

Este estudio presenta un examen didáctico que revela los argumentos que dan organización y cohesión a determinadas técnicas del ámbito escultórico en su relación con los diseños de indumentaria. Y que impulsa la creación de prendas experimentales y artísticas. La fundamentación teórica de este trabajo pone de manifiesto los criterios y las razones que justifican la significación de la materia *Moldes artísticos aplicados a la indumentaria* dentro de los estudios de Grado en diseño de moda. Esta asignatura, proyectada personalmente e implementada en la Escuela Superior de Diseño, de Madrid (ESDM) desde el curso académico 2012-2013 hasta el 2019-2020 —de carácter optativo para los [/as] estudiantes de 3º y 4º curso—, promueve la realización de prendas innovadoras, a la vez que renovadoras, utilizando las técnicas de

moldeado estatuario, a saber: el vaciado y la reproducción, la tipología de moldes, los procedimientos tradicionales, los nuevos recursos y la fundición artística[47].

Se pretende mostrar tanto el desarrollo creativo como la capacidad de comprender e interpretar este lenguaje escultórico específico en la esfera de la citada materia, cuyas propuestas formativas, que siempre se apoyan en la entereza de un concepto y no en la ostentación de un procedimiento, se circunscriben a determinados procesos vinculados con la moda. En cualquier caso, cabe preguntarse ¿todo ello posibilita el análisis sobre las diferentes relaciones que se pueden establecer entre cuerpo, molde e indumento, y permite la valoración de esta facultad de obrar para el desarrollo del conocimiento?

Seguidamente, se intentará arrojar luz sobre todas estas cuestiones.

2. OBJETIVOS

El objeto del programa estratégico de esta investigación es, principalmente, presentar un arquetipo pedagógico para la reflexión docente de la mencionada disciplina. A través de este tipo de enseñanza, se propone el descubrimiento de "sí mismo" y del conocimiento por medio de modelos originales y primarios en el arte del moldeado artístico.

Conforme a Carl Gustav Jung (1969), médico y psiquiatra suizo, fundador de la escuela de psicología profunda y psicología de los "complejos", los arquetipos son prototipos innatos y universales de ideas que se pueden utilizar para interpretar observaciones. Por su parte, el concepto complejo se refiere a grupos de representaciones inconscientes cargadas de fuerte emoción que perturban la consciencia. Es la imagen de una situación psíquica definida. Así, un conjunto de recuerdos, conexiones, ensoñaciones, esperanzas, modelos de conducta y análisis asociados con un arquetipo es un complejo. Este representa partes esenciales de la mente y está presente en todos los seres humanos y, de manera consecuente, en

[47] Es pertinente resaltar que, desde 2013 hasta 2020, se matriculan 71 estudiantes en esta asignatura de mi modesta cátedra, en la ESDM. Por género, 73,06% (51) son mujeres y 27,94% (20), hombres.

todos [/as] los [/as] estudiantes. De hecho, sus obras, sus diseños, pueden considerarse como “etapas de su vida”. Parafraseando a Jung, son expresión de su desarrollo interior, puesto que el ocuparse de los temas del inconsciente los prepara intelectual, moral y profesionalmente, y provoca sus cambios; su vida es su quehacer, su trabajo espiritual; una cosa no puede separarse de la otra, “pues la vida es —escribe Jung— la historia de la autorrealización de lo inconsciente”:

> La vida del hombre es un intento arriesgado. Sólo cuantitativamente se le puede considerar como un fenómeno prodigioso. […] La vida se me ha aparecido siempre como una planta que vive de su rizoma. Su vida propia no es perceptible, se esconde en el rizoma. Lo que es visible sobre la tierra dura sólo un verano. Luego se marchita. Es un fenómeno efímero. [...] Lo que se ve es la flor, y esta perece. El rizoma permanece (Jung, 2011, p.18).

Dentro de este contexto, y siguiendo a Clifford Mayes (2002), se proponen dos dimensiones arquetípicas pedagógicas: la espiritualidad discursiva y la espiritualidad ontológica. La primera entraña un potencial que, cuando el arquetipo está equilibrado, puede fomentar la "inteligencia cognitiva" y el "pensamiento de orden superior". La segunda conlleva una enseñanza basada en la receptividad, la relación y la capacidad de respuesta (centrada en las necesidades del estudiante)[48].

Respecto a la labor del mentor, es silente. A veces se convierte incluso en una forma íntima y paradójica de "no enseñanza”, que, desde un punto de vista filosófico, parece estar influida por la doctrina taoísta. Justamente, esta capacidad instructiva de tutelar consiste en una renovación continua, en donde todo fluye, como el agua. Fruto de esta línea de actuación, la "no-acción aleccionadora" del profesor —inacción meditativa de la ontología del sabio— es puesta en práctica a fin de obtener las respuestas sosegadas de los [/as] estudiantes. A menudo se trata de que puedan ver imágenes hipnagógicas plásticas, y, así, poder tener esas experiencias sensoriales que ocurren cuando sus ojos están cerrados. Esto no les garantiza la abundancia educacional, sino, antes bien, la aceptación y entrega voluntaria de sí mismos, poniéndose en sus propias manos y en las del preceptor. El educando se ajusta a su avance

[48] Para cuestiones concretas, véase, por ejemplo, Mayes 2010, 2007 y 2005.

natural que se hace ampliable a sus actividades en clase y a las de la gestión del docente.

Como reflejo de esta fructífera actividad filosófica y didáctica, los objetivos generales de este estudio son:

- Resaltar las potencialidades coyunturas del moldeado escultórico para optimizar los diseños de indumentaria.
- Impulsar las capacidades artísticas en diseño de moda.
- Promover la labor colaborativa del arte para incentivar los procesos creativos en diseño de moda.

La finalidad del plan estratégico es justificar las orientaciones de trabajo y los criterios de actuación adoptados. Este sistema permite registrar y evaluar el desempeño de la labor proyectual, mostrando una visión general de la misma para dirigirlo. A tal efecto, se establecen tres líneas de investigación:

- *El papel de las técnicas de moldeado en los proyectos de diseño de moda*. El moldeado escultórico puede actuar de manera propicia en el escenario del diseño de indumentaria. Su papel en esta práctica educacional imprime una panorámica diferenciadora. No obstante, esta apreciación suele instigar a algunos competentes relacionados con el diseño de moda a pedir a priori su revocación. Con todo, conviene preguntarse ¿cómo pueden los procesos y procedimientos de sacar moldes escultóricos obrar juntamente, en términos de ideación y producción, para dar un giro en el rumbo de la pedagogía del diseño de moda? En primer lugar, estableciendo objetivos para el desarrollo y el aprendizaje de los futuros diseñadores, porque la motivación y la orientación estimulan la acción de aprender. En segundo lugar, especificando la conexión directa de muchos de las conductas creativas y decisiones del diseño de indumentaria con los que comporta el moldeado y vaciado escultórico, dado el nexo que une ambas ramas. Y en tercer lugar, proponiendo medidas concretas y realizables a título individual. Así pues, esta línea de investigación manifiesta tener

cierta incidencia en el ámbito del diseño de moda, consolidando una práctica educativa de enseñanza híbrida.

- *La propedéutica y el conflicto cognitivo como sistemas metodológicos*. El requisito básico para conformar la base metodológica que persigue este trabajo es proyectar un marco proposicional de investigación. Este surge como resultado de un proceso que exige un enfoque holístico y una revisión formativa de cómo pensar la moda y las aplicaciones de las técnicas artísticas, de manera específica las de moldeo y reproducción. Propedéutica es un término que se refiere a la formación que se realiza a modo de preparación para el aprendizaje de una cierta materia, en nuestro caso, Moldes artísticos aplicados a la indumentaria. Es el conjunto de saberes necesarios para predisponer su estudio. Por su parte, el conflicto cognitivo consiste en la formulación de un problema que suponga un cierto choque con las ideas previas de los [/as] estudiantes y que produzca un desequilibrio en su estructura cognitiva. En todo caso, la motivación intrínseca es la más adecuada para estimular la acción y efecto de aprender. Más abajo se tratará de ofrecer una interpretación particular de estas dos metas de aprendizaje y las estrategias metodológicas utilizadas.

- *La concatenación disciplinaria como acción proyectiva de formación*. Lo que se propone en esta línea de investigación, en estrecha correlación con las otras dos que conforman el presente trabajo, es revelar los rasgos de lo que podría ser una asociación de procesos creativos de distinta naturaleza en el seno del diseño de moda. Es el resultado de un enfoque interdisciplinar basado en el enlazado de relaciones híbridas entre manifestaciones creativas desiguales. Las diferentes perspectivas que brindan tanto la esencia del moldeado escultórico como la del diseño de moda no pueden mantenerse incomunicadas en sus respectivos núcleos de aplicabilidad, deben redefinirse de acuerdo con criterios diferentes. Por esta razón, utilizar "redes heterogéneas" permite estimar dependencias y cooperaciones recíprocas en toda su extensión. Se trata, en

suma, de tener una visión profunda que permita poder establecer cambios en la pedagogía del diseño de moda y crear puentes que hermanen todos los espacios. El objeto es, pues, reflexionar sobre la esencia y límites del conocimiento. Con tal efecto, se aplica una desacostumbrada investigación del indumento mucho más cohesionada, que permite las cooperaciones foráneas y defiende el intercambio de las expresiones creativas plurales dentro de la singularidad.

3. METODOLOGÍA

El fundamento metodológico de este estudio, dirigido hacia la díada moldeado/moda, se realiza en torno a los dos conceptos mencionados anteriormente: la propedéutica y el conflicto cognitivo. En este marco, y profesando una investigación cualitativa en conformidad con Steven J. Taylor y Robert Bogdan (1984), el plan se formaliza mediante el análisis documental. Dicho examen, que produce datos descriptivos, se centra en la conducta observable y la información sobre los alumnos [/as], que adoptan la "postura emic", una perspectiva que trabaja desde su propio punto de vista, intentando que haya un escenario de interacción en el que profesor y estudiante se reúnen y llevan a cabo debates sobre los temas propuestos. Así, las prácticas, los hábitos y los protocolos didácticos quedan definidos por quienes los realizan. Es un modo de encarar el mundo empírico que conlleva un aprendizaje.

A este respecto, aprender significa adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. Implica explorar y lograr procesos educativos que utilicen provechosamente todo el potencial que tiene el cerebro del estudiante. David Bueno (2018), profesor e investigador de genética, manifiesta que este centro nervioso constitutivo del encéfalo, sustentándose en su plasticidad neuronal, es un ór-gano que se construye y reconstruye permanentemente por interacción con el ambiente, teniendo la capacidad de establecer nuevas conexiones neuronales y de fortalecer las ya existentes. Así pues, dichos patrones de conexiones se acopian de todo lo que se aprende.

Centrémonos ahora en los dos principios metodológicos antes aludidos.

Con relación a la estrategia propedéutica, de modo indudable predispone para el aprendizaje de la materia *Moldes artísticos aplicados a la indumentaria*. El discente, a través de esta instrucción, se inicia en el campo de conocimiento del moldeado escultórico, enfocado en función de su utilidad. El docente, por su parte, aplica las medidas necesarias para poner en marcha esta guía preparatoria de la asignatura, que atiende a aquellos fundamentos y conocimientos que se requieren para estar en condiciones de estudiarla, esto es, el cuerpo como volumen, los tipos de moldes, los procesos artísticos de vaciado y reproducción, la obtención de prototipos por impresión tridimensional y la introducción a la fundición. Es una etapa previa a la metodología para orientar la forma en que el estudiante debe enfrentarse al estudio de los temas expuestos. El itinerario propedéutico engloba también los conceptos de preparación y adiestramiento. Es un proemio de lo que luego se manifestará con mayor extensión y profundidad en los diseños de indumentaria. Aporta los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales de la disciplina, en atención a lo cual, el alumno [/a] puede llegar a entenderla durante su estudio reflexivo y ejercitarla con posterioridad. En todo caso, la citada instrucción se construye de manera compartida, el profesor aporta los datos necesarios y el estudiante se apropia de los conocimientos que necesita sobre los diferentes sistemas de moldeo y reproducción, profundizando en aquellos contenidos donde sea necesario.

En lo referente a la labor formativa de generar conflictos cognitivos, la experiencia durante más de veinte años en docencia universitaria y Enseñanzas Artísticas de Grado Superior permite poder analizar este desafío. Es un cometido que no solo exige mucha creatividad y reflexión de parte del enseñante, sino que también favorece que pueda avivar la curiosidad en los [/as] estudiantes y desarrollar sus habilidades cognitivas en cualquier ámbito del conocimiento. Sobre el particular, pongamos un caso de situaciones matemáticas, referido por Prisciliano Aguilar y Asuman Oktaç (2004), relativo a una actividad de criptografía que incluye operaciones binarias. Ambos estudiosos manifiestan que los cálculos de esta ciencia deductiva deben portar igualmente elementos que favorezcan un conflicto y faciliten el enfrentamiento de los conocimientos anteriores con nuevos conocimientos a adquirir. A este

respecto, apuntan que, si bien cada individuo suscita y administra sus conflictos, nadie puede vivirlos en lugar de otra persona; no obstante, advierten que los maestros sí pueden disponer un conjunto de condiciones para favorecer la aparición de conflictos cognitivos con fines didácticos, que es precisamente el caso que nos ocupa ahora.

En cuanto a cómo hacer frente al conflicto cognitivo en el estudiante de diseño de moda, el problema debe ser lo más próximo posible a sus vivencias, pero suficientemente alejado de sus capacidades de comprensión como para que al producirles una inestabilidad cognitiva, fomente la necesidad de búsqueda de contestaciones para solucionarla y, en consecuencia, despierte o incremente el interés por el tema. En palabras de Primitivo Sánchez Delgado, profesor de Didáctica: "si producimos un desequilibrio cognitivo, provocaremos la necesidad de buscar respuestas satisfactorias que nos permitan reequilibrarnos cognitivamente" (Sánchez Delgado, 2005, p.119).

En lo concerniente a las orientaciones metodológicas de este concepto, y siguiendo las teorías de David Paul Ausubel, Joseph Donald Novack y Helen Hanesian (1989), investigadores en psicología del desarrollo y la educación, el estímulo más adecuado para incentivar el aprendizaje de la presente materia es la motivación intrínseca, es decir, la estimulación por la propia tarea generada por un desequilibrio cognitivo que obliga al estudiante a buscar soluciones adecuadas para los obstáculos que se le presentan. El incentivo, que el escolar quiera aprender, es uno de los requisitos principales para que se produzca aprendizaje. Con relación al agente que desencadena esta reacción funcional en el alumno [/a], Sánchez Delgado recalca que, cuando las personas tienen orientación intrínseca hacia el aprendizaje toman como punto inicial cómo pueden realizar el trabajo y qué van a aprender:

> Centran su atención en el proceso; ven los errores como naturales y oportunidades para aprender; las situaciones de incertidumbre las perciben como un reto; consideran que la tarea ideal es la que produce más aprendizaje; les interesa obtener información precisa a cerca de su capacidad; se guían por criterios personales, a largo plazo y flexibles; ponen el énfasis en el esfuerzo; consideran al profesor como un guía, un orientador; y para ellos la inteligencia es un conjunto de destrezas que pueden aumentar con el esfuerzo personal. (Sánchez Delgado, 2005, p.112).

A renglón seguido se mencionan, de manera resumida, tres ejemplos de actividades planteadas en el aula a los educandos de la asignatura que ora nos compete. La metodología utilizada es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, *Project-Based Learning*). En sus propuestas de diseño de moda, deben describir y justificar siempre los procedimientos de moldeo y reproducción aplicados. Por su parte, las prendas de indumentaria resultantes tienen que poder adaptarse al cuerpo humano (torso y espalda):

- Diseñar una prenda de indumentaria relacionada con el concepto "vacuidad"[49]. Debe presentar procesos de ejecución de moldeado y reproducción en worbla.

- Desarrollar un proyecto de diseño de moda partiendo del moldeado del cuerpo humano. El diseño se creará sobre la base de la técnica de fundición en bronce a la cera perdida.

- Diseñar un indumento, modelándolo previamente en arcilla sobre maniquí. Con posterioridad, se moldeará en escayola. La prenda final, que debe encerrar espacio, tener color y ser extensa, se reproducirá en uno de estos tres materiales: silicona, látex o resina —bien de poliéster o epoxi—.

Ciertamente, las tareas programadas chocan con las ideas preliminares de los [/as] estudiantes que cursan diseño de moda, acostumbrados [/as] a trabajar con distintos géneros y tejidos, ocasionando en ellos [/as] las referidas oscilaciones en su estructura cognitiva. Son también una encrucijada próxima a sus experiencias creativas, aunque está sobradamente distante de sus facultades de comprensión como para provocarles ese desequilibrio cognitivo que impulsa a la indagación y búsqueda de respuestas. Sánchez Delgado explica que, “mientras disponemos de respuestas satisfactorias para los problemas que se nos presentan, no sentimos la necesidad de buscar otras nuevas” (2005, p.119). De manera equivalente, investigadores como César Coll y Eduardo Martí (1990) opinan que estos conflictos juegan un papel positivo en la adquisición de nuevos conocimientos, siempre y cuando provoquen un “desfase

[49] El concepto “vacuidad” puede ser modificado por otro que el docente proponga.

óptimo", es decir, un desequilibrio manejable por las posibilidades de comprensión del estudiante. Si se consigue interesarle por la propia tarea de aprendizaje terminará disfrutando de ella. El efecto resultante es que intenta averiguar los problemas formulados discurriendo o con preguntas. Entonces, la duda, la dificultad o aquello que los entraña dejan de existir, estableciéndose así el apego por las cuestiones propuestas. Con todo, es pertinente resaltar que el moldeado y la reproducción no son las afinidades que unen y reúnen los elementos del mundo de la moda, pero se convierten en un agente interdisciplinario de proximidad y acuerdo.

Con respecto a los materiales de moldeo y reproducción, anteriormente nombrados en la secuencia de actividades para los [/as] estudiantes, conviene hacer una breve descripción de los mismos. Así, la silicona para moldes es un elastómero de dos componentes que mezclados en su debida proporción endurece a temperatura ambiente (vulcaniza), obteniéndose una goma elástica de gran flexibilidad. Por su parte, el látex líquido monocomponente de base amoniacal es una solución acuosa, natural o sintética, de polímero de látex; esta sustancia se obtiene de la savia de ciertas plantas como el caucho; es un compuesto semilíquido, de color blanco, que vulcaniza sin horno a temperatura ambiente; una vez está seco, se obtiene un material elástico, ligero y resistente. En cuanto a las resinas de poliéster y epoxi para moldes, son una clase de polímeros obtenidos a partir de la reacción de poli-condensación entre ácidos y alcoholes; las primeras tienen un alto contenido en estireno y se usan principalmente para la reparación de estructuras de fibra de vidrio; las segundas, en cambio, son más elásticas y más adherentes; ambas resinas son materiales líquidos que se solidifican al mezclarse con un agente endurecedor; este proceso, conocido como curado, convierte las resinas de un estado líquido a un estado sólido. En último lugar, worbla es un termoplástico o plástico polimórfico, comercializado en láminas de aproximadamente 1,5 mm de espesor; se ablanda a 90º C y se activa con aire caliente, agua caliente o vapor, tomando la forma deseada; una vez enfriado y endurecido se puede repetir el proceso cuantas veces se quiera; los recortes pueden reutilizarse también por lo que casi no hay desperdicio. Solamente subrayar que todos estos materiales se pueden policromar con facilidad.

En otro orden de cosas, se parte de la idea preconcebida de que el estudiante posee la capacidad innata del pensamiento plástico, capacidad que se aúna con todas las posibilidades que le permitan manifestar su expresividad de manera espontánea y libre. Estos dos puntos, su capacidad innata y su expresividad, son cruciales en toda enseñanza artística. Conviene recordar, no obstante, que la libertad creativa no es sinónimo de ocurrencia arbitraria. Conforme a ello, todas las actividades formuladas en la presente materia poseen unos objetivos específicos que se determinan con anticipación en forma de escrito claro y conciso, objetivos que guían al estudiante en su realización. Por ende, se tiene un panorama completo de qué es lo que se busca, cómo se hará, en qué tiempo y en qué contexto en particular. A tenor de lo establecido, no se impide que la expresividad del alumno [/a] pueda aflorar en cada propuesta de trabajo.

Por lo que se refiere a la labor del preceptor, y dado que la planificación didáctica se propone partiendo de la libertad del estudiante para elegir los temas de sus creaciones, la intervención profesoral es personalizada. Esta se dirige mayormente a esclarecer dudas sobre el contenido de la materia y a buscar recursos y estrategias destinadas a que el educando desarrolle plenamente sus posibilidades. El papel del docente es ayudarle a satisfacer sus necesidades formativas en entornos concretos estimulando la reflexión durante el proceso de aprendizaje, de manera que descubra dónde están sus limitaciones y fortalezas a fin de progresar autónomamente.

Cabe preguntarse ¿cómo se aplica el ABP en las actividades de nuestra materia?, pues siguiendo una metodología que permite crear esos aprendizajes gracias a la realización de producciones específicas. Con la ayuda de una serie de etapas, los alumnos [/as] participan, guiados por el docente, no solo para atender a una problemática, sino también para componer una controversia, resolver una coyuntura o responder a una pregunta que ha sido enunciada. Lo primordial es apoyarse en un tema que les es conflictivo, pero suscita su interés. En cuanto a la secuenciación, se establece siguiendo este orden: 1) Selección del tema y planteamiento de la lid guía. 2) Definición del trabajo y desafío final. 3) Plan de trabajo. 4) Implementación —engloba investigación, análisis y síntesis—. 5) Elaboración de la obra. 6) Presentación de la misma. 7) Evaluación de los resultados.

De acuerdo con los razonamientos aducidos y el método cualitativo profesado, se expone seguidamente un compendio de las sesiones de investigación implementadas en las propuestas de trabajo de *Moldes artísticos aplicados a la indumentaria*. Cabe remarcar que estas fases constituyen una práctica recurrente en la metodología docente del que subscribe[50]. Y se abordan de manera progresiva, tal como se revela a continuación:

- FASE INICIAL. Constituye la llave de la asignatura, o sea, la propedéutica, que entraña presentar el conjunto de actuaciones a realizar. Conlleva al menos tres sesiones teóricas, impartidas en sendas jornadas de trabajo por el docente. Los distintos bloques temáticos se exponen, a modo de clases magistrales, proyectando imágenes reveladoras de los temas tratados. Por citar algunos de ellos: la relación cuerpo/molde/indumento; los moldes rígidos, flexibles y compuestos aplicados a la moda; los procesos artísticos del vaciado y la reproducción en el transcurso del tiempo; o las características y aplicaciones de la fundición en metal. Es precisamente durante estas explicaciones preliminares cuando se despierta la curiosidad de los [/as] estudiantes y se muestra la relevancia de lo que se va a tratar. Cualquiera de los asuntos tratados puede motivarles para crear su trabajo. Esta fase inicial tiene dos etapas en su desarrollo.

- *Primera etapa*. Comporta un día más de trabajo, en el cual, después de explicarles los temas, se enuncian los problemas que han de resolver tanto dentro como fuera del aula. Para ello, se realiza una breve y sumaria exposición, oral o escrita, de lo más sustancial de la materia ya expuesta latamente. En esta sesión se les plantea realizar simultáneamente los proyectos de diseño, en total dos a lo largo del cuatrimestre. Como se trata de problemas experimentales, también se les pide que emitan hipótesis. Y se estimula a todos [/as] a participar expresando libremente un amplio número de suposiciones

[50] Sobre estos aspectos metodológicos, véase I. Asenjo Fernández, 2022, pp.104-110; y 2020, pp.249-253.

variadas —posibles o imposibles—. Indudablemente, cualquiera de las tareas programadas produce un desequilibrio en su estructura del conocimiento, necesitando buscar explicaciones que les permitan reequilibrarse cognitivamente. Cada una implica idear conflictos parciales que mantienen o incluso incrementan progresivamente la motivación.

- *Segunda etapa*. Implica otra jornada de magisterio. Ahora cada estudiante presenta oralmente su propuesta de trabajo ante los [/as] compañeros [/as]. Todos los planteamientos son admitidos como válidos. Tras escucharlos se formula una pregunta retórica: ¿Por qué crees que tu solución es la más apropiada? Con ello se llega al punto central del proceso: la búsqueda de una explicación ajustada a las circunstancias y a los requisitos del estudiante o de su trabajo, que favorezca la resolución de la encrucijada. Como docente, la respuesta más sencilla a la pregunta sería dar la contestación que se supone más idónea. Pero no se hace así. Cuando se pregunta al estudiante "¿por qué?", es el momento de ofrecerle la documentación acorde con sus propuestas de trabajo —sitios web, libros destacados, textos selectos, imágenes relevantes— y cuanta información precise para que investigue y busque respuestas y soluciones por sí mismo [/a] a los problemas trazados. De esta manera, tras constatar y establecer la claridad de las hipótesis, cada estudiante lleva a cabo la experimentación correspondiente, acometiendo las obras personales.

- SEGUNDA FASE. Dependiendo de las propuestas formuladas, se invita al educando a visitar, individualmente o en grupo, un museo concreto, un atelier de un artista o profesional determinado, o bien una fábrica o taller en particular. En este momento y antes de emprender el trabajo, es importante que sienta la presencia vital de lo avistado para poder apreciar sus cualidades creando un "choque" y una reciprocidad e igualdad de consideraciones y servicios entre entidades o corporaciones análogas. Es la ocasión propicia para que tome notas inmediata y personalmente en los lugares que visita. Puede

dar así con lo que busca y obtener las fuentes primarias, las cuales generalmente se registran a través de dibujos y, muchas veces, con la ayuda de apuntes y observaciones.

- TERCERA FASE. Prosigue con la investigación creativa. Es un aspecto fundamental durante los períodos de aprendizaje no presenciales. Es el momento en que el estudiante recopila cuanta información precisa sobre los temas propuestos. Obviamente, investigar comporta explorar ese proceso creativo de búsqueda. Consiste en una labor individual y esencial para avivar la imaginación. Para ello, se utilizan fuentes secundarias, que son los hallazgos de otras personas. Lleva consigo leer, examinar atentamente y conocer lugares, pero, específicamente, acopiar y ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de la información almacenada.

- CUARTA FASE. En esta jornada, cada estudiante expone en el aula sus dos propuestas de diseño ante los [/as] compañeros [/as]. En cuatro minutos explica y argumenta los proyectos que quiere realizar, incluyendo cuantos bosquejos, croquis e imágenes motivadoras ayuden a su comprensión. Tras finalizar las presentaciones, se organiza un turno de preguntas controlado.

- QUINTA FASE. Corresponde a la fase práctica. Ahora, sin olvidar los propósitos más significativos del total de las actividades, en asociación con la indumentaria, cada estudiante desarrolla individualmente un estudio detallado y preciso de la estructura, la distribución y organización espacial de los volúmenes de las prendas proyectadas en sus proyectos de diseño. El espacio que incluye toda la duración de esta fase es prolongado, hasta el fin del cuatrimestre. Ahora es cuando los problemas de moldeo y reproducción pasan a ocupar un lugar relevante, incluso cuando hay que hacer patrones de costura a las prendas. Con todo, el estudiante no se ve abandonado a su suerte, sino que el profesor, dotado del conocimiento necesario y la experiencia que debe exigirse, instruye, conduce y

acompaña el conjunto de su proceso de trabajo, proyectado como correlación entre indumentaria y moldeado.

– SEXTA Y ÚLTIMA FASE. Se lleva a buen término a partir de las prendas realizadas. Es el momento de hacer las fotos de estudio y de preparar los dosieres para anexarlos al portafolio. La resolución formal de los dos proyectos realizados se dota de contenido y justificación en sendas memorias explicativas, que son presentadas en formato digital.

La tabla 1, que se muestra a continuación, presenta la planificación metodológica de una actividad planteada en el aula, la realización de un diseño de indumento que parta del moldeado del cuerpo humano y tome como base la técnica de fundición en bronce a la cera perdida. Se describe brevemente y se señala cuál es la función del profesor orientador en cada una de las sesiones de investigación:

TABLA 1. *Plan metodológico utilizado en la actividad "Diseño de una prenda de indumentaria a partir del moldeado del cuerpo humano y sobre la base de la técnica de fundición en bronce a la cera perdida". Basado en la tabla que describe la función de la orientación y del orientador en el uso de estrategias metodológicas variadas. Adaptado de Gairín et al., 2004, pp.72-73.*

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	BREVE DESCRIPCIÓN	FUNCIÓN DEL PROFESOR ORIENTADOR
Lección magistral	Conferencia o exposición por parte del profesor conocedor de la temática	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto
Enunciado del problema	Comunicación del problema de diseño a realizar de acuerdo con la técnica de fundición en bronce a la cera perdida	Formular la pregunta retórica: ¿Por qué crees que tu solución es la más apropiada?
Visita al taller de fundición en bronce	Observación y examen in situ de las técnicas de fundición artística (a la arena y a la cera perdida). Extracción de fuentes primarias	Ayudar a los [/as] estudiantes a sentir la presencia vital de las técnicas de fundición en bronce para poder apreciar sus cualidades creando un encuentro y un intercambio recíproco con la moda
Exposición participativa	Exposición oral y presentación por parte de los [/as] estudiantes de cada una de las propuestas de trabajo	Clarificar dudas y guiar al estudiante o grupo en la realización de la actividad práctica

Trabajo independiente	Indagación como método de instrucción. Proyecto que realiza el estudiante de manera individual. Labor de estudio y búsqueda de información utilizando fuentes secundarias	Guiar el proceso de planificación, desarrollo y finalización del proyecto, atendiendo a las características de cada estudiante
Proyecto tutorizado	Supervisión del proyecto de diseño propuesto	Tutelar en el diagnóstico de las necesidades del proyecto, en las fases del mismo (planificación, intervención, evaluación, redacción de conclusiones)
Prácticas en clase	Realización del ejercicio práctico en el aula dentro de un periodo relativamente extenso	Orientar eficazmente en la realización de procedimientos analíticos, espaciales, etc. Guiar en la adquisición de hábitos de razonamiento, de observación, de pulcritud, etc.
Fotos de estilismo y del resultado del trabajo	Obtención de fotos de estudio o en escenarios reales	Encaminar en la adquisición de competencias de profesionalización (interpersonales, académicas, cognitivas e instrumentales) necesarias para garantizar el éxito en las tareas encomendadas
Dosieres	Elaboración de memorias sobre el tema planteado	Dar pautas para una redacción crítica como respuestas a unas directrices concretas

Fuente: elaboración propia. 2024

4. RESULTADOS

Las siguientes figuras presentan ejemplos de trabajos realizados por estudiantes de la clase de *Moldes artísticos aplicados a la indumentaria*, de Ignacio Asenjo Fernández, en la ESDM. Algunas muestran una fase del ejercicio, otras, el diseño final. Aunque los resultados distan mucho de las reglas a que se deben ajustar las tareas y actividades tradicionales de la vestimenta, como, por ejemplo, el adorno o el abrigo del cuerpo, esta singularidad no lleva consigo un problema. Desde lo más habitual a lo más exclusivo, se obtienen resultados insólitos que son fruto de una respuesta creativa a un conflicto cognitivo. Es la satisfacción a una pregunta, duda o dificultad. Y gracias a ella, el estudiante refleja su personal modo de apreciar cualquier manifestación plástica que le conmueva del problema sobrevenido (FIGURAS 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

Ciertamente, cuando se proponen las actividades, se plantea el tema de la no utilidad de la prenda u objeto de indumentaria generados. Y se

trabaja sobre la base de los aspectos lúdicos de su creación y disfrute, así como de la puesta en juego de sentimientos espontáneos. En tales circunstancias, todas las iniciativas traen consigo las producciones más expresivas.

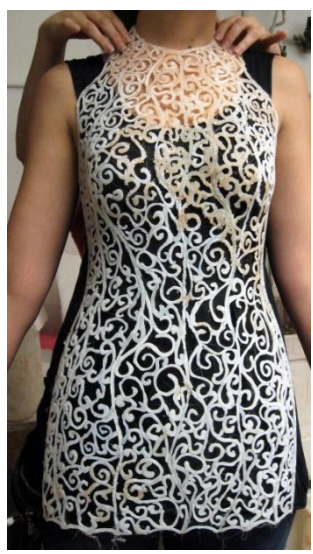
FIGURA 1. *María Piquero Martí: "Todo rosa, siempre rosa" (curso académico 2018-2019). Vestido de silicona y organza de seda*

Fuente: María Piquero Martí

FIGURA 2. *Estefanía Mariscal Prieto: "Wind" (curso académico 2013-2014). Vestido de poliestireno de alto impacto*

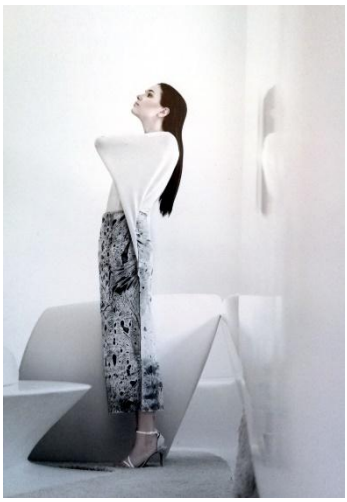
Fuente: Estefanía Mariscal Prieto

FIGURA 3. *Alba Gómez Pérez: "Vintage Modernity" (curso académico 2012-2013). Vestido de pegamento termofusible*



Fuente: Alba Gómez Pérez

FIGURA 4. *Alejandro Quintas Ortega: "Liquid State" (curso académico 2012-2013). Vestido manga asimétrica con falda tubo de silicona*



Fuente: Alejandro Quintas Ortega

FIGURA 5. *Mónica Hernández Robaina: "Grito Expresionista" —trabajo en proceso— (curso académico 2013-2014). Modelado en arcilla sobre maniquí, previo al moldeado en escayola y vaciado en resina de poliéster*

Fuente: Mónica Hernández Robaina

FIGURA 6. *Carlos Hernández Bordallo: "Glitter is a Way of Life" (curso académico 2015-2016). Mochila con mascara de resina de poliéster y fibra de vidrio, policromada con purpurina rosa*

Fuente: Carlos Hernández Bordallo

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

Para comenzar, la pregunta formulada en la introducción tiene una respuesta positiva. En efecto, el proceso metodológico seguido en *Moldes artísticos aplicados a la indumentaria* posibilita analizar las diferentes relaciones que se pueden establecer entre cuerpo, molde e indumento. Además, esta capacidad de obrar faculta positivamente para desarrollar el conocimiento.

A su vez, las tres líneas de investigación trazadas son adecuadas a la hipótesis planteada, ejerciéndose el control sobre ella. Ciertamente, las técnicas

de moldeado escultórico, la generación de conflictos cognitivos en los [/as] estudiantes de diseño de moda y la concatenación disciplinaria como acción proyectiva de formación son una estrategia poderosa para fomentar tanto su pensamiento crítico como su creatividad. Provocarlos para producir la motivación adecuada contribuye además a dinamizar sus conocimientos. A tenor de los resultados, el discente ofrece respuestas directas e inmediatas a la moda con su fantasía creadora. Consecuentemente, fraguar imaginarios alternativos, que difieren de los modelos oficiales comúnmente aceptados, permite la renovación del imaginario colectivo.

Con todo, tras llevar a cabo el proceso de recolección de información cualitativa, mediantes datos primarios y secundarios, conviene señalar que faltan soluciones didácticas adicionales a nivel global. No es posible concordar nuestros resultados e interpretaciones con trabajos anteriormente publicados. Ello posibilitaría la confrontación de este referente paradigmático y novedoso con otros proyectos pedagógicos análogos. No obstante lo cual, cabe recordar que ciertos diseñadores de moda de la segunda mitad del siglo XX se han servido del moldeado escultórico para crear algunas de sus prendas más destacadas, son dignos de mención: Yves Saint Laurent, Issey Miyake (FIGURA 7), Thierry Mugler, Jean-Paul Gaultier, Tom Ford o Alexander McQueen (FIGURA 8).

FIGURA 7. *Issey Miyake, Bustier de mujer, (colección otoño/invierno, 1980). Polímero sintético rojo moldeado*

Fuente: © Issey Miyake Inc.

FIGURA 8. *Alexander McQueen para Givenchy, Corpiño de mujer, (colección otoño/invierno, 1999/2000). Cuero rojo prensado*

Fuente: Vogue Spain

6. CONCLUSIONES

Analizando este estudio, se puede constatar que su consecución responde directamente a los objetivos planteados.

En primer lugar, los hallazgos presentados, tanto en la fundamentación teórica como en la documentación artística, confirman que los datos expuestos apoyan la interacción creativa del moldeado escultórico y la oportunidad favorable para la optimización de los diseños de indumentaria.

En segundo lugar, los resultados revelan el papel que desempeñan las técnicas de moldeado en la moda. Esta investigación va más allá de la mera observación. Se adentra en la capacidad creativa para transmitir la complejidad a un nivel artístico plural.

En tercer lugar, la exploración interdisciplinaria moldeado-moda per-mite la creación de nuevos vínculos remodelados. Asimismo, incentiva los procesos creativos en esta rama del diseño. Esta epifanía lleva al estudiante a adoptar un enfoque fluido y libre que le permite transformar su modo de pensar la moda con una estética renovada, a la par que revitalizada.

En último término, el plan estratégico, las orientaciones de trabajo y los criterios de actuación adoptados son sin lugar a duda una meta. Todo el proyecto metodológico, que configura el modelo de actuación, permite dar una respuesta positiva a su efectividad, puesto que viabiliza la fusión de las tres líneas estratégicas de investigación seguidas. Asimismo, aprovecha las sinergias resultantes. Los procesos teórico-prácticos, los debates estudiantiles entrelazados, las diferentes fases de evolución del plan estratégico y el análisis de los diseños realizados durante los siete años de gestión permiten confirmar la veracidad de los logros. De este modo, la "sincronicidad", referida por Jung (2004), representa una posibilidad de esclarecimiento de la encrucijada cuerpo-molde-indumento.

Como colofón, no es posible pensar en lo que son otras disciplinas, otros discentes u otros docentes, cuando estos se entroncan con el diseño y la creación artística. Al tratar estos términos, los parangones son comprometidos con todo aquello que se sale de ellos. Es arriesgado intentar analizarlos con atención para establecer sus semejanzas y diferencias con otros estudios. Moda y arte coexisten y forman parte de las realidades visuales que afectan al modo de existir contemporáneo. La primera impregna el cuerpo artístico al traspasarlo, al convertirse en su manifestación. El segundo permea en la morfología del indumento gracias a la asociación de sus fundamentos en las prendas de vestir. Y el moldeado escultórico es el que propicia su articulación.

7. REFERENCIAS

Aguilar, P. y Oktaç, A. (2004*).* Generación del conflicto cognitivo a través de una actividad de criptografía que involucra operaciones binarias. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 7 (2), 117-144. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa

Asenjo Fernández, I. (2022). Diseño y sostenibilidad. Investigación en materias primas para la creación de material textil sostenible. *Manual de primeros auxilios (artísticos) para un planeta herido*, (pp. 98-113). Ediciones Asimétricas

Asenjo Fernández, I. (2020). Diseño de indumento. Cuerpo, Objeto y Espacio. *Rumbos atrevidos, pero necesarios. Conversaciones entre Innovación, Arte y Creatividad*, (pp. 239-258). GKA Ediciones

Ausubel, D. P., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bueno, D. (2018). *Neurociencia para educadores*. Ediciones Octaedro.

Coll, C. y Martí, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2, (pp. 68-88). Alianza

Gairín, J. et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales,* 18 (1), 61-77

Jung, C. G. (2011). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Seix Barral

Jung, C. G. (2004).La dinámica de lo inconsciente: Sincronicidad como principio de conexiones acausales. Sobre sincronicidad. *Obra completa de Carl Gustav Jung*, Vol. 8, (p. 436, § 849). Trotta

Jung, C. G. (1969). *Psicología y educación*. Princeton University Press

Mayes, C. (2010). *El viaje del héroe arquetípico en la enseñanza y el aprendizaje: un estudio sobre la pedagogía junguiana.* Editorial Atwood

Mayes, C. (2007). *Dentro de la Educación: Psicología Profunda en la Enseñanza y el Aprendizaje..* Editorial Atwood

Mayes, C. (2005). *Jung y la educación: elementos de una pedagogía arquetípica.* Rowman y Littlefield

Mayes, C. (2002). The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 699–718. https://doi.org/10.1080/00220270110118816

Sánchez Delgado, P. (2005). Estrategias de motivación del alumnado en la Universidad. *Iniciación a la docencia universitaria*, (pp. 105-134). ICE de la Universidad Complutense

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós

CAPÍTULO 22

EL VIDEOJUEGO COMO CREACIÓN CULTURAL Y SU VÍNCULO CON LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES DE NUESTRO TIEMPO. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ARTE Y COMUNICACIÓN

DAMIÀ JORDÀ BOU
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN. CULTURA, EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Pese a las eternas controversias, existe amplio consenso en considerar los videojuegos como una industria cultural que además incorpora un alto componente de creación artística. Siendo esto así, y al igual que otros segmentos culturales como el cine o la literatura ¿sus creaciones podrían alcanzar a representar las inquietudes y controversias sociales de nuestro tiempo? ¿Es capaz esta industria cultural de incidir en el pensamiento colectivo y de generar imaginarios? ¿Puede estimular el pensamiento crítico entre sus usuarios? Y yendo incluso más allá ¿tiene la capacidad de influir y alterar las corrientes de pensamiento colectivas?

Estas son las preguntas que motivaron en 2022 el inicio del proyecto GAME[IN]G PROBLEMS, puesto en marcha por el Grupo de Investigación Massiva desde el Centro de Investigación en Artes de la Universidad Miguel Hernández. Se trata de un proyecto surgido de la aulas y los talleres de la universidad que es, al mismo tiempo, una plataforma de divulgación científica, de creación artística, y de innovación educativa; estando directamente vinculado a los proyectos de investigación sobre el juego digital desarrollados por el grupo.

El razonamiento que constituye el punto de partida es que, tras décadas de evolución, los videojuegos han transgredido su estatus de mero

entretenimiento digital y han pasado a reivindicar su consideración como objeto cultural. Al igual que ocurrió con el cine, nacido originalmente como espectáculo popular, la complejidad de sus narrativas, la diversificación de sus estéticas y su crecimiento económico como industria han multiplicado su impacto cultural y sobrepasado su utilidad lúdica para demostrar su capacidad no sólo de contar complejas historias, sino también de generar conocimiento y contribuir a la educación y la divulgación. Pese a ello, como afirman Pérez Valero y Mateu (2022):

> Aunque en la actualidad la industria del videojuego se puede legitimar sin dobleces como cultura dentro del territorio mediático, también ha sido denostada desde sus inicios, especialmente por factores como su vínculo con la cultura popular (cuyo recorrido ha ido de la mano junto al arte, sobre todo a partir de este siglo XXI), las connotaciones que esta representa en cuanto a su consumo por las clases medias y bajas de la sociedad, la dudosa reputación de los salones recreativos del siglo pasado o la asociación de las primeras videoconsolas domésticas a los juguetes infantiles. (p.8)

En cualquier caso, y pese a las reticencias de determinados sectores institucionales, culturales o mediáticos, no sólo se asimilado colectivamente la realidad cultural del videojuego sino que los estudios académicos en torno al medio se han multiplicado exponencialmente en los últimos veinte años.

> En lo concerniente al análisis cultural del videojuego, Muriel y Crawford (2018, pp. 3-5) lo defienden por tratarse de una realidad contemporánea que encarna algunos de los aspectos más relevantes de nuestra sociedad. Además, ambos autores afirman que existe una cultura del videojuego que crece y se consolida cada vez más y que, por ello, se debe investigar el valor de los videojuegos como una herramienta para comprender la cultura de un modo más amplio mediante una exploración de «la cultura de los videojuegos», «los videojuegos en la cultura» y «los videojuegos como cultura». (Pérez Valero y Mateu, 2022, p.8)

En lo que respecta a sus posibilidades como herramienta educativa en el ámbito universitario, consideramos que su propio proceso de creación es un ejemplo de transversalidad e interdisciplinariedad que ya justifica el esfuerzo de integrarlo como metodología proyectual innovadora que conecte las adquisición de competencias de diferentes asignaturas del ámbito de la comunicación audiovisual, como desde el área de Estética y Teoría de las Artes de la UMH venimos explorando en los

últimos cursos. La incorporación de metodologías propias de la creación de videojuegos nos permite además conectar con los intereses e inquietudes de un elevado porcentaje de alumnos, al mismo tiempo que se exploran avances tecnológicos que, de otra manera, tardarían en incorporarse a los programas oficiales de las asignaturas (motores de desarrollo abierto, tecnologías de renderizado en tiempo real, cámaras y escenarios virtuales, etc.). De hecho, en un ámbito más propio de las competencias transversales, estudios de casi dos décadas de antigüedad como el de (Pindado, 2005, p. 56), afirman que su práctica "favorece el desarrollo de estrategias de conocimiento diversas, entre ellas la atención, la memoria, la concentración espacial, la resolución de problemas o la creatividad. Incluso algunos autores apuntan al pensamiento crítico como otras de sus virtudes (Séller, 1992)."

> En general las experiencias recogidas permiten afirmar que las nuevas tecnologías interactivas y multimedia y, en concreto, los videojuegos poseen un enorme potencial para la transmisión de valores y actitudes entre niños y adolescentes, por lo que cabe considerarlos como un medio educativo innovador y en alza. (Pindado, 2005, p.66)

Pero junto a los aspectos socioculturales del videojuego y a sus posibilidades educativas el proyecto GAME[IN]G PROBLEMS, en tanto que surge del Centro de Investigación en Artes (CÍA-UMH), se erige sobre un tercer eje: su vocación museística y su carácter de proyecto de investigación vinculado a la práctica artística.

> La arqueología del videojuego y la voluntad de preservar su cultura material ha conllevado un paulatino cambio en los espacios museísticos hegemónicos, es decir, espacios dominantes vinculados a una producción cultural homogeneizada (…) los videojuegos no entraron en este espectro hasta su consolidación en la sociedad y, consecuentemente, hasta ser considerados producto cultural. Por ende, se han ido integrando en los museos tradicionales renovando su espacio y su noción de objetos a exhibir. (Aloy Ricart, 2023, p. 193)

2. EL PROYECTO GAME[IN]G PROBLEMS. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS

Así pues, podríamos resumir que, además de un proyecto de innovación educativa universitaria, GAME[IN]G PROBLEMS es un proyecto

expositivo de investigación y divulgación plástica, cuyo fin es el análisis de la contemporaneidad a través de la perspectiva que nos ofrece el videojuego. Nos invita a entender cómo el juego digital recibe y procesa las problemáticas que nos rodean, tales como la emergencia climática, la diversidad sexual, la representación histórica, el patrimonio cultural, etc.; y cuáles son las imágenes y las respuestas que, de estas cuestiones, nos devuelve a través de sus partidas. El proyecto está dirigido por los investigadores Mario-Paul Martínez Fabre y Damià Jordà Bou de la Universidad Miguel Hernández de Elche, y desarrollado por todos los miembros del Grupo de Investigación Massiva, integrado en el Centro de Investigación en Artes.

Desde su puesta en marcha durante el curso 2021/22 se han llevado a cabo tres ediciones, una por cada curso, cuyos contenidos y particularidades desarrollaremos en este capítulo. Cada edición cristaliza en una exposición artística y divulgativa, así como en una publicación editorial que hace las veces de catálogo, pero que además incorpora textos de investigadores invitados. No obstante, esto es el fin de un proceso que se inicia en las aulas, desde donde no sólo se elaboran los contenidos de la propuesta expositiva sino que se invita a los alumnos a profundizar en las líneas de investigación trazadas por el profesorado, para finalmente colaborar en la creación de las obras artísticas y las piezas audiovisuales y multimedia.

Los objetivos generales del proyecto podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- Desarrollar metodologías de trabajo transversales que vinculen las competencias técnicas de diferentes asignaturas conectando dos titulaciones diferentes.

- Adquirir nuevas competencias digitales con poca presencia en el currículo de comunicación audiovisual y directamente ligadas al avance de las TIC.

- Conectar la adquisición de competencias con la realidad tecnológica y social del alumnado, vinculándoles además

herramientas para la alfabetización audiovisual en el contexto del auge de los videojuegos.

- Profundizar en la labor social de la universidad mediante la generación de pensamiento y la capacidad para dar respuesta a cuestiones sociales.
- Realizar una aportación en el ámbito artístico y darle difusión en el entorno socio-cultural de la universidad, mediante la creación de una exposición de arte multimedia a exhibir en un espacio expositivo de relevancia.
- Diseñar y publicar un catálogo con las obras y los textos resultantes del proyecto y de la exposición.

3. METODOLOGÍA. DE LA TRANSVERSALIDAD EN LAS AULAS A LA DIVULGACIÓN EN EL MUSEO.

El proyecto GAME[IN]G PROBLEMS forma parte desde su segunda edición en 2023 del Programa de Innovación Educativa Universitaria (PIEU) de la Universidad Miguel Hernández, habiendo sido seleccionado en concurrencia competitiva y recibiendo financiación de la propia universidad para su desarrollo. Esto determina en cierta medida su metodología, que se adapta a los plazos y requerimientos del programa de innovación, sin por ello impedir la combinación entre la innovación en el aula y la intencionalidad artística con proyección exterior. Concretamente, el proyecto se adhiere a cuatro de las líneas prioritarias de actuación del programa PIEU-UMH:

- Promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo, orientados a la transferencia de conocimiento a la realidad profesional, a través de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos o el aula invertida.
- Diseñar y poner en práctica herramientas para potenciar la medición del aprendizaje en términos competenciales.

- Fomentar el desarrollo de competencias transversales además de las específicas, de forma que se potencie el desarrollo integral del estudiantado y su conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tanto desde el punto de vista académico como social.

- Promover estrategias orientadas al aprendizaje-servicio, combinando en el proyecto los procesos de aprendizaje universitario y de servicio a la comunidad con la finalidad de mejorar el entorno.

El proyecto basa su punto de partida en dos titulaciones de la universidad: el Grado en Comunicación Audiovisual y el Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo, constituyendo un proyecto transversal que conecta los contenidos de varias asignaturas de ambas titulaciones. No obstante existe una asignatura que actúa como eje central del flujo de trabajo, se trata de Videojuegos y Entornos Virtuales, asignatura optativa de cuarto curso que en la pasada edición contó con 28 alumnos matriculados. Desde el taller de esta materia se desarrollan los contenidos principales del proyecto y, entorno a ella, se incluyen contenidos desarrollados en otras asignaturas como Postproducción Digital, Efectos Especiales, Herramientas de Creación Multimedia, Expresión Gráfica y Animación.

La primera tarea siempre es consensuar el objeto de estudio (por ejemplo, la representación de la realidad LGTBIQ+ en los videojuegos) y establecer una serie de aspectos particulares a investigar dentro del tema. El profesorado responsable elabora las propuestas y se las traslada al estudiantado, que es el encargado de realizar una investigación bibliográfica y documental para ampliar los resultados y concretarlos en forma de piezas audiovisuales documentales que constituirán cada edición el centro de la propuesta expositiva. Así pues se traslada al estudiantado el aprendizaje de una metodología de investigación que combina el estudio cualitativo comparado y la metodología basada en la creación artística. Esto se combina con la elaboración de contenidos más creativos, como son personajes y escenarios de un hipotético

videojuego basado en el tema de estudio, emulando el proceso de creación digital como herramienta de experimentación y aprendizaje.

Tras esta primera fase se incorpora la participación del profesorado que incorpora obra propia, haciendo convivir así las propuestas de estudiantes y docentes investigadores al mismo nivel. Con estos contenidos los coordinadores del proyecto ejercen como comisarios de la exposición y diseñan la propuesta de exhibición adaptada *site specific* al museo con el que se ha establecido el acuerdo. La exposición es el principal índice de impacto del proyecto, porque su celebración no solo congrega a los visitantes, sino que motiva la difusión en prensa y la verdadera divulgación pública del proyecto realizado, adquiriendo un impacto de dimensión social.

Por último se lanza la publicación editorial, generalmente editada por el propio museo como parte de su catálogo de publicaciones. Para ello paralelamente se ha trabajado en la elaboración de textos y en la coordinación de los colaboradores externos, así como en su diseño, maquetación e impresión. Con esto se alcanza un segundo nivel de impacto, más de carácter académico, y se publican los resultados.

De esta manera la metodología combina los procesos de innovación educativa de carácter transversal, la investigación bibliográfica comparada y la investigación basada en la práctica artística, incorporando la divulgación de resultados en el propio flujo de trabajo del proyecto.

4. EL PROYECTO GAME[IN]G PROBLEMS. RESULTADOS.

A continuación desarrollaremos en detalle los resultados de las tres ediciones llevadas a cabo, que culminaron en tres exposiciones realizadas en las ciudades de Valencia, Alicante y Elche. Cada edición abordaba un tema de interés sociocultural desde su reflejo en la industria de los videojuegos y, manteniendo una estructura de contenidos similar, observaremos que cada propuesta expositiva incorporaba ciertas particularidades. Nos detendremos a observar el impacto de cada una de las ediciones y recuperaremos algunas de las aportaciones que los investigadores invitados propusieron en los artículos que aportaron,

contribuyendo a la creación de pensamiento y análisis en el marco del estudio cultural de los videojuegos.

4.1 Gam[in]g Problems: Playing Culture (2022)

Para la primera edición de Game[in]g Problems el tema escogido tuvo necesariamente un tono generalista y transversal, estableciendo las bases conceptuales del proyecto a partir de la reflexión sobre el carácter del videojuego como objeto cultural y artístico. El texto de presentación del proyecto lo desarrollaba de la siguiente manera:

> El proyecto expositivo Game[in]g Problems trata de acercarnos a la problemática del reconocimiento, preservación y divulgación del videojuego como objeto artístico, más allá de como programa informático o producto de mercado. Combinando aspectos divulgativos y estéticos, pretende acercar al espectador de Fundación La Posta a este universo planteando una reflexión transversal, que transita desde el reconocimiento como cultura hasta su apreciación como arte. (Jordà y Cuéllar, 2022, p. 24).

FIGURA 1. *Vista parcial de la exposición en la Fundación La Posta desde el interior. A la izquierda observamos una infografía que representa el timeline de hitos del videojuego. Al fondo se aprecia la pantalla principal donde se proyectan las piezas documentales.*

Fuente: Propia. Fotografía de Vicente Javier Pérez Valero

La exposición resultante se realizó en el espacio de la Fundación La Posta (www.fundacionlaposta.org), en la ciudad de Valencia y fue comisariada por Damià Jordà y Francisco Cuéllar. Se trata de un espacio privado sin animo de lucro y con una programación cultural especialmente orientada al vínculo con la investigación en artes que se realiza en las universidades públicas valencianas, gracias a la presencia en su patronato de destacadas catedráticas de arte como Natividad Navalón o Isabel Tejeda. Situada en pleno barrio del Carmen, en el tránsito entre el Centro del Carmen Cultura Contemporánea (CCCC) y el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), su ubicación privilegiada y el diseño de su galería de cristal proporcionaban un escaparate que se integraba en el tránsito cotidiano.

La primera propuesta instalativa marcó la estructura central del resto de diseños expositivos en lo que a contenidos se refiere. Así el elemento central de la exposición era una gran pantalla en la que se proyectaban las piezas documentales elaboradas por el estudiantado a partir de su investigación y que contaban con títulos como los que siguen:

- El videojuego y su definición legal
- Museos y centros dedicados al videojuego
- Asociaciones y eventos dedicados a la preservación del videojuego
- La industria del videojuego frente a su propio legado
- Los videojuegos y sus problemas con los medios de comunicación
- Game Art: otra faceta artística del videojuego
- Investigación y divulgación de la historia de los videojuegos en España
- La música en los videojuegos. Un género propio con sus ideas y principios.

Como hemos mencionado en la metodología, otro de los procesos creativos que realizaba el estudiantado era el de proponer la elaboración de

personajes y escenarios orientados a la composición de un videojuego en pixel art. La forma de exhibición de estos contenidos no fue, sin embargo, la de un videojuego interactivo, sino la de una instalación multimedia de múltiples pantallas potenciando el sentido estético y artístico del contenido, a la que titulamos *Díptico mural de assets*, haciendo referencia a la terminología habitual del desarrollo de videojuegos.

FIGURA 2. *Uno de los fragmentos del Díptico mural de assets. Los personajes se muestran en pantallas pequeñas y se conecta con el escenario central en una pantalla de mayor tamaño. Todos los elementos fueron creados por el estudiantado participante.*

Fuente: Propia. Fotografía de Vicente Javier Pérez Valero

Por último, los muros de la sala estaban completados con una instalación en vinilo adhesivo en la que se construyó una infografía en forma de línea de tiempo que contenía medio centenar de fechas e hitos relevantes en la historia de los videojuegos y de su reconocimiento social y cultural.

FIGURA 3. *Acto de presentación del libro Playing Culture.*

Fuente: Propia. Fotografía de Fernando Fernández Torres

La culminación de esta primera edición del proyecto llegó con la publicación del primer volumen editorial, lanzado por el sello de la propia Fundación La Posta. En esta ocasión el libro transgredió el carácter de catálogo expositivo para tomar la forma de un auténtico libro de investigación de 180 páginas y 10 capítulos, con firmas invitadas de carácter internacional tales como María Luján Oulton (Universidad de Palermo, Argentina) Guillaume Montagnon (Universidad de Tours) o Thibault Philippette y Maude Bonenfant. El libro fue presentado en un acto público que constituyó el evento de clausura de la exposición. Entre sus aportaciones destacamos algunas reflexiones como las que siguen:

> El juego no debe quedar relegado al momento de ocio, debe integrarse con la vida cotidiana y ser fuente de creatividad. El juego se convierte en performance. Es un juego de improvisación de acuerdo a ciertas reglas autoimpuestas. Es una constante negociación entre la libertad y las restricciones, siempre con cierta nota de parodia. (Oultron, 2022, p.75-76)

> El videojuego contribuye al desarrollo cultural, social y tecnológico en varios aspectos. En primer lugar, a nivel tecnológico, ya que para que el videojuego evolucionara y diera respuesta a las demandas de unos jugadores cada vez más exigentes, se creó tecnología específica y

> técnicas de representación visual cada vez más evolucionadas. A nivel cultural, el videojuego ha contribuido a generar la imaginería visual contemporánea, creando estéticas que han repercutido en otras expresiones culturales como el cine y la pintura. En último lugar, a nivel académico, donde los estudios sobre videojuegos se han convertido en un elemento básico en los estudios de la cultura popular contemporánea. Estos aspectos están ya presentes en la vida diaria de todas las personas, sean o no usuarios de videojuegos. (Copmans y Martínez, 2022, p.102)

4.2 GAM[IN]G PROBLEMS: QUEERPLAY (2023)

La segunda edición de GAME[IN]G PROBLEMS requería ya de la valentía de abordar directamente un tema de controversia sociocultural y se optó por la representación de la diversidad sexoafectiva y la cultura LGTBIQ+ en los videojuegos. Para ello se cerró un acuerdo de colaboración con el Ayuntamiento de Elche para su exhibición en el Centro Cultural L'Escorxador, pero además la actividad se vinculó con las actividades del Festival Diversa, el evento cultural que aglutina en esta ciudad las celebraciones del Orgullo LGTB, que de facto fue inaugurado con nuestra propuesta, adquiriendo un importante impacto institucional. En la presentación del proyecto, comisariado por Mario-Paul Martínez y Damià Jordà se resumía su espíritu de la siguiente manera:

> En esta segunda entrega del proyecto, que por primera vez se exhibe en Elche, abordamos los vínculos entre el espacio LGTBIQ+ y el mundo del videojuego, relacionando cuestiones como la inclusividad y la diversidad sexual, con prácticas lúdicas digitales y narrativas interactivas. Realizando un ejercicio crítico sobre las posiciones, las actitudes y las iniciativas que hoy ofrecen tanto los creadores y creadoras de videojuegos como las compañías que sustentan su mercado, a la hora de abordar problemáticas como el matrimonio gay, la condición transgénero, la LGTBIfobia, etc. (Jordà y Martínez, 2023, p. 6)

De nuevo la narrativa de la exposición estaba encabezada por la colección de píldoras documentales que el estudiantado había realizado a partir de las propuestas temáticas del profesorado y culminado mediante su propio proceso investigador. En esta ocasión destacamos títulos como:

- La escena queer y los juegos independientes
- Desarrolladores LGTBIQ+ en la industria del videojuego

- Comunidades LGTBIQ+ en los videojuegos
- El machismo, la homofobia y LGTBIfobia y otros aspectos nocivos del espacio de juego
- Los juegos en red para el autoconocimiento y la liberación sexual
- La Queer Game Scene

FIGURA 4. *Inauguración de QUEERPLAY en el CC L'Escorxador de Elche, con la presencia de la Concejala de Cultura y una alta participación del estudiantado y del público propio del Festival Diversa. A la derecha se observa un fragmento de la pintura mural realizada por Fefeto.*

Fuente: Propia. Fotografía de Vicente Javier Pérez Valero

Se incorporó una nueva versión del *Díptico mural de assets* –en esta ocasión con personajes y escenarios *queerificados*– y la infografía de línea de tiempo paso a ser doble, puesto que a la nueva versión de los hitos relevantes del videojuego se añadía un nuevo timeline con momentos históricos del movimiento LGTBIQ+. Sin embargo, la novedad más significativa fue la incorporación de una gran pintura mural de 30 metros cuadrados que presidía la sala y que fue elaborada en exclusiva por el artista plástico Fernando Fernández Torres "Fefeto", docente y

miembro del Grupo de Investigación Massiva, que también contó con la colaboración de algunos estudiantes voluntarios. La escena recreaba en su elemento central el icónico beso lésbico del videojuego *The Last of Us 2* (Naughty Dog, 2020) y se completaba con otros elementos característicos de esa realidad queer presente en los videojuegos aunque no siempre en primer plano.

FIGURA 5. *Ejemplo del impacto en la prensa. La noticia señala la naturaleza universitaria del proyecto y su carácter social. También destaca la presencia del mural realizado para la ocasión.*

INFORMACIÓN

ELCHE › SANTA POLA CREVILLENT ELCHE CF UMH VÍDEOS FOTOS EL TIEMPO FARMACIAS AGENDA ALICANTE

«Game over» a la homofobia en Elche

Alumnos y profesores de Comunicación Audiovisual de la UMH exploran en una propuesta de arte multimedia los videojuegos y su vinculación con la cultura LGTBIQ+ con una exposición audiovisual en L'Escorxador hasta el 21 de mayo

Rubén Míguez

17·05·23 | 06:56

Un enorme mural con el mítico beso lésbico de The Last of Us preside la sala de la exposición. | ANTONIO AMORÓS

TE PUEDE INTERESAR

2023-05-18
El comité de derechos humanos de la ONU condena a España por impedir a Puigdemont ser ...

2023-05-18
La sequía vuelve a frenar a la hidroeléctrica y empuja a otro verano crítico

2023-05-18
Maxcolchon celebra la apertura de su nueva tienda con hasta diez compras gratis

Ofrecido por Miravia
Encuentra tus esenciales de belleza en

Fuente: Diario Información

Esta edición tuvo mucho mayor impacto en prensa, en primer lugar por el apoyo institucional y el vínculo con las actividades del Festival Diversa, que llamaron la atención de la prensa local y autonómica, pero sobre todo por la atención que prestaron los medios de difusión propios de la comunidad LGTBQ+, que llegaron a tener eco internacional con la aparición en el canal digital Queer News Tonight.

El catálogo de la exposición fue editado por el propio CC L'Escorxador y contó con la colaboración del catedrático de la Universidad de

Valencia Ricard Huerta, que aportó su artículo titulado *Los videojuegos son, básicamente, un entorno gay*:

> Uno de los atractivos que tiene el mundo de los videojuegos es el lenguaje que se utiliza, variado y habitualmente rompedor. En eso volvemos a encontrar grandes coincidencias con las disidencias sexuales y sus culturas siempre insidiosas y llamativas. Los títulos de los videojuegos, o de las empresas que los diseñan, tienen mucho de espíritu bizarro, lo cual nos acerca al supuesto carácter intrépido y audaz que respiran sus temas y hazañas. El lenguaje es perverso, y el espíritu esforzado y apuesto del juego interactivo digital ha llenado el panorama de nombres osados, atrevidos y punzantes (…) Hay algo malévolo y misterioso en cada título. Son esos nombres contundentes los que me hacen meditar sobre el imaginario del videojuego. Son también los dedos. Esos dedos pulgares que ejecutan, cuando tenemos el mando en las manos, y todos los dedos de las manos que pulsan botones en el momento de decidir cómo vamos a interactuar con el medio. Los nombres y los dedos, elementos característicos del imaginario propio del videojuego. (Huerta, 2022, p. 16).

> El mundo del videojuego está transformando la realidad, tanto en lo económico como en las esferas del entretenimiento y la tecnología. Así las cosas, es importante que confiemos en nuestras posibilidades creativas disidentes para incorporar el universo digital (videojuegos incluidos) en nuestra lucha cotidiana por los derechos de las minorías disidentes queer, con argumentos que combinen la creación, la tecnología, la educación, las artes y la innovación. (Huerta, 2022, p. 23).

Los investigadores del grupo Massiva Francisco Cuéllar Santiago y Fernando Fernández Torres también incluyeron un texto con resultados de la actividad investigadora llevada a cabo durante el proceso y desarrollo de QUEERPLAY:

> El videojuego puede ser un ámbito de experimentación con las identidades y el deseo, un simulador con el que sublimar el anhelo de llevar a cabo acciones que son disidentes con la norma y que no somos capaces de realizar en la vida real. Y no solo desde un punto de vista lúdico, sino también didáctico, especialmente cuando las mecánicas nos obligan a empatizar con los personajes como en *Life is Strange* (Dontnod Entertainment, 2015). (Cuéllar y Fernández Torres, 2022, p.26).

El éxito de QUEERPLAY entre la comunidad LGTBIQ+ provocó que fuera la primera propuesta expositiva en tener una itinerancia, así en 2024 el proyecto fue exhibido en la localidad alicantina de Ibi, también incluida dentro de la programación del Orgullo elaborada por su ayuntamiento. Esto ejemplifica el nivel de vínculo que este tipo de

actividades pueden generar entre la universidad pública y el tejido social del su territorio de influencia, llevando el resultado de sus proyectos e investigaciones a pequeñas localidades como esta de 24.000 habitantes.

4.3 Gam[in]g Problems: Drugstore (2024)

Siguiendo la línea de los temas de relativa controversia y polémica, la tercera edición del proyecto abordó la temática de la representación de las drogas legales e ilegales en el videojuego.

> *Drugstore* –anglicismo para nombrar a nuestras farmacias que no oculta el ambiguo término *drug*– es el título escogido en esta ocasión (…) Una revisión en torno a los códigos de representación del ámbito de las drogas en el heterogéneo mundo de los videojuegos, añadiendo una nueva capa de complejidad a nuestro objeto de estudio y, quizás, reforzando el aura de peligrosidad y controversia que, ya de por sí, suele envolver a esta industria cultural en el discurso mediático generalista. (Jordà y Martínez, 2024, p. 7).

El proyecto siguió itinerando por las principales ciudades de la Comunidad Valenciana –otro de los aspectos que consideramos de relevancia e impacto– y en esta ocasión el turno fue para la ciudad de Alicante, cerrando un acuerdo expositivo con su ayuntamiento para la exposición en el Centro Cultural Las Cigarreras, cuya pantalla central volvió a repetir la afianzada estructura de las píldoras documentales del estudiantado con títulos como:

- Alcohol y tabaco en los juegos digitales
- Las drogas en los videojuegos primigenios
- Modelos de interactividad ¿Cómo afectan las drogas a nuestros personajes de videojuego?
- Videojuegos drogas y salud mental
- Narcos en juego: el mercado de la droga en las plataformas lúdicas.
- Representación gráfica y visual de las drogas en los videojuegos.
- Los videojuegos como droga.

También se repitió la fórmula de la infografía *timeline*, aunque con un diseño ampliamente renovado y una exhaustiva inclusión de referencias que vinculaban historia del fenómeno social de las drogas y su vínculo con los videojuegos. Sin embargo, la principal novedad fue el hecho de que las obras artísticas firmadas por el propio profesorado investigador del grupo Massiva adquirían mucha mayor importancia, recuperando y ampliando la experiencia del año anterior con el éxito del mural. En esta ocasión el equipo docente preparó un tríptico audiovisual de carácter videoartístico con representaciones libres de una visión holística de la relación droga-videojuego, bajo el título genérico *Pharmakon*.

FIGURA 6. *Imagen de la masiva inauguración en la Sala Blanca del CC Las Cigarreras de Alicante. De nuevo una gran proyección preside la sala, a la izquierda encontramos el nuevo diseño de timeline y a la derecha podemos ligeramente apreciar el nuevo tríptico Pharmakon con obras del profesorado*

Fuente: Propia. Fotografía de Vicente Javier Pérez Valero

Por último se incorporó un nuevo elemento novedoso, una compilación de videojuegos internacionales recientes, la mayoría de ellos de carácter independiente, que realizaban diferentes interpretaciones del fenómeno de las drogas, y cuyos autores proporcionaron el material divulgativo

para la elaboración de un video *showcase* de 36 minutos, en el que destacaban propuestas como *The Morphine Western Revenge*, de Alexandra Higgins (Estados Unidos); *Basement*, del colectivo bielorruso Halfbus; *Tulac*, de JARMS Interactive (Filipinas) o el exitoso *Weedcraft Inc.*, de Vile Monarch Studios (Polonia); todos ellos recopilados en un exhaustivo trabajo del investigador Fran Mateu.

FIGURA 7. *Vista de la sala sin público, momentos antes de la inauguración*

Fuente: Propia. Fotografía de Fernando Fernández Torres

El catálogo incorporó una vez más firmas de investigadores internacionales y también un texto de los directores del proyecto en el que repasaban la inherente relación entre el origen de los videojuegos y las representaciones de estados alterados, así Jordà y Martínez (2024) señalaban que:

> El elemento esencial de la relación entre drogas y videojuegos, que lo separa cualitativamente de la histórica relación entre estas substancias y otros medios como el cine o la literatura, es que la representación de la droga en un videojuego casi siempre implica la interacción con el espectador/usuario y afecta a la mecánica del propio juego, a sus reglas establecidas, y a las consecuencias de cumplirlas o no. Esa interacción del usuario en forma de toma de decisiones y asunción de consecuencias, de enfrentamiento a reglas y determinantes, es sin duda un elemento diferencial del propio medio del videojuego (p. 8)

Mientras que el investigador Alberto Murcia, de la Universidad Carlos III, daba una vuelta de tuerca a esa relación drogas-videojuegos con reflexiones como esta:

> Tanto el consumo de drogas para fines recreativos como jugar a videojuegos tienen en común su finalidad hedonista. Dicho de otro modo, generan una estética del placer satisfaciendo la intención lúdica del usuario. Pese a ser algo evidente, no todo el mundo está de acuerdo. Parece que tomar drogas recreativas o jugar a videojuegos solo porque "es divertido" es insuficiente para justificar el tiempo empleado en su práctica. Obtener solo una gratificación jubilosa en el desarrollo de una actividad parece sospechoso ante los ojos de la virtud social. Si se practican es por algo más que la satisfacción. Tiene cierto sentido ir más allá del mero placer, puesto que, salvando las distancias, estas actividades suelen recibir ataques debido a sus presuntas consecuencias derivadas de la búsqueda del placer. (…) Así, resulta relativamente habitual encontrar artículos sobre ambas cuestiones que subrayan tanto las propiedades sanadoras de ciertas drogas recreativas, como de algunos videojuegos. Igualmente, se ensalzan sus valores para el aprendizaje, sea sobre uno mismo o sobre el mundo, o la mejora de nuestras capacidades, como los reflejos o la auto-reflexividad. (Murcia, 2024, p. 13)

Pese a lo controvertido del tema el impacto en prensa generalista fue de gran relevancia a nivel local y autonómico, y es importante destacar que la propuesta expositiva de DRUGSTORE fue, según los datos proporcionados por el CC Las Cigarreras, la más exitosa en participación de público.

5. CONCLUSIONES

La continuidad y estabilidad alcanzada por el proyecto GAME[IN]G PROBLEMS, que afronta en el momento de la publicación de este volumen su cuarta edición, nos da muestra de su utilidad y del nivel de consecución de sus objetivos y de la viabilidad e idoneidad de su metodología, tanto en el aspecto educativo como en el investigador.

En el ámbito de la innovación educativa los resultados difundidos tanto en las sucesivas exposiciones, como en los indicadores de evaluación de las asignaturas han confirmado que el estudiantado adquiere nuevas competencias, inéditas en el plan de estudios original del Grado en Comunicación Audiovisual, tales como la capacidad para investigar aspectos socioculturales a partir del análisis comparado, la habilidad para crear contenidos digitales con herramientas multimedia o la oportunidad para planificar la difusión del trabajo desarrollado en el aula. Además el alumnado ve reconocido su trabajo públicamente y observa su impacto social, lo que aumenta su motivación.

También se ha alcanzado el objetivo de trasladar a una parte de la sociedad el debate crítico que se propone en cada edición, especialmente gracias a la repercusión en prensa que han tenido las exposiciones. Además de este impacto social, se adquiere relativo impacto académico gracias a las publicaciones editadas y a la difusión que de ellas dan los investigadores colaboradores desde sus respectivos centros educativos.

Con todo ello, el proyecto GAME[IN]G PROBLEMS ha conseguido en estos cuatro años de recorrido su objetivo de, partiendo de un proyecto de innovación educativa, reforzar el vínculo de la universidad pública con su entorno sociocultural, contribuyendo además a la generación de conocimiento, la innovación y a la construcción de una serie de aportaciones artísticas de relevancia.

6. REFERENCIAS

Aloy Ricart, R. (2023). Museos y videojuegos. La renovación de los espacios culturales hegemónicos. *Boletín de Arte-UMA*, 44, 191-201. http://dx.doi.org/10.24310/ ba.44.2023.16079

Copmans, M. L. y Martínez, E. (2022). Una aproximación al videojuego como patrimonio cultural. En Pérez Valero, V. J. y Mateu, F. (Eds.) *Playing Culture. El videojuego como objeto cultural*. (pp. 101-114). La Posta.

Cuéllar Santiago, F. y Fernández Torres, F. (2023). Representación QUEER y su difusión en medios de comunicación impresos. En *Game[in]g Problems: Queerplay* (pp. 25-36). Centro Cultural L'Escorxador.

Huerta, R. (2023). Los videojuegos son, básicamente, un entorno gay. En *Game[in]g Problems: Queerplay* (pp. 11-24). Centro Cultural L'Escorxador.

Jordà Bou, D. y Cuéllar Santiago, F. (2022). Game[in]g Problems. El videojuego como objeto cultural en el espacio expositivo del arte. En Pérez Valero, V. J. y Mateu, F. (Eds.) *Playing Culture. El videojuego como objeto cultural.* (pp. 23-42). La Posta.

Jordà Bou, D. y Martínez, M. P. (2023). Desde la "partida" Queer. En *Game[in]g Problems: Queerplay* (pp. 7-10). Centro Cultural L'Escorxador.

Jordà Bou, D. y Martínez, M. P. (2024). Game[in]g Problems: Drugstore. Embriaguez, alteraciones, fármacos y adicciones desde los albores del videojuego. En *Game[in]g Problems: Drugstore*. (pp. 7-12). Centro Cultural Las Cigarreras.

Murcia, A. (2024). Los videojuegos y las drogas recreativas, entre el buen flujo y el mal flujo. En *Game[in]g Problems: Drugstore*. (pp. 13-18). Centro Cultural Las Cigarreras.

Oultrón, M. L. (2022). Museos y videojuegos. Dentro y fuera de la pantalla. En Pérez Valero, V. J. y Mateu, F. (Eds.) *Playing Culture. El videojuego como objeto cultural*. (pp. 75-100). La Posta.

Pérez Valero, V. J. y Mateu, F. (2022). Expandiendo la cultura: El turno del videojuego. En Pérez Valero, V. J. y Mateu, F. (Eds.) *Playing Culture. El videojuego como objeto cultural*. (pp. 7-22). La Posta.

Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 55-67.

ETNOMUSICOLOGÍA EN EL AULA UNIVERSITARIA: EXPLORANDO LAS INVESTIGACIONES DE ALAN LOMAX EN ESPAÑA (1952-1953)

AARÓN PÉREZ-BORRAJO[51]
Universidad de Salamanca

MARÍA JESÚS PENA CASTRO[52]
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Alan Lomax (1915-2002) fue un etnomusicólogo estadounidense de enorme relevancia durante su propia trayectoria vital y profesional y en la actualidad. En este sentido, el impacto y valor que su figura lleva aparejados siguen siendo altamente notables, repercutiendo e influyendo en numerosos investigadores e investigadoras posteriores. Principalmente, este autor resulta ampliamente reconocido y valorado debido a sus innovaciones metodológicas, a su enorme trabajo de campo, a la cantidad y a la diversidad de áreas geográficas en las que lo llevó a cabo y a la innovación de proyectos sumamente ambiciosos como Cantometrics. Impulsado a partir de los años 50, este último consistió en un:

> (...) an ambitious, multi-decade, multi-disciplinary, multi-million-dollar project to explore the relationship between music and culture on a global scale. Initially focused on the relationship between traditional folk song style and social structure, it gradually grew to encompass dance, human history, speech, popular music, pedagogy and activism (Averill, 2003; Wood, 2018, Forthcoming). Based primarily on data from his Cantometric song-style classification scheme (co-invented

[51] Profesor Sustituto en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca. aaronborrajo@usal.es. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1992-1259

[52] Profesora Permanente Laboral en el Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca. mpena@usal.es. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1992-1259

with Victor Grauer), Lomax argued that music both reinforced aspects of social structure and could be used to reconstruct histories of human migration and cultural evolution (Savage, 2018).

Con todo, la importancia que envuelve a la figura de Lomax también se debe a su contribución de manera decisiva en la introducción de lo folclórico y de lo músico-popular dentro de lo que podríamos denominar como cultura de masas. De acuerdo con Donaldson: "From the beginning of his career Lomax worked to infuse folk music into mainstream culture and, in so doing, to publicize his interpretation of American culture and society—an interpretation that placed these citizens at the center of the nation's identity" (2013, p. 59). Productor musical y escritor,[53] para ejecutar esta tarea se sirvió de su intenso trabajo de campo. Especialmente, Lomax recopiló y grabó canciones populares de tradición oral en áreas geográficas como el sur de los Estados Unidos o la zona del Caribe, llegando a colaborar estrechamente con instituciones como el Archive of American Folk Song perteneciente a la Library of Congress.[54] Con todo, el interés de este investigador sobre el fenómeno musical no se limitó a los repertorios y a las prácticas circunscritos a un contexto estrictamente americano. Por el contrario, también realizó y ejecutó diversos proyectos de recopilación de música popular y de estudios folclóricos en países como Francia, Irlanda, Italia, Marruecos, Rumanía, Rusia, Reino Unido y España.[55]

En paralelo a esta intensa labor etnográfica, Lomax ambicionó la difusión y divulgación masiva de los materiales musicales compilados durante su trabajo de campo. Para ello, apostó por su participación en distintos medios de comunicación como la CBS (Columbia Broadcasting

[53] En lo que respecta a la faceta de Lomax como autor, puede ser de enorme interés la selección de escritos de su autoría compilada por Cohen (2005). Concretamente, esta colección contiene distintos capítulos dedicados a la música española. Este puede ser el caso de "Traditional Spanish Songs from Texas" y "Galician Music".

[54] En 1978, este archivo pasaría a formar parte del American Folklife Center, siendo posteriormente renombrado como el Archive of Folk Culture. En este sentido, véase el espacio web de esta institución: https://www.loc.gov/research-centers/american-folklife-center/collections/

[55] Esta información se desprende del Lomax Digital Archive.

System)[56] o la BBC (British Broadcasting Corporation). Por ejemplo, durante los años 50 efectuó más de treinta programas de radio y de televisión para este medio de comunicación británico (Gregory, 2002, p. 137). Focalizado en un objetivo de divulgación musical, si profundizamos en esta vertiente profesional podremos constatar cómo su acción no sólo se limitó a la promoción de agentes musicales y de repertorios folclóricos americanos ante un público general estadounidense. Por el contrario, sirviéndose nuevamente de su enorme actividad etnográfica desarrollada en distintos lugares del mundo, Lomax asumió la misión de presentar corpus musicales e intérpretes foráneos en dicho escenario espacial y cultural. Sin embargo, en concordancia con las ideas establecidas por Donaldson (2013, p. 59) a las que anteriormente hemos hecho referencia, otros autores como Filene se plantean hasta qué punto la empresa de recuperación musical y de «salvaguarda» de un supuesto patrimonio inmaterial musical americano desempeñada por Lomax pudo contribuir a la creación de un supuesto canon folk de carácter nacional cuyas consecuencias y resultados llegan hasta nuestro presente:

> The Lomaxes [John y Alan Lomax], for the most part, have been treated as preservationists who reclaimed an endangered folk-song heritage. But they were creators as much as caretakers of a tradition. As with most canons, the canon of American folk music that the Lomaxes defined says as much about their tastes and values as about the "reality" they documented (1991).

Por ello, habiendo hecho referencia de manera superficial a la magnitud y a la envergadura de su trayectoria investigadora, así como incidido en la variedad de los ámbitos espaciales en los que Lomax efectuó su labor, resulta necesario concretar y definir cuál será el interés principal de la propuesta pedagógica que se presenta a partir de este capítulo. Este se corresponde con el trabajo de campo que este etnomusicólogo desarrolló en España entre 1952 y 1953, coincidiendo con el período de autarquía y de aislamiento internacional que caracterizó a la primera etapa del franquismo. Durante su periplo por España Lomax no estuvo solo, sino que contó con la colaboración y c0n la asistencia de la británica

[56] Sobre esta cuestión, puede resultar de interés contribuciones como las de Velloso (2016) dedicada al análisis de la difusión de música brasileña a partir de los programas dirigidos por Alan Lomax en el canal radiofónico CBS.

Jeanette Bell (1927-2018) (Mazuela-Anguita, 2021, p. 19). Con todo, las dificultades con las que el investigador americano se pudo topar durante su estancia en este país no sólo respondieron a factores políticos, logísticos e infraestructurales, sino a las suspicacias y al rechazo que su llegada despertó en otros agentes culturales como Marius Schneider (1903-1982), director de la Sección de Folklore del Instituto Español de Musicología, institución musicológica hegemónica en España durante el régimen. De acuerdo con Mazuela:

> Según Lomax, cuando mencionó a Schneider su proyecto de llevar a cabo grabaciones de música tradicional española, Schneider no solo no se mostró colaborativo, sino que le aseguró que «él se encargaría personalmente de que ningún musicólogo español» le ayudase, e incluso le instó a abandonar el país (2021, p. 422).

Por lo tanto, atendiendo a todas las cuestiones desarrolladas hasta el momento, conviene definir el objetivo principal de este capítulo. Este consiste en presentar y en desarrollar una propuesta de innovación docente dirigida posibilitar la exploración y profundización por parte del alumnado perteneciente a la titulación del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca en los materiales compilados por Alan Lomax durante su viaje a España entre 1952 y 1953. Para tal efecto, nos serviremos de dos plataformas y archivos digitales sumamente interesantes y sugerentes, los cuales abordaremos posteriormente. Concretamente, este es el caso de "Alan Lomax's journey across Spain (1952-1953)" y del Lomax Digital Archive.

2. METODOLOGÍA

Concretamente, la propuesta de aprendizaje que se expone y desarrolla a partir de esta iniciativa se encuentra orientada hacia el alumnado matriculado en las asignaturas de Etnomusicología General y Etnomusicología en España. Estas materias pertenecen al Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca. Mientras que la primera es impartida por la Prof. Dra. María Jesús Pena Castro, el responsable de la segunda es Aarón Pérez Borrajo. Ambos investigadores pertenecen al Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE). En los

últimos cuatro años, este grupo ha desarrollado distintos proyectos de innovación docente aprobados y financiados en convocatorias abiertas y competitivas organizadas por la Universidad de Salamanca en los que el patrimonio musical inmaterial y la memoria oral femenina han jugado un papel clave, operando como elementos vertebradores.[57]

En lo que respecta a las asignaturas sobre las cuelas se proyecta la realización de dicha propuesta, estas son obligatorias y se encuentran localizadas en el segundo curso de dicha titulación. Su impartición no es simultánea, sino que se encuentran ubicadas en cuatrimestres consecutivos, lo que favorece tanto su ejecución como la continuación de las actividades planteadas y la consolidación en el tiempo de las diversas de los contenidos desarrollados y de las competencias adquiridas. En lo referente a la asignatura de Etnomusicología General, esta iniciativa se encuentra encuadrada dentro del Módulo 3. "Análisis del contexto sociocultural de la música". En lo relativo a la asignatura de Etnomusicología en España, esta propuesta se sitúa dentro del Módulo 3. "La recopilación de músicas de tradición oral durante el Régimen: la creación de la Sección de Folklore en el Instituto Español de Musicología. Coros y Danzas de la Sección Femenina".

Tal y como se ha apuntado anteriormente, para la realización de esta propuesta hemos establecido la utilización de dos recursos principales: la aplicación digital en acceso abierto "Alan Lomax's journey across Spain (1952-1953)" y el Lomax Digital Archive. Ambas serán convenientemente presentadas y desarrolladas en profundidad en el próximo apartado. La apuesta por la implementación de sendas herramientas, más allá de las particularidades inherentes a cada una de ellas, responde

[57] Por ejemplo, en los últimos cuatro años este ha sido el caso de los siguientes proyectos de innovación docente: "¡Cántame! Mujeres informantes y olvidadas: fuentes orales para un programa de innovación en aprendizaje-servicio dirigido a estudiantes de patrimonio musical inmaterial del Máster en Música Hispana, del Grado en Historia y Ciencias de la Música y del Doctorado en Historia del Arte y Musicología" (ID2020/131), "Memoria oral femenina en la música tradicional: prácticas coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial y Etnomusicología" (ID2021/136), "Dinamización patrimonial desde la etnomusicología: la memoria oral como estrategia de promoción social" (ID2022/170), "Investigación, práctica y divulgación en Etnomusicología: tradición y tecnología en las aulas de la Universidad de Salamanca" (ID2023/181) y "«Música en el barrio»: mujeres y sensibilización comunitaria en Salamanca" (ID2024/001).

a nuestra percepción sobre su idoneidad en cuanto a las posibilidades que brindan al alumnado para que este pueda efectuar una aproximación progresiva e interactiva con el fondo documental generado por Lomax. Por un lado, su selección, disposición y distribución temporal dentro de esta iniciativa se ajusta a nuestro interés en establecer vínculos y en generar interrelaciones visuales y cognitivas entre territorios, materiales musicales y comunidades. Por otro lado, tanto la elección de estos instrumentos como la estructuración de esta propuesta se articula teniendo en cuenta la pertinencia y la necesidad de impulsar procesos formativos en educación superior basados en el aprendizaje a partir de la práctica. Complementada con sesiones teóricas de carácter inicial e introductorio, en esta iniciativa lo experiencial se sitúa en un primer plano, apostando así por:

> (...) fomentar el aprendizaje integrado a partir de la propia experiencia práctica del alumnado. En este sentido, consideramos que el "learning by doing" es uno de los procedimientos más adecuados para la consecución de este tipo de resultados. En líneas generales, la utilización de esta estrategia se encuadra dentro de uno de los grandes objetivos del mundo universitario (...). Sin embargo, también permite asegurar una completa consecución de objetivos en un plano docente, así como una adecuada asimilación de contenidos y de herramientas metodológicas en un plano discente. Igualmente, ofrece al alumnado un mayor grado de conocimiento sobre las posibilidades que les brinda la utilización de estas últimas, así como de las dificultades y obstáculos que entraña su empleo (Pérez-Borrajo y Pena, 2024, p. 344).

3. RESULTADOS

El primero de los recursos seleccionados se corresponde con el proyecto "Alan Lomax's journey across Spain (1952-1953)" desarrollado por la Prof. Dra. Ascensión Mazuela (Universidad de Granada).[58] Este consiste en una aplicación online de acceso libre, de carácter interactivo y de manipulación intuitiva. En líneas generales, esta herramienta permite recrear y reproducir el viaje efectuado por Lomax a través de España. Visualmente se nos presenta un mapa de España sobre el cual se proyectan y referencian un total de 89 ubicaciones geográficas

[58] Este recurso se encuentra disponible en el siguiente espacio web: https://www.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=5769e4432d8b4fae841b1a170a4aed98

distribuidas y ordenadas cronológicamente de acuerdo con el recorrido realizado por el investigador americano durante dicho período. En cada una de ellas, Mazuela nos ofrece una pequeña muestra de los materiales compilados por Lomax en dicho lugar. Esta es tanto variada como variable, incluyendo materiales pertenecientes a distintos formatos y recogidos en distintos soportes. Por ejemplo, este es el caso de: grabaciones de campo directamente reproducibles desde la propia aplicación, fotografías, anotaciones de su diario de campo, cartas, extractos de su diario, facturas, etc. Para ello, la autora se sirve de materiales procedentes de The Alan Lomax Collection de la Library of Congress, de la Association for Cultural Equity Archive y del Fondo de Música Tradicional (FMT) de la Institución Milá y Fontanals adscrita al CSIC.

Por ejemplo, veamos tres supuestos a modo de ejemplo. El primero de ellos se corresponde con la primera parada de Lomax en la localidad de Portbou (Girona) el 21 de junio de 1952. En este lugar se nos proporciona una imagen de dicha localidad y una grabación musical. El segundo de ellos se corresponde con la decimoquinta parada de Lomax en Valencia el 13 de agosto de 1952. Aquí se nos proporciona una grabación realizada al informante José Calaforra, así como una carta mecanografiada dirigida por el propio Lomax al Maestro Palau. El tercero de ellos se corresponde con la vigesimosegunda parada de Lomax en Bilbao entre el 25 y el 30 de agosto de 1952. Aquí se nos proporciona un breve extracto de un diario. En resumen, habiendo presentado esta aplicación digital, es preciso señalar que el objetivo que motiva la iniciativa desarrollada por esta autora se encuentra en plena sintonía con la metodología diseñada y articulada para llevarla a cabo. De acuerdo con la información proporcionada por Mazuela: "Opté por crear un StoryMap, que permite «narrar» historias -en este caso el viaje de Lomax por España- mediante la combinación de contenido multimedia con la cartografía digital" (2022, p. 102).

Por su parte, el segundo recurso seleccionado para su inclusión en esta iniciativa se corresponde con el Lomax Digital Archive.[59] Este supone

[59] Este recurso se encuentra disponible en el siguiente espacio web: https://archive.culturalequity.org/

la plataforma y el repositorio digital en el que se encuentran disponibilizados en abierto y al alcance de todo el mundo la mayor parte de los materiales compilados por Lomax en distintos formatos a lo largo de un trabajo de campo de casi siete décadas de extensión en el tiempo. En lo que respecta a nuestro interés temático y a nuestro objeto de estudio, debemos hacer referencia al apartado denominado "Spain 1952-1953" que se encuentra localizado dentro de la categoría de "Field Work"[60] Encabezado por otro mapa en el que también se ubican geográficamente las distintas paradas que protagonizaron el periplo de Lomax, se nos ofrece un total de 87 carpetas correspondientes a cada una de ellas en las que se aporta un volumen de documentación variable. Esta se corresponde con los materiales compilados en cada uno de estos espacios por parte del etnomusicólogo americano.

Asimismo, se nos ofrece la posibilidad de filtrar todo este corpus documental y sonoro a partir de la utilización de distintos parámetros. Este es el caso de los contribuyentes o informantes y de las fechas en las que se produjo dicha labor etnográfica. Sin embargo, si nos sirviésemos del buscador general del Lomax Digital Archive, introduciendo el concepto de "Spain", nos trasladaríamos a un nuevo espacio web en el que se nos proporcionan un conjunto de 2248 resultados.[61] Desde este espacio dispondremos de un mayor número de parámetros para filtrar dicho corpus documental: tipo de material y formato, género musical, fecha en las que se produjo dicha labor etnográfica, carpeta documental de carácter geográfico en la que dicho material se encuentra inserto, y contribuyente e informante. En lo que respecta a esta última cuestión, muchas de las informantes a las que se hacen referencia son mujeres. Esto concuerda con las tesis establecidas por Olarte sobre el papel de las mujeres rurales españolas como depositarias y custodias de una tradición popular y oral ambicionada y perseguida por investigadores extranjeros:

---

[60] Concretamente, véase el siguiente espacio web: https://archive.culturalequity.org/field-work/spain-1952-1953

[61] En este sentido, véase el siguiente espacio web: https://archive.culturalequity.org/solr-search/content/list?search_api_fulltext=spain&not_type=&is_type=&sort_by=search_api_relevance&sort_order=ASC&items_per_page=75

> La mujer es, al menos en España, la principal fuente de información sobre la tradición oral musical, así al hacer trabajo de campo se constata que quienes siempre cantan al recopilador, y buscan a vecinas y amigas para que también canten a esos desconocidos que se introducen en su hogar, son ellas, depositarias, en gran medida, de esta oralidad. Su protagonismo en las investigaciones en torno a lo popular y lo español, se debe a que ellas, desde su ámbito cotidiano, como ya hemos señalado, han vivido con la música, que forma parte de su acontecer diario; desde las canciones para dormir a sus hijos, y así poder seguir trabajando, hasta las rondas juveniles donde podía expresar, con chanzas e improvisaciones, sus preferencias o animadversiones hacia el sexo masculino, las despedidas de solteras, o las canciones petitorias por los difuntos (2011, pp. 4-5).

En resumen, en este capítulo se propone una propuesta de innovación docente estructurada a partir de dos niveles estrechamente conectados. Mientras que el primero se encuentra protagonizado por la aplicación online de libre acceso "Alan Lomax's journey across Spain (1952-1953)" ideada por la Prof. Dra. Ascensión Mazuela, el segundo tiene que ver con la utilización de la plataforma Lomax Digital Archive. Así, a partir de la estipulación de un plan de trabajo vertebrado a partir sendos recursos, al alumnado se le ofrece la posibilidad de adentrarse y de conocer la labor músico-popular desarrollada por Lomax en España. Para ello, se articula un modelo de aprendizaje a través de la práctica el cual se fundamenta en la exploración y experimentación interactiva por parte del propio estudiante, el cual asume una responsabilidad principal en lo que respecta a su proceso formativo.

En este sentido, si el primer recurso puede funcionar de acuerdo con un rol de herramienta de carácter introductoria y respondiendo a una misión de aproximación respecto al objeto de estudio ya definido, este permite igualmente la adquisición de una visión general sobre la labor efectuada por Lomax en España. Igualmente, también proporciona al alumnado la posibilidad de acometer una primera profundización sobre alguna localización espacial que pueda ser de su interés. En cambio, la segunda plataforma les permitirá acceder a un corpus documental mucho más amplio y extenso. Sirviéndose de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos a partir de su propia experiencia de investigación, podrán examinar y ahondar en los los materiales compilados por Lomax en aquellos ámbitos espaciales que seleccionasen durante una primera fase. Por lo tanto, partiendo de la información obtenida a

través del primer recurso, el alumnado deberá servirse del Lomax Digital Archive para realizar un ejercicio de búsqueda de mayor envergadura en el que transitar desde lo general hasta lo particular. Se trata, en definitiva, de una propuesta de innovación docente articulada a partir de dos niveles o fases de trabajo protagonizadas por dos plataformas complementarias y estrechamente conectadas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos presentado una propuesta pedagógica estrechamente vinculada con el ámbito de la Etnomusicología y orientada a la promoción de un acercamiento, descripción e interpretación de una realidad histórico-cultural sumamente específica por parte del alumnado universitario. En este sentido, esta se corresponde con la dimensión músico-popular de tradición oral con la que se encontró Lomax durante su trabajo de campo en España entre 1952 y 1953. Testigo privilegiado de un momento único, en la actualidad el corpus documental y musical generado por Lomax dispone de un enorme valor, sobre todo si tenemos en cuenta que fue uno de los pocos investigadores extranjeros y no adscritos a las estructuras del Movimiento Nacional que pudo efectuar una labor de trabajo de campo en España durante las primeras décadas del franquismo.

Por ello, esta propuesta de innovación docente se encuentra íntimamente ligada a los contenidos abordados en las asignaturas de Etnomusicología General y Etnomusicología en España pertenecientes al Grado en Historia y Ciencias de la Música. Por lo tanto, ambas suponen el marco académico-contextual en el que dicha iniciativa se enmarca. Estructurada a partir de dos niveles graduales y escalonados protagonizados respectivamente por recursos como la aplicación online de libre acceso "Alan Lomax's journey across Spain (1952-1953)" y por la plataforma digital Lomax Digital Archive, se plantea un proceso de trabajo progresivo e interactivo. En última instancia, tal y como ha quedado evidenciado a través de este capítulo esta iniciativa persigue la promoción de un modelo de aprendizaje a partir de la práctica.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo ha sido realizado gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca y de su comisión "Antropología, Patrimonios y Culturas Expresivas". Concretamente, esta aportación se encuadra dentro del Programa XIII de la Universidad de Salamanca.

6. REFERENCIAS

Cohen, R. D. (2005). Alan Lomax: Selected Writings 1934-1997. Routledge.

Donaldson, R. C. (2013). Broadcasting Diversity: Alan Lomax and Multiculturalism. The Journal of Popular Culture, 46 (1), 59-78. Wiley.

Filene, B. (1991). "Our Singing Country": John and Alan Lomax, Leadbelly, and the Construction of an American Past. American Quarterly, 43 (4), 602-624. The Johns Hopkins University Press.

Gregory, E. D. (2002). Lomax in London: Alan Lomax, the BBC and the Folk Song Revival in England, 1950-1958. Folk Music Journal, 8 (2), 136-139. English Folk Dance + Song Society.

Mazuela Anguita, A. (2021). Las grabaciones sonoras de Alan Lomax (1952-1953) y el Fondo de Música Tradicional IMF-CSIC (1944-1960): vínculos entre colecciones en la era de las humanidades digitales. En M. Gembero-Ustárroz y E. Rós-Fábregas (eds.), Patrimonio musical y Humanidades Digitales (pp. 419-451). Reichenberger.

Mazuela-Anguita, A. (2021). Alan Lomax y Jeanette Bell en España (1952-1953): las grabaciones de música folclórica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Mazuela-Anguita, A. (2022). Cartografía digital de una colección de música folclórica: «Alan Lomax's journey across Spain (1952-53)». Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia, 22 (1), 93-111. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. Trans: Revista Transcultural de Música, 15. SIBE: Sociedad de Etnomusicología.

Pérez-Borrajo, A., Pena Castro, M. J. (2024). Los cancioneros como recurso didáctico-pedagógico: evaluación crítica desde el aprendizaje práctico. Experiencias innovadoras en la docencia de Etnomusicología. En B. Ventura, M. Tabuenca y P. Vicente (eds.), Innovación docente ante una realidad en constante cambio: iniciativas desde la comunicación, la creatividad, la legislación y el pensamiento (pp. 333-348). Dykinson.

Savage, P. E. (2018). Alan Lomax's Cantometrics Project: A comprehensive review. Music & Science, 1. Sage Journals.

Velloso, R. H. Soares (2016). O folclore está no ar: a performance sônica da música folclórica brasileira no projeto pan-americano. El Oído Pensante, 4 (2). Universidad de Buenos Aires.

RELATAR PARA CREAR: *STORYTELLING*, TERRITORIO Y PRÁCTICA ARTÍSTICA DESDE UN ENFOQUE DOCENTE DEL GRADO EN BELLAS ARTES

ISMAEL TEIRA MUÑIZ
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

El *storytelling*, entendido como la capacidad de narrar historias significativas, puede ser empleada como herramienta útil para el aprendizaje en contextos académicos y profesionales. En el marco de la docencia en el Grado en Bellas Artes, el uso del *storytelling* no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también permite conectar con el contexto cultural y emocional en el proceso de aprendizaje. Este trabajo busca explorar las posibilidades del *storytelling* en el aula, teniendo en cuenta las particularidades de los estudios de Bellas Artes y proponiendo una metodología innovadora que fomente tanto la creatividad como la reflexión crítica por parte del estudiantado.

La relación entre esta propuesta y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es adecuada, ya que el *storytelling* y las prácticas artísticas pueden fomentar una educación inclusiva (ODS 4) y promover comunidades sostenibles (ODS 11). Este enfoque docente fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, fundamentales para promover una ciudadanía consciente y comprometida con los desafíos globales.

Por lo tanto, el *storytelling* permite conectar al estudiantado con su entorno, promoviendo aspectos como, por ejemplo, la preservación del patrimonio cultural (ODS 11) o la valorización de las identidades locales. Además, desde la práctica artística se pueden abordar cuestiones como la igualdad de género (ODS 5) o la acción por el clima (ODS 13), proporcionando una plataforma para expresar y visibilizar

problemáticas sociales y ambientales. Así, este enfoque interdisciplinar contribuye al desarrollo sostenible al integrar arte, territorio y educación en un marco transformador.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal explorar e implementar el *storytelling* como una herramienta pedagógica innovadora en el ámbito académico del grado en Bellas Artes. El objetivo específico, en relación a la asignatura que nos ocupa, es el de ampliar el concepto de territorio más allá de lo físico, entendiéndolo como un espacio simbólico donde se entrelazan narrativas, procedimientos y conceptos que potencian tanto una narrativa específica, tanto de modo explícito como implícito. Respecto a este último, puede resultar inherente a cualquier producción cultural dado su discurso y capacidad comunicativa, también de acuerdo a una estructura del relato. Pero, especialmente, en nuestra propuesta tenemos en cuenta el facto emocional. Para Martí Domínguez (2023)

> "la narrativa se ha interpretado como un elemento clave en el desarrollo de la cooperación humana, una forma de transmitir conocimiento y cultura compartida, con un componente emocional que nos hace retener el mensaje" (p. 2).

Desde esta perspectiva, buscamos fomentar el aprendizaje contextualizado y significativo a través de la creación de relatos que permitan establecer conexiones profundas entre lo geográfico, lo cultural y lo emocional. Este enfoque tiene como finalidad no solo transmitir conocimientos de manera rigurosa y atractiva, sino también promover una comprensión más rica y simbólica del concepto de territorio, trascendiendo su dimensión física hacia un espacio cargado de significados personales y colectivos, como una esfera de acción que supera lo tangible.

Entre los objetivos de esta propuesta se encuentran el de ampliar el concepto de territorio desde las artes visuales, incorporando perspectivas simbólicas a través de los relación posibilitando que las narrativas personales y colectivas estructuren procesos formales y conceptuales en las prácticas creativas del estudiantado, más allá del concepto paisaje

entendido en su perspectiva más ortodoxa. Así, tenemos en cuenta las consideraciones de Alain Roger, sobre "el grado cero del paisaje, lo que precede a su artealización, tanto si ésta es directa (*in situ*) o indirecta (*in visu*)" (2007, p. 23), en relación al país. El país, que posee una naturaleza geográfica y cultural propia, puede evocar el entorno (ambiente) y contorno (territorio limítrofe) propicios para el desarrollo de prácticas artísticas contemporáneas.

Otro de los objetivos es el de fomentar la creatividad y activar diferentes procesos cognitivos mediante la integración del *storytelling* en el acto docente y en la producción artística, así como facilitar una práctica bidireccional estimulando tanto la narrativa docente en la transmisión de conocimientos como la capacidad del estudiantado para estructurar sus propias producciones artísticas articuladas en bases a su propia experiencia y proceso de aprendizaje técnico. El *storytelling* como herramienta también promueve, en nuestra propuesta, la interacción y co-evaluación, generando dinámicas de aprendizaje activo mediante actividades grupales y reflexivas que incluyan la interacción, la retroalimentación y la co-evaluación como ejes fundamentales del proceso formativo, como fase de simulacro de un entorno profesional real.

La defensa de manera oral de la producción artística propia se lleva a cabo a corto plazo en la propia defensa del Trabajo Final de Grado (TFG), pero también se da, previsiblemente, en otros acontecimientos a medio o largo plazo, ya dentro de la esfera profesional y laboral, como la presentación de proyectos en congresos y encuentros, o favoreciendo la capacidad comunicativa y persuasiva a la hora de transmitir ideas propias, procesos y resultado a posibles clientes. Por ello, otro de los objetivos es el de adaptar el *storytelling* al entorno profesional, analizando la pertinencia y las aplicaciones del mismo a los contextos antes mencionados, afines al ámbito artístico, integrando herramientas que fortalezcan las competencias del estudiantado en estos ecosistemas productivos. En definitiva, esta propuesta busca contribuir a la reflexión sobre el uso del *storytelling* como estrategia educativa, mostrando cómo este recurso puede enriquecer tanto la práctica docente como la producción artística, y cómo su implementación puede responder a las demandas contemporáneas de los sectores creativos y culturales.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta experiencia de innovación docente se fundamenta en la integración del *storytelling* como recurso práctico en el aula, combinando enfoques tanto conceptuales como técnicos en de distintas fases. Las principales etapas y estrategias utilizadas son, por una parte, la exploración del territorio y su documentación. Dicha fase se inicia con aproximación al concepto de territorio, sobre todo por su valor simbólico. El estudiantado investiga y documenta identidades, narrativas y elementos culturales propios de su entorno cercano, o a partir de fuentes y una metodología documental, de otros contextos de interés como la idiosincrasia entendida como conjunto de rasgos, comportamientos, tradiciones de grupos y comunidades específicos. Esta exploración se realiza mediante actividades como visitas, entrevistas, análisis visuales y la recopilación de elementos significativos que alimenten el relato artístico. Otra de las fases consiste en la realización de una serie de talleres o *workshop* sobre *storytelling*, conociendo el trabajo de artistas contemporáneos que sitúa como eje principal de sus prácticas la herramienta que nos ocupa. Por consiguiente, el estudiantado aprende a construir narrativas a partir de los datos compilados en la fase anterior.

Posteriormente, el estudiantado traslada las narrativas trabajadas en los talleres a su producción, generalmente de carácter audiovisual, aunque incluyen también otros medios. Los programas empleados en dicha fase pueden ser *Adobe Premiere Pro* o *Final Cut Pro*, así como *InShot* o *CapCut* con el objetivo de proyectos más cortos. Los proyectos realizados tienen como objetivo la inclusión en dos entornos principalmente: formar parte de instalaciones dentro de exposiciones en museos y galerías, además de su difusión en Internet y Redes Sociales, según el fin. En este último caso se sugieren al estudiantado plataformas como *TikTok*, *Instagram Reel*s, *YouTube* o *Vimeo*, con las consideraciones y advertencias legales en lo que atañe a derechos de autor en cada caso.

Una vez finalizadas las producciones, se organizan sesiones grupales de presentación y reflexión. En estas, los estudiantes exponen sus trabajos y comparten las historias que subyacen a ellos, fomentando la interacción,

el debate y la valoración mutua. Esta etapa incluye dinámicas de co-evaluación de acuerdo a la rúbrica. En ella se valoran aspectos como la originalidad, el grado de creatividad, la relevancia y adecuación conceptual de acuerdo al tema del territorio, además de su expresividad e impacto emocional. Como se explicó anteriormente en los objetivos, es interesante implementar el *storytelling* en proyectos reales de relevancia en sectores como la comunicación, la cultura y la industria creativa.En conjunto, esta metodología busca no solo la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino también el desarrollo de una sensibilidad crítica y creativa que conecte la práctica artística con su entorno.

4. EL *STORYTELLING* Y SU RELEVANCIA EN LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

Como señalan Beltrán Flandoli, Maldonado y Rivera (2020), "en educación superior, contrariamente a la creencia común, que infantiliza la potencialidad del relato, el *storytelling* ha sido utilizado, avalando su importancia, desde diferentes perspectivas, tanto en la clásica modalidad presencial, como en los nuevos entornos de aprendizaje" (p. 35). La cuestión de abordar la ciencia a través de historias ha sido objeto de debate en diferentes foros, dedicando la revista Mètode en 2023 un número precisamente al *storytelling* enfocado desde la ciencia a través de historias. En la introducción de dicho número, Bienvenido León realiza un acertado recorrido por algunas historias de divulgadores científicos como Jane Goodall (Londres, 1934), Félix Rodríguez de la Fuente (Burgos, 1928 – Alaska, 1980) o Jacques Cousteau (Saint-André-de-Cubzac, 1901 – París, 1997) que lograron transmitir su mensaje de manera efectiva. Para el autor,

> "la historia de la ciencia demuestra que se puede hacer compatible el conocimiento riguroso con una exposición atractiva, emotiva y veraz" (2023, p.59) a pesar, digamos, de la consideración poco formal o académica del arte de construir y narrar historias.

En este sentido, el *storytelling* supuso desde su irrupción una *"*revolución de la comunicación empresarial e institucional, esto es, la 'venta' de historias y de emociones*"* (Gordillo, 2008). En sus distintas fases, la propuesta aborda tanto la exploración del territorio, documentando las

identidades afines, así como la posterior articulación de esas impresiones a modo de relato artístico.

En el contexto de Bellas Artes, el *storytelling* no solo se limita a la narrativa verbal, sino que también incluye otras de tipo visual y simbólico que enriquecen la producción artística. El concepto de territorio a propósito del cual abordamos esta propuesta se reconfigura aquí como un emplazamiento que, a través del relato, permite explorar conexiones entre el lugar, la identidad y la emoción. Esto establece un diálogo bidireccional: por un lado, el docente utiliza el *storytelling* para estructurar y transmitir conocimientos; por otro, los estudiantes emplean el relato como medio para dar sentido a sus procesos creativos y artísticos.

4.1. El territorio como campo de acción

El territorio es el contexto en el que se inscriben las prácticas de *storytelling* que tratamos en este trabajo. Interpretado como paisaje, el territorio adquiere otras connotaciones. En relación a lo que Agustín Berque (1997) denomina "ambivalencia del paisaje", esto es, lo vinculado al entorno en sí y el enfoque de su representación, en origen desde la pintura, pero también a través de palabras y otro tipo de imágenes actualmente. Según el autor, "Las sociedades utilizan y transforman su entorno en función de las representaciones que de él se hacen, y viceversa, interpretan en función de sus prácticas materiales. El entorno depende, pues, de representaciones, y éstas de aquél" (p. 9). Sobre esta cuestión representativa indagaremos en las referencias que siguen.

El territorio como ente cultural es una manifestación tangible de la interacción en la comunidad, a la que se suman valores históricos y cuestiones etnográficas. En este sentido, el paisaje cultural no solo es un reflejo del pasado, sino un espacio dinámico que conecta a las comunidades con el lugar. También es el marco donde se desarrollan las relaciones sociales que, desde un enfoque artístico, se pueden leer cómo una prueba de cómo las sociedades otorgan significado a su entorno y lo reconstruyen dotándolos de nuevos significados. Por este motivo, escogemos este campo como elemento sugestivo para comprender una

serie de prácticas de *storytelling* y motivar al estudiantado para desarrollar las suyas propias, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo, fundamentalmente el mensaje, la estructura narrativa, la tensión la emoción y, en particular, el contexto. El entorno y las circunstancias en las que se desarrolla la historia añaden profundidad y ayudan a comprender la narrativa, de ahí la relevancia del territorio. El investigador Paul J. Zak, que publicó estudios sobre la oxitocina y su influencia en el comportamiento humano, ha explorado cómo las narrativas impactan en nuestro cerebro. En su artículo "Why Your Brain Loves Good Storytelling" [Por qué a tu cerebro le encantan las buenas historias] afirma que, tras realizar un experimento en su laboratorio, "al realizar extracciones de sangre antes y después de la narración, descubrimos que las historias centradas en los personajes consistentemente causan la síntesis de oxitocina" (Zak, 2014). Por lo tanto, dicho ensayo pone de manifiesto la relevancia del *storytelling*, en nuestro caso aplicado a la producción artística y las artes visuales dentro de los estudios del grado en Bellas Artes.

4.2. Zineb Sedira y Ai Weiwei: dos ejemplos de relato

FIGURA 1: *Fotograma de la videoinstalación 'Mother Tongue' (2002) de Zineb Sedira*

Fuente: https://www.zinebsedira.com/mother-tongue-2002/

Con la finalidad de conocer, estudiar e investigar ejemplos en el campo de acción que nos ocupa, analizamos el trabajo *Mother Tongue* (2002) de Zineb Sedira (París, 1963). Esta obra, constituida por un tríptico mediante tres pantallas con audio, supone una buena muestra de *storytelling* aplicada al ámbito de las artes visuales. En cada una de las pantallas la artista dialoga con su abuela, con su hija, además de una tercera donde ambas lo hacen entre sí. De este modo, Sedira representa en esta forma de relato tres culturas –argelina, francesa y británica– y tres idiomas: francés, inglés y árabe.

En este caso el *storytelling* puede ser una herramienta para explorar la identidad, la memoria y la comunicación intergeneracional. Sedira pone de manifiesto las tensiones y conexiones entre las lenguas y culturas que coexisten en su linaje. El propio idioma en se entronca con una identidad cultural y una experiencia histórica. Se crean, de esta manera, una serie de relaciones lingüísticas en las que la artista es el único sujeto que se puede comunicar con su ascendencia y descendencia. La hija emplea el inglés, y su bisabuela el árabe. Todo ello remite a la complejidad del relato migrante, resaltando la fragmentación del lenguaje y el modo en que las intrahistorias familiares, reinterpretadas y, en ocasiones, modificadas u olvidadas en la transición intergeneracional. El título, traducido como "lengua materna", entendido de manera polisémica, da sentido completo a la obra, la cual también explora el poder emocional del *storytelling*, en este caso, al contrario que el ejemplo posterior de Ai Weiwei, desde la perspectiva personal de la vida de la propia artista.

Debido a las circunstancias lingüísticas, aunque las palabras no siempre son comprendidas entre las interlocutoras, los gestos, las miradas y los tonos de voz sí transmiten significados determinantes. En este sentido, *Mother Tongue* muestra cómo las narrativas no verbales y las emociones pueden superar las barreras idiomáticas, funcionando como una forma universal de contar historias.

En el contexto del storytelling, *Mother Tongue* evidencia cómo las historias personales se entrelazan con las historias culturales y políticas y temáticas como la pérdida, la identidad y la migración, por supuesto teniendo muy en cuenta el territorio físico.

A propósito de esta problemática territorial abordamos el proyecto *Human Flow* (2017) de Ai Weiwei (Pekín, 1957). Se trata de un film documental desde el arte contemporáneo en el que se recorren con una estructura de *storytelling* veintitrés países, documentando la experiencia de millones de personas desplazadas por la guerra, la pobreza, el cambio climático y la persecución de diversa índole, presentando un retrato colectivo íntimo y conmovedor del mundo.

FIGURA 2: *Cartel de 'Human Flow' (2017), trabajo audiovisual de Ai Weiwei 2017*

Fuente: http://www.humanflow.com/

No se sigue una narrativa lineal, sino que se desplaza fluidamente entre diferentes lugares y situaciones, reflejando la naturaleza fragmentada y caótica de la crisis migratoria. Ai Weiwei utiliza imágenes impactantes y simbólicas, como tomas aéreas de interminables filas de refugiados caminando por desiertos y campos, o primeros planos de rostros marcados por el sufrimiento y la esperanza. La presencia del propio Ai Weiwei en pantalla es discreta pero significativa. Aparece interactuando con los refugiados, compartiendo sus espacios y experiencias, lo que subraya su conexión personal con su práctica de *storytelling*. En líneas generales, el trabajo de AI Weiwei presenta un componente discursivo destacado en lo que atañe a la justificación conceptual de muchas de sus obras. Con estas obras, Ai Weiwei no solo crea arte, sino

que también narra historias que despiertan empatía, cuestionan estructuras de poder y preservan la memoria colectiva. A través de su trabajo, el *storytelling* se convierte en un medio para desafiar la indiferencia y promover el cambio social.

4.3. El contexto cercano: Marta Negre y Art al Quadrat

FIGURA 3: *'Twenty Real Fiction Time' (2020), trabajo de Marta Negre y Andreu Signes.*

Fuente: https://martanegre.com/index.php/work/twenty-real-fiction-time/

Igualmente consideramos oportuno el relato de los trabajos de artistas egresados de la facultad de Bellas Artes de la Universitat Politècnica de València, como Marta Negre (L'Alcora, 1981) y Art al Quadrat, integrado por las artistas gemelas Gema y Mònica del Rey Jordà (Valencia, 2 de agosto de 1982). En todos estos casos de exalumnas existe un marcado interés por la narrativa a través de prácticas audiovisuales de *storytelling* sobre temáticas altamente vinculadas al territorio en diferentes grados. En el caso de Marta Negre, autora junto a Andreu Signes su trabajo *Twenty Real Fiction Time* (2020)[62], la visión es crítica y acerca del terreno global. El contenido de la pieza audiovisual proviene, además, de la reflexión de otros textos de autores contemporáneos

[62] Se puede visionar el vídeo completo en https://martanegre.com/index.php/work/twenty-real-fiction-time/

como Byung Chul Han, Slavoj Žižek o Adela Cortina, entre otros. El resultado se condensa en una historia relatada en el tiempo acelerado de un minuto donde la voz de la narradora se acompaña de hasta un centenar de imágenes filmadas en veinticinco ciudades del mundo. Respecto al contenido del trabajo, Negre y Signes se refieren a "una delgada línea entre realidad y ficción con nuevas maneras de proceder y de expresar, nuevas conductas, conceptos y terminología que se articula velozmente ante un panorama insólito" en relación al contexto temporal marcado por la crisis del covid.

La inclusión de este tipo de trabajos de videocreación en el ámbito de los museos contribuye al empleo del *storytelling* como herramienta pedagógica. En este sentido, Emilie Sitzia en su artículo titulado *Narrative Theories and Learning in Contemporary Art Museums: A Theoretical Exploration* [Teorías narrativas y aprendizaje en museos de arte contemporáneo: Una exploración teórica] considera que la "inestabilidad del significado es precisamente lo que hace que los museos de arte sean un objeto particularmente interesante para estudiar el impacto de diversas formas narrativas en el aprendizaje"[63] (2016), destacando la autora las posibilidades cognitivas, afectiva e, incluso, psicomotoras que pueden tener lugar en sus salas.

Art al Quadrat, por su parte, refieren como una constante las prácticas de *storytelling.* A través de dicha herramienta investigan y exploran temas como la memoria histórica o la identidad, marcada también por su propia narrativa persona como artistas gemelas. Su obra está impregnada de relatos personales y colectivos que buscan dar voz a historias silenciadas, especialmente de mujeres, y ofrecer un espacio de reflexión sobre cuestiones sociales, culturales y políticas.

[63] Texto original: "This instability of meaning is precisely what makes art museums a particularly interesting object for studying the impact of diverse narrative forms on learning in museums".

FIGURA 4: *'Manolita en la piel de Josefina Moreno Miret' (2018) de Art al Quadrat.*

Fuente: https://www.artalquadrat.net/portfolio/enlapielde/

Uno de los aspectos más destacados de su trabajo es el uso del arte como medio para reconstruir y transmitir experiencias intergeneracionales. En proyectos como *En la pell de… la memòria de les dones represaliades a Castelló* (2016-actualidad), el dúo rescata vivencias de mujeres que sufrieron en instituciones represivas durante la posguerra española. A través de instalaciones, performance y videoarte, logran entrelazar estas historias individuales con la memoria colectiva, invitando al público a conocer y reflexionar sobre las consecuencias de la opresión histórica.

El *storytelling* en su obra no solo documenta, sino que reinterpreta y resignifica las narrativas, creando conexiones emocionales profundas con el espectador. Utilizan objetos cotidianos, imágenes de archivo y elementos simbólicos para construir relatos visuales que conectan el pasado con el presente. Este enfoque permite que su trabajo trascienda el mero activismo, convirtiéndose en un puente entre la historia y el arte contemporáneo. Su enfoque convierte las historias invisibilizadas en un acto colectivo de reconstrucción y sanación a través del arte. En la obra que aquí destacamos se pone de relieve el relato de resistencia,

resiliencia y transformación. *Manolita en la piel de Josefina Moreno Miret* pertenece a la serie Desterradxs. La pieza se enmarca dentro de una serie de trabajos que el dúo está llevando a cabo sobre la Guerra Civil española con el objetivo de contribuir a la "liberación del sufrimiento colectivo a partir de acciones simbólicas con personas actuales que ayuden a restituir públicamente el dolor que se los causar a las víctimas" (Art al Quadrat, s.f.)[64].

La relación de las prácticas de *storytelling* de Marta Negre y Art al Quadrat subraya la capacidad del arte contemporáneo para fusionar narrativa, pedagogía y memoria, muy fuertemente enraizada con el territorio, aspecto que destaca en ambas propuestas. La invitación a interactuar emocionalmente con el mensaje convierte a la narración en un acontecimiento emotivo que, en conjunto, determina las estrategias de *storytelling* no solo como un vehículo de aprendizaje, sino tambíen de transformación cultural.

5. DISCUSIÓN

La implementación del *storytelling* en el aula se proyecta como una estrategia efectiva para incrementar el interés y la motivación del estudiantado. Este enfoque busca conectar lo emocional con lo académico, con el objetivo de promover un aprendizaje más significativo y personal. Se plantea, además, incluir actividades de reflexión colectiva y coevaluación para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en el grupo.

El proyecto tiene como objetivo destacar la pertinencia del *storytelling* en la formación de futuros profesionales en el ámbito de las artes visuales. La capacidad de construir narrativas significativas y simbólicas responde a la importancia de la comunicación emocional y efectiva, convertida hoy en día en una competencia clave. Sin embargo, ello conlleva abordar algunos retos, como la dificultad inicial que podrían enfrentar el estudiantado para conectar de manera adecuada los conceptos

[64] Art al Quadrat. (s.f.). En la piel de.... Disponible en https://www.artalquadrat.net/portfolio/enlapielde/

abstractos con la realidad del territorio. Ello requiere realizar trabajo de campo a la manera en que se planteó en los ejemplos de exalumnas abordados en el aula y analizados en esta propuesta. Todo ello contribuye al enriquecimiento del contenido conceptual de los trabajos, especialmente los vinculados al Trabajo Final de Grado, y cuya producción técnica se desarrolla en asignaturas del área audiovisual.

En el contexto del cambio social y cultural el *storytelling* se posiciona como un catalizador de transformación. Las historias bien elaboradas permiten visibilizar problemas locales, resaltar las perspectivas de comunidades marginadas y generar empatía en quienes las visualizan. Más allá de la voz en off, tienen la capacidad de humanizar datos y realidades, traduciéndolos en vivencias tangibles y accesibles para la ciudadanía en general. Este enfoque narrativo no solo informa, sino que inspira a la acción colectiva. Además, en un mundo saturado de información, el *storytelling* persuasivo se distingue por su capacidad memorable y destacar entre la sobresaturación gráfica de nuestros días.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, los resultados demuestran un incremento en el interés fundamentado en el *storytelling* como estímulo tanto en la labor docente como en la de producción artística por parte del estudiantado. La discusión afecta a la pertinencia de la inclusión de este tipo de prácticas en el ámbito artístico, relacionado con los *modus operandi* de dicho entorno en particular, concluyendo que resultan apropiadas dada la expansión del campo de la imagen narrativa a diferentes niveles en sectores productivos.

El *storytelling* se revela como una estrategia pedagógica poderosa para la educación en Bellas Artes, permitiendo a los estudiantes explorar conexiones profundas entre lo geográfico, lo cultural y lo emocional. Al integrar esta herramienta en el aula, se fomenta un aprendizaje más significativo, creativo y conectado con el mundo profesional. Además, la reconfiguración del concepto de territorio como espacio simbólico y narrativo abre nuevas posibilidades para la producción artística y la reflexión crítica.

En definitiva, esta propuesta demuestra que es posible transmitir conocimiento de manera rigurosa y atractiva, enriqueciendo tanto la docencia como la producción artística. Ejemplos como los trabajos de Zineb Sedira, Ai Weiwei, Marta Negre y Art al Quadrat subrayan cómo el *storytelling* puede abordar cuestiones complejas como la identidad, la memoria y el territorio. Estas obras demuestran cómo las narrativas personales y colectivas se convierten en poderosas herramientas para visibilizar problemáticas locales, fomentar la empatía y promover cambios sociales. En un entorno visual saturado, el *storytelling* emerge como un recurso estratégico que conecta con la comunidad, aportando profundidad y significado a las producciones artísticas.

7. REFERENCIAS

Beltrán Flandoli, A. M., Maldonado, J. C., & Rivera, D. (2020). Storytelling para potenciar la creatividad en el aula universitaria. *Universidad-Verdad*, *2*(77), 32–43. https://doi.org/10.33324/uv.v2i77.310

Berque, A. (1997). En el origen del paisaje. *Revista de Occidente*, (189), 7-21.

Domínguez Romero, M. (2023). Storytelling. *Mètode: Revista de difusió de la investigació. #Storytelling. La ciència a través d'històries*, 4(119), 2. https://metode.cat/revistes-metode/editorial/editorial-storytelling.html

Gordillo Rodríguez, M. T. (2022). Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes. *COMUNICACIÓN. Revista Internacional De Comunicación Audiovisual, Publicidad Y Estudios Culturales*, *1*(8), 89–93. https://doi.org/10.12795/comunicacion.2010.v01.i08.08

León Anguian, B. (2023). La ciència a través d'històries. *Mètode: Revista de difusió de la investigació. #Storytelling. La ciència a través d'històries*, 4(119), 58-61. https://metode.cat/revistes-metode/monografics/introduccio-la-ciencia-a-traves-dhistories.html

Roger, A. (2007). Breve tratado del paisaje. Biblioteca Nueva.

Sitzia, E. (2016). *Narrative theories and learning in contemporary art museums: A theoretical exploration*. *Stedelijk Studies*, (4). Disponible en https://stedelijkstudies.com/journal/narrative-theories-learning-contemporary-art-museums-theoretical-exploration/

Zak, P. J. (2014, October 28). Why your brain loves good storytelling. *Harvard Business Review*. Recuperado de https://hbr.org/2014/10/why-your-brain-loves-good-storytelling

EL LENGUAJE VISUAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL COLLAGE

JOAQUÍN LÓPEZ PALACIOS
Universidad de Castilla-La Mancha

LUIS BOUILLE DE VICENTE
Universidad de Castilla-La Mancha

JESÚS GUZMÁN MORA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la imagen en la sociedad actual hace necesario el conocimiento de los códigos visuales. Los reclamos publicitarios para incentivar el consumo, los informativos e incluso los carteles de las diferentes plataformas para acceder al entretenimiento en *streaming* utilizan sus algoritmos para acercarnos un determinado producto según nuestros gustos a través de la imagen:

> Es llamativo el paralelismo que puede existir entre la edad digital, desarrollada en una sociedad ilustrada, con la edad media, donde la iconografía de las catedrales articulaba una función didáctica sobre los pasajes bíblicos para la mirada de un pueblo iletrado (Bauçà, 2024, p, 338).

El aforismo "una imagen vale más que mil palabras" representa la aceptación de la sociedad actual sobre la realidad, solo que, actualmente, esto supone además una amenaza, puesto que lo que se muestra no es real, sino una representación.

Si se analiza esta sentencia, en la actualidad, la inmediatez, la rapidez y el usar y tirar pueden considerarse males endémicos. Esta dolencia social se traduce en una falta de lectura (no hay tiempo para leer mil palabras que pueden ser representadas en una imagen que se observa en 15 segundos). La falta de tiempo para indagar nos hace quedarnos con el titular, el gancho. Sin embargo, en muchas ocasiones, el contenido

de la noticia difiere mucho del encabezado, lo que se conoce como *clickbait*. En el caso de la imagen, la preocupación es exponencial y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, algo que estamos viendo no puede ser falso. Sin embargo, embarcados y muy introducidos en la era digital, sin nombrar los adelantos con la Inteligencia Artificial, el ingenio manipula las imágenes a través del uso de los códigos visuales aceptados por la comunidad.

Cómo explica Acaso (2015), en una sociedad sometida por la superproducción de imágenes es curioso que sean muy escasas las publicaciones sobre el lenguaje visual, sobre todo comparándolo con el resto de los lenguajes que utilizamos para comunicarnos.

Es por todo esto una necesidad mostrar en los primeros años escolares un lenguaje tan importante como el visual. Cada día recibimos imágenes hasta el punto de estar saturados ante tanta contaminación visual. Educar y enseñar los códigos visuales es una necesidad para las nuevas generaciones que necesitan desenvolverse en una sociedad marcada por la imagen. Conocerlos a través de las formas, el color e incluso las texturas, ayudará a contextualizar la información, cribar el mensaje y generar sus propias conclusiones a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Desde la Facultad de Educación de Albacete, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, se plantean proyectos que ayudan a la comprensión de estos códigos visuales. A través del collage, el alumnado juega con la descomposición de las imágenes encontradas en su entorno, descontextualizándolas y generando a través de los códigos visuales un nuevo lenguaje que modifica el mensaje inicial a través de la construcción de un nuevo relato, en muchas ocasiones con un tono irónico y crítico.

Este ensamblaje de elementos, colores o formas desarrolla la creatividad y el ingenio, evalúa las imágenes de nuestro subconsciente, favoreciendo así la elaboración de un pensamiento crítico a través de una metodología activa, muy cercana a la teoría constructivista de Piaget.

2. OBJETIVOS

Desde la asignatura de Educación Plástica y Visual del Grado de Maestro en Educación Primaria, observamos que las asignaturas artísticas

siguen asumiéndose como unas materias que invitan a la relajación, al entretenimiento, incluso, como se les atribuye de manera peyorativa con la expresión "pinta y colorea". Sin embargo, estas materias deberían presentarse como un pilar fundamental en la formación de los niños, desarrollando así elementos fundamentales para su futura progresión académica. Según Vigotsky (2003):

> De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (p.18).

Es, por tanto, una necesidad que esta transformación comience desde la universidad, con estrategias didácticas que modifiquen la percepción de las asignaturas artísticas, alejadas del mero entretenimiento. Aun así, se cuenta con un hándicap con respecto a otras materias, y es la baja representatividad que se tiene de las asignaturas artísticas, algo que finalmente también se ve reflejado en las aulas de infantil y primaria.

Teniendo en cuenta la trayectoria artística del alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, y sobre todo los referentes artísticos con los que llegan a las asignaturas artísticas, prácticamente centrados en el arte clásico, afrontar determinadas didácticas puede llevarlos a la frustración. Así, alternativas para trabajar conceptos como la línea, composición, la forma o uso del color pueden ayudar a no solo afrontar la asignatura sin complejos, sino que además facilitarán el traslado de estas metodologías en su futura docencia.

En este sentido, intentar que el alumnado realice proyectos en los que tienen que dibujar o ilustrar les supone un reto desilusionante. Sumado a esto, y como se comentaba anteriormente, limitados por una programación muy reducida en cuanto a las asignaturas artísticas, se hace difícil realizar proyectos continuistas a partir de una docencia centrada en el dibujo tradicional. Por otro lado, los referentes de las vanguardias, como el expresionismo abstracto y su relación con el arte de acción y el gesto, pueden verse como más cercanos, a pesar de ser grandes desconocidos para la mayoría de los discentes. En esta línea, para

la elaboración de estas nuevas propuestas didácticas se han revisado técnicas utilizadas en los movimientos de las vanguardias como los métodos de estampación o el collage. Este último como un medio de expresión que cobró su orientación artística en las vanguardias, y que facilita no solo el aprendizaje o la integración de conceptos como la proporción, la composición, el color o incluso el dibujo en general, sino que también sirve para el análisis, y por lo tanto el aprendizaje del lenguaje visual. De esta manera, además, de forma transversal, con estos recursos podemos trabajar la reflexión, el diálogo y la crítica, desarrollando no solo la creatividad o la agilidad para la resolución de problemas a través de la improvisación, sino que mejora la integración del pensamiento crítico.

Como propuesta didáctica para la asignatura de Educación Plástica y Visual del Grado de Maestro en Educación Primaria, trabajar el collage permite también reflexionar y comprender el lenguaje visual. Como se comentaba anteriormente, se reciben demasiados estímulos visuales a lo largo del día que hacen tomar decisiones, en ocasiones de manera inconsciente. A través del color, la forma e incluso la textura, los aspectos visuales de una sociedad se van desarrollando y organizando. A través de este lenguaje visual avanzamos por los pasillos laberínticos de un hospital, se controla y dirige el tráfico o se distinguen los productos según unos criterios establecidos que nos ayudan a distinguirlos facilitando su clasificación. Este lenguaje, establecido a partir de unos símbolos o códigos, funcionan al igual que cualquier otro lenguaje.

Con esta actividad se persiguen varios objetivos. Al poner estas prácticas al servicio del estudiantado, se favorecen procesos como el pensamiento crítico, valores como la creatividad, facilitará la adquisición de habilidades para la resolución de problemas y la improvisación. En cuanto a las cuestiones artísticas, estas prácticas enseñan al alumnado cuestiones básicas de composición, armonía, escalas o color. Por último, se fomenta que el alumnado consiga unos conceptos básicos en cuanto a la visión, no solamente del arte, sino de la forma de mirar y de ver, pero sobre todo, la capacidad de reflexionar y pensar.

3. METODOLOGÍA

Esta actividad ha sido la primera propuesta práctica de la asignatura de Educación Plástica y Visual y se ha desarrollado a lo largo de tres semanas con dos clases de dos horas y media cada una. En la clase inicial se ha presentado la actividad introduciendo los conceptos básicos para comenzar a entender este lenguaje visual. Además de la clase magistral, se han mostrado imágenes extraídas del entorno cotidiano como carteles publicitarios, objetos de consumo o algunas revistas. A partir de ellas se plantea una reflexión sobre cómo se generan los mensajes en cada uno de estos soportes, la intención que buscan y cuáles son los códigos que utilizan para captar la atención del consumidor: anuncios publicitarios políticos, iconos que aparecen en determinados productos y nos advierten de sus posibles riesgos, el propio color de los productos, las máquinas de bolas que hipnotizan y atraen a los más pequeños en los restaurantes, o los más recurridos por el alumnado para la reflexión, la sexualización de los carteles publicitarios.

Con esta exposición se genera un debate sobre cómo se usan estos códigos, si consideran que son conscientes de la comprensión de este lenguaje y, por lo tanto, si en su opinión consideran importante su conocimiento. En esta línea, se profundiza en la importancia que tiene en la sociedad este lenguaje visual y cómo a través de los diferentes medios la sociedad puede ser dirigida a través de estos códigos. Unos símbolos que comunican directamente con el subconsciente, como ya se ha demostrado en diferentes estudios publicitarios que a través de la imagen introducen mensajes para incentivar el consumo. Un ejemplo de esto es el controvertido experimento realizado por James Vicary en 1950 que introdujo mensajes entre los fotogramas de la película incentivando el consumo de Coca Cola y palomitas (Vicary, 1956). Álvarez (2024) concluye que el uso de los elementos visuales en la publicidad provoca reacciones emocionales y de conducta en los observadores.

Los alumnos, a través de estos ejemplos, comienzan a experimentar una evidencia que, en algunos casos, no se habían planteado, e identifican la

importancia que tiene la comprensión de estos códigos y los métodos, no siempre éticos, que se utilizan para la manipulación. Y, como futuros docentes, se percatan de la importancia de mostrar este lenguaje en la infancia para así comprender su relación con un entorno social cada vez más dirigido por la imagen. La asignatura de Educación Plástica y Visual tiene el deber de exponer estas cuestiones como parte de la educación artística. Acaso (2014) identifica la didáctica de la cultura visual como el área educativa para diferenciarla del resto de las áreas de conocimiento que configuran la educación y que generan un lenguaje específico, el visual.

La identificación de estos símbolos o el uso de determinados códigos como el del color o la forma pueden ser condicionantes para la comprensión del entorno, como por ejemplo las señales de tráfico, que además pueden identificarse como códigos universales. Sin embargo, otro tipo de códigos pueden ser específicos de una determinada cultura. Capitán (1995) identifica esta diferencia en cuanto a los códigos según el contexto cultural y social en el que se utilizan.

Todo este proceso para la interiorización del lenguaje visual necesita ser reforzado a través de la práctica. El collage se propone para la elaboración de un proyecto que permita, a través de diferentes ejercicios, trabajar con estos códigos visuales. Para su realización, se plantean una serie de requisitos que tienen que trabajar en cada una de sus piezas. La principal es que todo el material se debe obtener de los soportes con los que se relacionan en su día a día: revistas, cartelería, publicidad, catálogos, etc. Como excepción, pueden hacer uso de cartulina o papel de seda para ayudar en las composiciones.

Antes de comenzar con la actividad se ha proporcionado a los estudiantes una serie de referentes de proyectos artísticos a partir de estas técnicas como Sean Mackaoui, José Luis Jover, Antonio Saura, Joan Brossa, Pablo Picasso, Robert Rauschemberg, Richard Hamilton, Hans Peter Feldmann, Henri Matisse y otros como Man Ray o Chema Madoz que, a pesar de no trabajar con el collage, juegan con el lenguaje visual a través de la fotografía y utilizan estos códigos visuales con una mirada poética.

Como primera fase se recomienda generar un archivo con recortes de todo tipo de elementos y extraer de estos soportes los símbolos con los que cada uno va a tener que realizar sus composiciones. En total, cada alumno tendrá que desarrollar nueve propuestas en las que se trabaje la composición, el uso del color o la forma, la profundidad y la escala, con unos temas concretos, dando en cada uno un nuevo enfoque y proponer una mirada irónica o crítica en las propuestas.

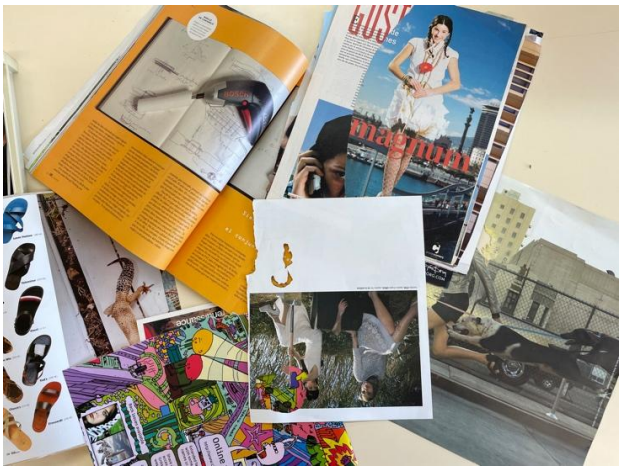
Entre las propuestas requeridas al alumnado se plantean las siguientes indicaciones:

- Componer una ilustración figurativa y otra no figurativa en la que se muestre una intencionalidad en el mensaje o tema que se quiere transmitir: político, lúdico, cultural, emocional, etc.
- Ilustrar a través de las técnicas tratadas un texto o poema. En esta propuesta podrá utilizarse una noticia de prensa, un poema, un libro, etc.
- Como adaptación de este primer proyecto al nivel de Educación Primaria, se buscará un poema para realizar una ilustración que lo represente.
- Realizar una propuesta didáctica a partir de esta actividad para alumnos de primaria.
- Elaborar un mínimo de 5 ilustraciones libres utilizando las técnicas vistas en clase, centrándolas en el uso del collage, pero abiertas a la experimentación.

A continuación, se muestran algunas imágenes del material preparatorio, el archivo de imágenes necesario para poder tener material con el que comenzar a plantear un juego compositivo como si de un puzle se tratara.

Fuente: elaboración propia

Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Una vez completado un archivo suficiente de elementos para comenzar a componer, el alumnado comienza a jugar con ellos tratando de modificar el diálogo inicial, o en otro sentido, creando un nuevo diálogo a partir de unos símbolos que, en esta nueva composición generen un mensaje distinto. Y es en este punto en el que los resultados llegan a tener un tono irónico y contrapuesto al mensaje inicial. Un ejemplo de ello se aprecia en los elementos extraídos de revistas de moda, con códigos que hacen referencia a lo femenino y con una clara inclinación hacia el consumo. Con ellos, el alumnado ha conseguido generar un mensaje crítico sobre la mercantilización de la feminidad, siendo el tema que, de manera más recurrente y crítica, se ha tratado en sus producciones.

El alumnado ha reflexionado sobre el tema del sexismo en la publicidad y, en general, en los medios de comunicación. Se han analizado algunos anuncios publicitarios en los que, actualmente, siguen utilizando a la mujer como un símbolo visual para atraer al consumo. En esta línea, como señala Capitán (1995) de manera oportuna: “Parece que a los creativos publicitarios se les olvida que la mujer también tiene sensualidad, que nos motiva un hombre atractivo, o quizás sea también en el área de la comunicación nos quieren mantener en un rol pasivo” (p. 2).

En cuanto al aprendizaje de la comunicación visual en el Grado de Maestro en Educación Primaria y la responsabilidad de transmitir y mostrar un lenguaje tan importante, el alumnado ha tomado consciencia

de la importancia de saber identificar estos códigos, lo que permitirá a las nuevas generaciones tener una visión crítica sobre lo que se les intenta transmitir. Esto, evidentemente es extrapolable al resto de los códigos visuales que permiten redirigir a la sociedad hacia un determinado tipo de consumo o decisión personal.

A la hora de componer sus obras finales, las dificultades han surgido en relación con la composición. La falta de conocimientos artísticos, referentes y de una cultura visual ha mermado, en algunos momentos, la calidad del proceso, produciendo en el alumnado momentos de frustración. Sin embargo, el uso de metodologías de investigación Educativa basadas en las Artes Visuales ha permitido, en el pequeño periodo de tiempo que se ha podido dedicar a esta práctica, poder adquirir algunos conceptos para poder entender estas cuestiones. Unas metodologías actualizadas a un entorno artístico, centradas en las imágenes visuales, dejando lo textual, lo escrito como secundario o residual (Roldán y Marin, 2012).

4. RESULTADOS

Finalmente, los resultados de las composiciones creadas por los alumnos han sido resueltas con una gran aproximación a las indicaciones propuestas. De todas las obras se han expuesto 45 piezas para promover el desarrollo de la competencia investigadora de los estudiantes. Estas exposiciones son parte de las herramientas para la investigación en Educación Artística (Saura, 2016). La exposición se realiza en el claustro de la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha durante todo el curso.

En cuanto a la adquisición de los objetivos iniciales, el uso del collage lo ha facilitado enormemente. Componer a partir de estos materiales extraídos de diferentes soportes elimina la presión de tener que dibujar. Teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado se siente inseguro en cuanto a sus destrezas artísticas, no tener que realizar sus propios trazos para sus ilustraciones les ha aportado seguridad en su trabajo durante la actividad. Por este mismo motivo, la adquisición de destrezas básicas de composición, escalas o el uso del color ha sido menor. Sin embargo, el descubrimiento del lenguaje visual y su integración han sido comprendidos por la mayoría de los alumnos.

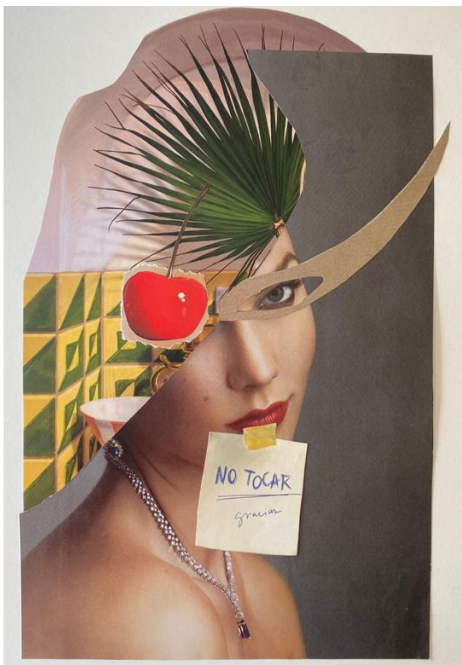
En lo referente al proceso, el alumnado se ha enfrentado a cada una de sus propuestas desde la reflexión, la observación, aprendiendo a mirar y consiguiendo ver e interpretar los mensajes para poder reelaborarlos a través de la creatividad y una posición crítica.

5. DISCUSIÓN

En el análisis de las diferentes piezas elaboradas, se encuentran algunas características que se pueden analizar comenzando por el material inicial, los recortes. La mayoría de los soportes de los que han extraído estos códigos o elementos para sus composiciones son revisas del corazón, seguidas de catálogos y periódicos. Es evidente una gran pérdida de material impreso en plena era digital. Se aprecia una merma en revistas documentales, artísticas, o de diseño. Incluso los catálogos, en su gran mayoría, pertenecen a los supermercados o centros comerciales locales con las ofertas del mes. Esto se ve reflejado en las composiciones presentadas, con planteamientos conceptuales en ocasiones demasiado básicos y manidos, pero adaptados a las posibilidades de los recursos encontrados en este tipo de soportes, como en el ejemplo que se muestra a continuación.

Fuente: Flavius Adrián

Por otro lado, el uso de revistas del corazón también limita la variedad de los materiales para componer, prácticamente utilizando elementos de las páginas de publicidad. Por este motivo, se aprecia una tendencia hacia composiciones con mensajes o reflexiones sobre la visión de la mujer como recurso de venta, críticas al uso de la mujer objeto para la promoción de las campañas publicitarias, como se muestra en el ejemplo siguiente.



Fuente: Carmen Vivancos

En esta misma línea, sí se han encontrado diferentes modos de representar el mismo tema, haciendo uso de la experimentación y la improvisación, donde se puede apreciar la adquisición de destrezas que desarrollan la creatividad. En el siguiente ejemplo, la autora de la ilustración ha tratado el mismo tema con un toque más crítico y directo. En esta ocasión, ha utilizado facturas o recibos de compras para representar el mercantilismo del cuerpo de la mujer, desde el punto de vista de la pornografía y la prostitución, con un guiño al movimiento "Libera el pezón" reivindicando la lucha contra esta objetivación de la mujer.

Fuente: Zuriñe Cabrera

Fuente: Carmen Vivancos

Otro análisis a tener en cuenta en el transcurso de las sesiones en las que los alumnos realizaban las prácticas es la incorporación de más recursos desde los que extraer recortes para usar en sus composiciones. En la segunda semana se han puesto a disposición de las alumnas y alumnos otro tipo de revistas de otros temas: revistas de arte, documentales, de diseño o enciclopedias ilustradas. Esta variante ha supuesto una mayor calidad a la hora de componer. La diversidad de elementos ha permitido una mayor calidad estética en las composiciones, permitiendo también el uso de otros recursos a través de la proporción, la escala y el color.

Fuente: Sara Nieto

De la misma manera, también se ha permitido la introducción del color a partir de papeles vegetales de colores o cartulinas, lo que les ha facilitado encajar mejor los pesos visuales en sus composiciones, encajando mejor los elementos y generando composiciones más armónicas.

Fuente: Cristina Martínez

Finalmente, reflexionando sobre las piezas presentadas y las dinámicas generadas en clase se observa una evolución según van ampliando su forma de mirar y comienzan a divertirse a través del juego con los diferentes elementos. Pero sobre todo, la gran diferencia en la mejora es cuando comienzan a elaborar sus piezas a partir de su propio mensaje, olvidándose del resultado o la valoración que tendrán sus producciones. Es cuando se sienten más libres y comienzan a trabajar a partir de sus experiencias visuales, de su propia expresión. Y es precisamente en ese momento cuando se permiten trabajar a través de un planteamiento crítico y reflexivo.

6. CONCLUSIONES

Aprender a mirar, pero, sobre todo, poder ver lo que se muestra, ha sido uno de los principales objetivos conseguido. La sociedad actual vive en la inmediatez, como se comentaba al inicio, en el "usar y tirar", en un hiperconsumo de imágenes visuales, que vemos pero no miramos. Con esta práctica, el alumnado ha desmenuzado con sus propias manos cada

código extrayéndolo de un contexto para generar otro nuevo, un nuevo diálogo. Esto ha permitido conocer lo que miraba, en definitiva, ver realmente el mensaje.

Estas actividades han permitido el desarrollo del pensamiento crítico, potenciado la creatividad y enseñado al alumnado a resolver sus composiciones a través de la improvisación, haciendo uso de unos recursos visuales anteriormente desconocidos por esa falta de una mirada profunda, carente de análisis.

Por otro lado, es muy importante que el alumnado haya adquirido una posición frente a la obra de arte. A través de esta práctica, los alumnos y alumnas han experimentado el potencial de la obra para comunicar. Esto supone una primera piedra para comenzar el cambio hacia una nueva visión de las materias artísticas. Esto adquiere una mayor importancia en el recorrido futuro, no solo va a quedarse en el alumnado universitario, sino que también tendrá su repercusión futura en las aulas desde las edades más tempranas.

Como conclusión, trabajar a través de estos medios de expresión ha ofrecido mejoras en el alumnado en cuanto a su capacidad de reflexión, de pensar, de abstraerse del ruido para poder ser consciente del contenido real de los mensajes visuales que recibe a diario. Finalmente, se ha logrado la toma de conciencia, por lo menos en parte, de un lenguaje visual, tan fundamental con lo que nos relacionamos cada día, y que, en muchos casos, condiciona nuestras decisiones.

7. REFERENCIAS

Álvarez, J. F. (2024). La publicidad subliminal: Análisis del riesgo de su presencia en los medios de comunicación. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1076

Acaso, M. (2014). La educación artística no son manualidades. Catarata.

Acaso, M. (2015). El lenguaje Visual. Paidós.

Bauçà, C. (2024). Catedrales, patrimonio cultural y educación. En Pizà-Mir, B., Suárez, M. M., Gavilanes, R., Planisi, H. P., Capriles, I. Bauçà, C., Matas, J. J., Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una triada indisoluble desde un enfoque educativa (pp. 338-360). Dykinson.

Capitán, M. (1995). Lenguaje visual y ética profesional. Universidad APEC.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Ediciones Aljibe.

Saura, A. (2016). Proyecto "Un arte realmente útil". Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 32(8), 800-827.

Vigotski, L. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Akal

Vicary, J. M. (1956). Seasonal Psychologi. Journal of Marketing, 20(4), 394-397. https://doi.org/10.1177/002224295602000409

CAPÍTULO 26

EXPERIENCIAS SONORAS EN LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES UNIVERSITARIAS

CARIDAD GONZÁLEZ MALDONADO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso continuo de actualización y transformación educativa, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), institución jesuita y privada con sede en Quito, ha implementado desde el año 2023 la repotenciación de su oferta académica. Se incluye un diseño curricular flexible orientado hacia Resultados de Aprendizaje (RDA) y en respuesta a su modelo educativo por competencias centrado en el estudiante donde el mismo se constituye como un sujeto activo del aprendizaje, con capacidad de autoevaluarse y reflexionar (PUCE, 2021). Este enfoque de mejoras ha dado lugar, entre otras estrategias, a la creación de un primer año formativo denominado Tronco Común (TC) que se aplica en todas las carreras institucionales y se estructura en dos semestres académicos cada uno integrado por 5 materias.

El TC también denominado en algunos países latinoamericanos como Ciclo Básico, incluye en la PUCE un sistema de asignaturas o cursos introductorios similares a nivel microcurricular para diversas carreras que pertenecen a una misma área de conocimiento, y que se agrupan por unidades académicas o facultades. Este modelo compartido fomenta la interdisciplinariedad y promueve una formación integral, permitiendo a los estudiantes adquirir competencias fundamentales desde una perspectiva transversal y colaborativa.

Este compromiso institucional con la mejora continua demanda que los docentes establezcan metodologías innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo y personalizado, entendido como aquel que

involucra a los estudiantes en actividades de aprendizaje activas y auténticas vinculadas a contextos reales, de la mano de dinámicas de interacción que faciliten la autoconstrucción de aprendizajes duraderos (Ghazali & Nordin, 2019).

En este contexto, la presente investigación se centra en la formación basada en experiencias que pone atención en la dimensión emocional, donde la práctica (marco operativo) construye la teoría (marco de pensamiento abstracto) y el sentir se vuelve relevante y pertinente a los efectos del aprendizaje.

Se abordan entonces tres prácticas académicas multisensoriales implementadas en diversas cátedras del primer nivel del Tronco Común de la Facultad de Hábitat, Infraestructura y Creatividad durante el periodo semestral 2024-02, cuya duración total son 16 semanas de clases en modalidad presencial.

Las cátedras en particular pertenecen a las carreras de Arquitectura, Diseño Gráfico y Artes Visuales en tanto disciplinas proyectuales, que se toman como referencia para el estudio de las dinámicas formativas y donde el uso de la música y los sonidos no verbales se integran para el desarrollo de actividades de observación, análisis y representación, entre otras.

Estas asignaturas son: a) Introducción a los Lenguajes Visuales (ILV), que aborda los fundamentos iniciales del dibujo a través de la expresividad gráfica, sus diversos lenguajes y técnicas, b) Historia y Pensamiento de las Prácticas Creativas Globales (HPPCG), cuyo propósito es la comprensión y reflexión sobre el pensamiento a lo largo del tiempo en relación a diferentes hitos históricos, fenómenos sociales y políticos situados en contexto. Estas prácticas creativas incluyen el arte, el diseño, la música, la arquitectura, la literatura, el cine entre otras expresiones; y finalmente c) Laboratorio 1: Exploración y Retos (L1), que introduce los fundamentos conceptuales del diseño a través de ejercicios diversos, de manera crítica y creativa, construyendo una mentalidad de diseño flexible para enriquecer las ideas y perfeccionar las propuestas tangibles desde múltiples perspectivas.

1.1. LAS SONORIDADES EN LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES

Las disciplinas proyectuales, son aquellas en las que se conciben y desarrollan proyectos que dan respuesta práctica a problemáticas y necesidades concretas, contextualizadas y abordadas con enfoques estratégicos, analíticos, reflexivos e intencionados.

En este proceso, es clave el pensamiento proyectual o de Diseño, en tanto habilidad con capacidad de anticipar y que fomenta desde los primeros niveles académicos formativos universitarios la creatividad, la innovación y la modelización (Cravino, 2019). Para la creatividad se necesita tomar distancia de la tradición y desafiar convenciones. Las ideas creativas no son estáticas, sino que se transforman al interactuar con nuevas perspectivas, conocimientos o contextos actualizándose permanentemente. La innovación implica propuestas contributivas con la intención de generar uno o varios cambios que aporten valor. En la modelización, es común poner el proyecto al descubierto para su comprensión holística, utilizando modelos gráficos, digitales, maquetas o prototipos, entre otros.

Esta complejidad proyectual exige experiencias inmersivas y ambientes de aprendizaje que amplíen la percepción de los educandos y faciliten la estimulación de sus sentidos para el logro de los aprendizajes, favorecidos de manera recíproca y causal por la motivación estudiantil (Ausubel, 1976).

Se vuelve pertinente entonces la exploración de las sonoridades como lenguaje universal con poder de comunicación (Swanwick, 2021), vinculadas al sentido auditivo, en tanto recurso poco abordado a nivel investigativo en relación al desempeño académico satisfactorio para los estudiantes de disciplinas proyectuales y vinculado a su rendimiento.

Para este estudio se entiende el desempeño académico en acuerdo con Rubiano y Martínez (2024) desde el comportamiento y las acciones que realiza el estudiante para lograr sus metas académicas, y no como un resultado para la evaluación. Es decir, que la educación no se centra en las notas, no es una educación para la certificación sino para la vida.

2. OBJETIVOS

- Describir el uso de las experiencias académicas sonoras en relación al desempeño estudiantil universitario, a partir de tres asignaturas: ILV, HPPCG, L1; implementadas en la Facultad de Hábitat, Infraestructura y Creatividad de la PUCE en Quito durante el semestre 2024-02.
- Propiciar el debate académico entre estudiantes y docentes sobre el impacto de las experiencias sonoras en los procesos de aprendizaje, fomentando la reflexión crítica en torno a su valor pedagógico en asignaturas proyectuales.

3. METODOLOGÍA

Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio. En cada una de las experiencias se incorporan 15, 20 o 30 estudiantes para un total de 65 que conforman la muestra, de una población total de 169 matriculados lo que representa un 38% del 1er nivel de tronco común en el periodo indicado.

Mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docente y la observación directa en clases, se registran las experiencias considerando las siguientes variables:

1) El contexto o ambiente de enseñanza-aprendizaje, 2) las actividades que integran las sonoridades, 3) la planificación y selección de las sonoridades en función de las actividades, 4) el desempeño académico en cuestión de comportamientos vinculados a la motivación, uso del tiempo y compromiso con la actividad, y 5) las reflexiones de los estudiantes participantes sobre las experiencias.

Dado que cada asignatura involucrada posee características y enfoques particulares, se describe en lo adelante el proceso metodológico realizado, dividido en experiencias que son enumeradas y nombradas según la denominación de cada materia sin considerar ninguna jerarquía.

Experiencia 1: Laboratorio 1: Exploración y Retos (L1). Esta asignatura es de tipo teórico-práctica con 2 sesiones semanales de clases de 3 horas

cada una desarrolladas bajo la metodología de taller. Guían la misma dos docentes que imparten clases en simultáneo bajo la figura colaborativa de codocencia o docencia compartida. La formación de ambos corresponde a un Arquitecto y a una Artista Visual quienes trabajan en la clase en cuestión con 30 estudiantes.

La experiencia que se describe responde a una actividad de clase que tributa al desarrollo de un proyecto más amplio y complejo de la misma materia, el mismo incluye varias actividades sumatorias y complementarias hasta su concreción. El objetivo macro es desarrollar una propuesta bi-tridimensional de alto valor estético, que sintetice y remita a un insecto elegido a partir del estudio de sus cualidades o atributos principales. Se deben integrar los conocimientos dados sobre los recursos básicos del diseño: línea, plano, volumen, proporción; así como los fundamentos de la simplicidad, simetría y conceptos de organización de la forma a partir de la naturaleza como inspiración.

Las actividades que se establecen para este proyecto amplio abordan tres etapas consecutivas. La primera: observación sensible y análisis, la segunda etapa: generación de propuestas, la tercera y final: materialización y argumentación. La experiencia indicada en lo adelante se refiere al primer momento de observación y análisis.

La infraestructura para el aprendizaje corresponde a un aula tradicional organizada en filas a partir de la figura de un docente como ente jerárquico. Se reconfigura entonces el ambiente de aprendizaje desde la distribución habitual, para repensar la organización de manera flexible en función de la actividad académica. Se agrupan las mesas en el centro del espacio a modo de columna en doble altura según el alto de 2 mesas sobrepuestas. Esta reconfiguración simula un espacio museográfico y permite visibilizar a la altura del observador fotografías a color en formato A4 de insectos en primer plano que cada estudiante trae para estudiar conjuntamente en clases.

Como inicio de la actividad los estudiantes rodean las mesas caminando durante 15 minutos en silencio, visualizando la totalidad a la vez que las generalidades de las imágenes expuestas.

Se propicia así el análisis a través de la mirada dirigida hacia la morfología, dimensiones, cromática, texturas, entre otras características. Los estudiantes comparan, se interesan y eligen tres insectos de su preferencia para sentarse frente a sus fotografías como se indica en la Figura 1. Comienzan a escribir notas descriptivas y a realizar dibujos analíticos detallados.

FIGURA 1. *Observación para el análisis formal y registro gráfico de los insectos*

Fuente: González, C. (2025)

En un segundo momento se conecta la observación con el registro (mente-mano) para lo cual se requiere de mayor concentración. Durante 2 horas se reproducen pistas sonoras planificadas por los docentes y mediante parlantes o bocinas. Se comparten las mismas mediante un WhatsApp grupal de clase, por lo cual la mayoría de los estudiantes escucha los sonidos aislados del ruido exterior del aula, evitando el diálogo con pares, haciendo uso eficiente del tiempo y utilizando sus audífonos para favorecer la inmersión y sintonizar imaginariamente con el entorno natural. Se recupera así información de sonidos generalmente desplazados por la acústica de la ciudad, estimulando la rehabilitación de la memoria (Díaz & Justel, 2019) según las experiencias previas de los participantes.

Asimismo, el uso de la fotografía se complementa con la escucha focalizada y dirigida (los sonidos que importan y aportan a la actividad). Estas sonoridades o paisajes sonoros (Schafer, 2013) incluyen sonidos biológicos geofónicos y biofónicos que generan en este caso ambientes acústicos naturales. Los geofónicos son aquellos producidos por el viento, hojas secas, bosques, lluvias. Los biofónicos incorporan sonidos de organismos vivos, que particularmente para esta actividad académica se refieren a insectos.

Para cerrar, durante el transcurso de la pista sonora no verbal se establecen pausas por los docentes que, en su recorrido constante por el aula, direccionan los análisis mediante preguntas escritas en pizarra. Algunas de estas interrogantes son: ¿cuáles y cuántas partes tienen?, ¿encuentro secuencias, patrones, repeticiones?, ¿qué ejes de referencia presentan?, ¿qué direcciones encuentro? ¿cómo el hábitat del insecto condiciona su anatomía y comportamientos?

Finalmente, en los últimos 30 minutos de la clase se detiene el audio. Se colocan las mesas elevadas nuevamente sobre el piso y se cubre toda la superficie de los tableros con los dibujos analíticos desarrollados. Se comparten colectivamente los resultados evidenciando un aprovechamiento amplio de las horas de clases con gran cantidad de registros visuales de alta precisión y detalles.

Experiencia 2: Historia y Pensamiento de las Prácticas Creativas Globales (HPPCG). La asignatura indicada es de tipo teórica con una frecuencia de clases de 4 horas semanales divididas en 2 sesiones de 2 horas cada vez. La asignación es de un docente para 20 estudiantes. La materia se establece a partir de casos de estudios por sobre el enfoque tradicional cronológico.

El objetivo de la actividad es aprender de la naturaleza a partir de acercamientos reales a la misma. Es por tal razón que se planifica una experiencia multisensorial considerando movilizar a los estudiantes fuera del contexto institucional. Se organiza una salida de campo al Jardín Botánico de Quito con una visita libre y aprovechando que el estímulo visual y sonoro es envolvente en sus jardines e invernaderos

acompañado de olores naturales y sensaciones de humedad y temperatura sobre la piel.

Como inicio de la actividad en el sitio, se les comparte a los estudiantes por WhatsApp un texto inspirado en el libro "La vida secreta de las plantas" y configurado por el docente con ayuda de la Inteligencia Artificial. La orientación académica es escuchar el escrito durante 2 minutos mediante el lector inmersivo de Word; esto permite seleccionar y ajustar la velocidad de la voz, con lo cual cada estudiante puede adaptar su ritmo de escucha y volver sobre el audio para favorecer la comprensión desde el sonido lingüístico. A la par de la escucha introductoria se transita por el lugar y se establecen registros gráficos a mano alzada de las plantas e insectos existentes.

En lo adelante se comparte un fragmento del texto utilizado por el docente de Arquitectura que desarrolla la experiencia:

> En el vasto escenario de la naturaleza, donde la danza de la vida vegetal se entrelaza con el bullicio de los insectos, nos encontramos ante una interconexión sublime que revela la esencia misma de la existencia. Al observar una planta, no solo percibimos su belleza, sino también el delicado tapiz de relaciones que se tejen a su alrededor. Las hojas, extendidas como brazos abiertos al sol, no son solo captadoras de luz, sino también refugios y fuentes de alimento. Los insectos, con sus diminutas dimensiones, se deslizan entre sus pliegues, encontrando en ellas un hogar seguro y un festín de azúcares. D. A. Puga. (comunicación personal, 23 de octubre de 2024).

El estilo del texto es poético describiendo a la naturaleza de manera visual y detallada lo que favorece la conexión emocional, la reflexión estética y la capacidad de capturar la esencia natural en palabras por los educandos.

Se habla de las estrategias de la naturaleza como parte de la evolución y la adaptación de las especies, poniendo en evidencia que la historia no tiene al ser humano únicamente como protagonista sino también a la naturaleza y sus configuraciones caóticas y ordenadas que no son solo estéticas sino también funcionales. Así, al estudiar la interdependencia entre los insectos y las plantas, se revela un mundo donde la existencia se sostiene en la colaboración. La belleza de esta simbiosis invita a los estudiantes a ser observadores atentos, sensibles, a explorar, amar y a

cuidar de su entorno, recordando siempre que cada elemento, por pequeño que sea, tiene un papel fundamental en la historia.

Experiencia 3: Introducción a los Lenguajes Visuales (ILV). Esta asignatura es tipo teórico-práctica con 2 sesiones semanales de clases de 3 horas cada una, para un total de 6 horas por semana. La asignación es de un docente para 15 estudiantes con aulas también configuradas bajo el esquema tradicional que caracteriza en general la estructura institucional.

En esta tercera experiencia se incorporan 4 pistas sonoras producidas por el hombre (sonidos antropogénicos) de diversos géneros musicales para acompañar las prácticas de los dibujos que se desarrollan durante una clase. El objetivo de la actividad es comprender que los trazos del dibujo se configuran como un instrumento del lenguaje visual. Es por ello que la finalidad no es únicamente la línea como representación de un objeto, modelo, paisaje, sino como un elemento que transmite mensajes y comunica a través del gesto gráfico personal.

Ambientar este proceso de aprendizaje con música en el aula, permite dirigir sensaciones y empodera a los estudiantes hacia el rol de un creador. Los géneros musicales que se eligen evocan cultura, modos de vida, momentos históricos y permiten trabajar desde las individualidades emocionales de cada estudiante.

La elección de los sonidos es cronológica y apunta a considerar el sonido como parte activa de la experiencia y no como fondo pasivo sin conexión con el dibujo. Se reproduce todo en los parlantes del aula.

Las pistas son recuperadas de YouTube y elegidas por el docente considerando variedades de estímulos que cada género musical aporta con sus diversos tonos, ritmos, armonías, melodías entre otros elementos esenciales de la música.

La primera pista se titula “Entre dos aguas”, interpretada por el español Paco de Lucía y perteneciente al género de la música bailable sevillana. Sus sonidos incluyen de manera fusionada voces, palmas, guitarra, castañuelas, cajón, otros.

La segunda pista sonora, titulada *“La conquista del paraíso”,* es interpretada por Vangelis y compuesta para el cine con partituras que incluyen

saxofón, flauta, violín, trompeta, clarinete entre otras. Esta obra, perteneciente al género de la música electrónica, recrea el descubrimiento de América y está acompañada de una banda sonora evocadora.

En tercer lugar, se reproduce la música de los Andes Peruanos, perteneciente al género de la música andina e interpretada por el grupo "Spirit of the Inca". En este caso los sonidos son biológicos, de ambientes acústicos naturales, y propios del contexto geográfico de los Andes. Abundan los instrumentos de cuerdas y viento.

Finalmente, la última pista es ecuatoriana interpretada por el grupo indígena "Ñanda Mañachi", el título es Ñuca Llacta y corresponde al género folclórico San Juanito. Se emplean igualmente instrumentos de viento como la flauta, y de cuerda como la guitarra y el charango.

Alternando en cada una de las pistas musicales, el docente hace pausas e indica a los estudiantes que anoten en su hoja de dibujo las emociones que les evocan las diferentes sonoridades escuchadas. Aprovecha cada vez para reproducir el nuevo sonido, pausando los trazos del dibujo estudiantil para retomar con otro género una nueva representación.

Entre las emociones anotadas se presentan: la tranquilidad, la melancolía, el suspenso y la alegría. La tranquilidad se grafica con una línea punteada horizontal y se genera en la mayoría de estudiantes con la música sevillana que motiva una sensación de calma y reflexión. El suspenso se representa con un gráfico de picos en máximos y mínimos y se asocia a la música electrónica. La melancolía es también representada con una línea horizontal como se muestra en la Figura 2, y se suscita mediante la música andina que evoca recuerdos y paisajes.

Para cerrar, la música de Ecuador les provoca a los estudiantes alegría. En este último caso cabe señalar que, en el grupo de clases, varios manifestaron orgullo y satisfacción al escuchar música nacional. Establecieron conexiones mentales con sus raíces, su cultura, festividades y su familia a través de la música ecuatoriana; intensificando momentos de extroversión personal.

FIGURA 2. *Esquematización de emociones estudiantiles por temas musicales*

Fuente: González, C. (2025)

4. RESULTADOS

Los resultados indican que la implementación de experiencias multisensoriales, particularmente mediante el uso de sonoridades, tiene un impacto positivo en la motivación, concentración y compromiso de los estudiantes promoviendo una participación activa y trabajos sobresalientes que optimizan el tiempo de clases en relación a las metas propuestas. Las experiencias sonoras estimulan la observación analítica y detallada en actividades de representación gráfica donde se evidencian gestos de recuperación de la información más afinados y detallados. Asimismo, se encuentra que las actividades de aprendizajes en el aula o en salidas de campo, de la mano de las experiencias utilizadas, superan en calidad a las realizadas de manera autónoma por los estudiantes en sus hogares. Los resultados sugieren que un enfoque educativo multisensorial, planificado y guiado enriquece notablemente el aprendizaje significativo en disciplinas proyectuales.

5. DISCUSIÓN

La investigación resalta el valor de las metodologías educativas que, de la mano de las tecnologías, integran estímulos multisensoriales como las sonoridades en las carreras proyectuales. Este enfoque mejora la motivación y comprensión en los estudiantes, superando las limitaciones de un aprendizaje tradicional basado principalmente en visualidades. La observación y sistematización de las dinámicas experienciales en los espacios académicos, brinda la oportunidad de identificar patrones de interacción y aprendizaje con enfoques innovadores. Además, la retroalimentación de docentes y estudiantes es crucial para ajustar las prácticas pedagógicas y aumentar la efectividad de estas nuevas experiencias metodológicas.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones en lo adelante se establecen a partir no solo del criterio de la investigadora en base a los resultados obtenidos en las tres experiencias sonoras, sino que se suman las opiniones de los estudiantes en relación a su motivación y autovaloración del rendimiento académico. Se establecen así conclusiones sobre: el aporte de la docencia compartida, la configuración de los ambientes de aprendizaje, el uso de los sonidos en la educación superior, el aprovechamiento del tiempo de aprendizaje presencial en clases y la creatividad.

La implementación de la docencia compartida por profesionales formados en carreras proyectuales potencia el aprendizaje al integrar perspectivas interdisciplinarias. Esto no solo amplía el horizonte conceptual de los estudiantes, sino que también demuestra cómo diversas disciplinas pueden converger para enriquecer los procesos creativos y analíticos, ofreciendo experiencias educativas integrales. Una de las metas centrales en esta estrategia es lograr una alineación clara de objetivos y enfoques pedagógicos entre los docentes, independientemente de sus estilos de aprendizaje. Se requiere una base sólida de comunicación, respeto, planificación y relaciones interpersonales para garantizar que el entorno de aprendizaje sea enriquecedor para todas las partes involucradas.

La reorganización del aula (sus mesas y sillas) influye directamente en el comportamiento y la interacción de los estudiantes. Ambientes dinámicos, variados y flexibles fomentan una mayor participación, creatividad y colaboración, estimulando la capacidad de los estudiantes para resolver problemas y generar conocimiento. Además, se genera un sentido de pertenencia entre los estudiantes hacia su espacio de estudio. Se resalta la importancia del diseño del entorno físico como un catalizador del aprendizaje y la creatividad, subrayando la necesidad de flexibilidad espacial en los entornos educativos. Aunque los beneficios son evidentes, la reconfiguración plantea desafíos como la inversión en infraestructura y mobiliario, la capacitación docente para aprovechar al máximo las nuevas configuraciones y la planificación adecuada de horarios y espacios para evitar saturación.

Enfoque multisensorial en el aprendizaje. Al incorporar tanto estímulos visuales como auditivos fundamentalmente en las experiencias, se fomentan procesos de atención, inmersión, reactivación de la memoria acústica; enriqueciendo la comprensión y el análisis de los educandos sobre forma, sonido y contexto ambiental. La demanda es generalizada en los estudiantes para el uso de las sonoridades. La tarea clave es la formación académica permanente para la utilización de las tecnologías que acompañan tales dinámicas con fines innovadores: el uso de plataformas como WhatsApp, YouTube, la edición de audios para la creación de pistas personalizadas, la inteligencia artificial para configurar textos y audios inmersivos, armónicos que evocan imágenes o situaciones para el estudio.

Aprovechamiento eficiente del tiempo de clase. La planificación detallada, el uso de recursos tecnológicos (como pistas sonoras, y audífonos) y la guía continua de los docentes garantizan e uso productivo de las sesiones. Esto refleja una óptima gestión del tiempo que maximiza tanto la calidad de los resultados como el grado de inmersión de los estudiantes en cada actividad.

7. REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. Trillas.

Cravino, A. (mayo 2021). Pensamiento proyectual. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación,* Cuaderno 94, 55 – 72.

Díaz, Abrahan, V. M., & Justel, N. R. (2019). Uso de la música para modular la memoria: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *12* (2), 39 - 50. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12204

Ghazali, N. & Nordin, M. (2019). Measuring meaningful learning experience: Confirmatory factor analysis. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 9*(12), 283 - 296.

Mazzeo, C. (noviembre 2019 – abril 2020). Convergencias epistemológicas en la enseñanza del Diseño. Lectura en clave proyectual de G. Bachelard, H. Gadamer y A. M. Bach. *AREA, 26*(1). Recuperado de: https://area.fadu.uba.ar/area-2601/mazzeo2601/

PUCE (2021). *Planificación estratégica PUCE 2021 – 2025 extendida hasta 2026*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://www.puce.edu.ec/intranet/magis/#planificacion

Rubiano Romero, S. S., y J. C. Martínez Huertas. (mayo 2024). El Desempeño académico como un comportamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8* (2), 5247-61. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10941

Schafer, R. M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Barcelona. Ed. Intermedio.

Swanwick, Keith. (2021). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.

LA IA GENERATIVA COMO CATALIZADOR DE LA CREATIVIDAD Y EL APRENDIZAJE EN EL DISEÑO INDUSTRIAL

ESTHER CAMPOS SERRULLA
Universidad Europea de Madrid

DANIEL RODRÍGUEZ PALACIOS
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación en ingeniería ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, con un enfoque creciente en la innovación docente y la mejora de la calidad educativa. Según Smith et al. (2020), la integración de nuevas tecnologías y metodologías activas ha demostrado mejorar la participación y el rendimiento del alumnado. En el contexto de la asignatura de Metodología del Diseño Industrial, es crucial desarrollar materiales didácticos que no solo transmitan conocimientos técnicos, sino que también fomenten habilidades críticas y creativas. La IA generativa, en particular, ha demostrado ser una herramienta poderosa para fomentar la creatividad y mejorar los procesos de diseño y aprendizaje (Smith & Anderson, 2023; Zhang et al., 2022; Brown et al., 2023).

Con este proyecto se pretende mejorar la calidad educativa en la asignatura de Metodología del Diseño Industrial mediante la innovación en materiales didácticos y metodologías docentes, incluyendo la IA generativa.

La innovación en la educación es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Este proyecto es viable gracias a la disponibilidad de recursos tecnológicos y el apoyo institucional. Integrar la IA generativa para potenciar la creatividad y mejorar los diseños.

2. OBJETIVOS

La educación en ingeniería ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, con un énfasis creciente en la adopción de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos innovadores que mejoren la calidad educativa. En particular, la asignatura de Metodología del Diseño Industrial se enfrenta al desafío de integrar herramientas tecnológicas avanzadas, como la inteligencia artificial generativa, para fomentar la creatividad y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Este proyecto tiene como objetivo principal innovar en los métodos de enseñanza y en la creación de materiales didácticos que, además de transmitir conocimientos técnicos, promuevan habilidades críticas y creativas en los estudiantes. Los siguientes objetivos buscan guiar el desarrollo y la implementación de estos enfoques innovadores, evaluando su impacto en la calidad educativa y en los procesos de diseño industrial (Smith et al., 2020; Zhang et al., 2022).

2.1 Integración de Tecnologías Emergentes en la Enseñanza del Diseño Industrial

Desarrollar e implementar materiales didácticos innovadores que integren la inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la enseñanza de la asignatura de Metodología del Diseño Industrial, con el fin de mejorar la calidad educativa y fortalecer la creatividad de los estudiantes (Smith et al., 2020; Zhang et al., 2022).

2.2 Fomento de Habilidades Críticas y Creativas en los Estudiantes

Promover el desarrollo de competencias críticas y creativas en los estudiantes, utilizando la IA generativa para estimular el pensamiento innovador, el análisis crítico y la resolución de problemas en el proceso de diseño industrial (Brown et al., 2023; Smith & Anderson, 2023).

2.3 Mejora del Rendimiento Académico a través de Metodologías Activas

Evaluar el impacto de las metodologías activas y las nuevas tecnologías, particularmente la inteligencia artificial, en el rendimiento académico y en la participación activa de los estudiantes, mediante la

creación de experiencias de aprendizaje inmersivas y colaborativas (Smith et al., 2020).

2.4 Innovación en la Enseñanza de la Metodología del Diseño Industrial

Introducir enfoques pedagógicos innovadores que respondan a los retos del siglo XXI, mediante la adaptación de métodos de enseñanza que utilicen la IA generativa para ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zhang et al., 2022).

2.4 Evaluación de la Eficacia de la IA Generativa en el Diseño Industrial

Analizar cómo la integración de la inteligencia artificial generativa contribuye a mejorar los procesos de diseño y la toma de decisiones en el ámbito del diseño industrial, con el objetivo de ofrecer una educación más alineada con las tendencias tecnológicas actuales (Smith & Anderson, 2023).

2.5 Promoción de la Innovación en el Contexto Institucional

Fortalecer el compromiso institucional con la innovación educativa, promoviendo la creación de un entorno académico que apoye el uso de tecnologías avanzadas como la IA generativa para la mejora continua de la calidad educativa (Brown et al., 2023).

3. METODOLOGÍA

Una de las ventajas más significativas de la IA generativa es su capacidad para analizar y evaluar diseños de manera objetiva. Los estudiantes pueden comparar sus propios diseños con los generados por la IA, identificando fortalezas y áreas de mejora. Este proceso de evaluación comparativa fomenta una comprensión más profunda de los principios de diseño y mejora las habilidades críticas de los estudiantes (González & Martínez, 2023; Wang et al., 2022; Johnson et al., 2023).

La capacidad de la IA para identificar deficiencias en los diseños es particularmente útil en el contexto educativo. Los estudiantes pueden aprender de los errores de la IA y aplicar esos conocimientos para mejorar sus propios diseños. Además, la IA puede sugerir mejoras específicas basadas en datos y análisis, lo que proporciona a los estudiantes una guía clara para la optimización de sus proyectos (Johnson et al., 2023; Lee & Kim, 2022).

La evaluación objetiva de la IA también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mentalidad crítica. Al recibir retroalimentación basada en datos, los estudiantes aprenden a evaluar sus propios trabajos de manera más rigurosa y a tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar sus diseños. Esto es especialmente valioso en el diseño industrial, donde la precisión y la atención al detalle son cruciales (Smith & Anderson, 2023; Patel & Singh, 2022).

Innovación en Creatividad, Industrialización y Cero Desperdicio

La implementación de la IA generativa en el aula ha llevado a avances significativos en términos de creatividad, industrialización y sostenibilidad. Los estudiantes aprenden a diseñar con un enfoque en la reducción de desperdicios, utilizando materiales de manera más eficiente y sostenible. La IA generativa ayuda a optimizar los procesos de diseño, minimizando el uso de recursos y promoviendo prácticas de diseño responsables (Johnson et al., 2023; Patel & Singh, 2022; González & Martínez, 2023).

La sostenibilidad es un aspecto crucial en el diseño industrial moderno. La IA generativa permite a los estudiantes explorar soluciones de diseño que minimizan el desperdicio de materiales y optimizan el uso de recursos. Esto no solo es beneficioso desde una perspectiva ambiental, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la industria del diseño en el futuro (Smith & Anderson, 2023; Wang et al., 2022).

Además, la IA generativa puede contribuir a la industrialización eficiente. Al optimizar los diseños para la producción en masa, la IA puede ayudar a reducir los costos y el tiempo de producción. Esto es particularmente relevante en la educación, donde los estudiantes pueden

aprender sobre los principios de la manufactura eficiente y sostenible (Wang et al., 2022; Lee & Kim, 2022).

3.1 Futuro de la IA Generativa en la Educación y el Diseño Industrial

Además, la IA generativa tiene el potencial de transformar la manera en que se imparten las clases de diseño. Los educadores pueden utilizar la IA para crear entornos de aprendizaje más interactivos y personalizados. Por ejemplo, los estudiantes podrían trabajar en proyectos de diseño en tiempo real con la asistencia de la IA, recibiendo retroalimentación instantánea y ajustando sus diseños sobre la marcha. Esto no solo haría que el aprendizaje sea más dinámico, sino que también permitiría a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas que son esenciales en el mundo real (Lee & Kim, 2022; Wang et al., 2022).

La IA generativa también puede desempeñar un papel crucial en la educación continua y el desarrollo profesional. Los diseñadores industriales pueden utilizar la IA para mantenerse actualizados con las últimas tendencias y tecnologías en su campo. Además, la IA puede ayudar a los profesionales a identificar áreas de mejora en sus habilidades y proporcionar recursos y recomendaciones para su desarrollo (González & Martínez, 2023; Smith & Anderson, 2023).

3.2 Integración de la IA Generativa en el Currículo Educativo

Para maximizar los beneficios de la IA generativa, es esencial integrarla de manera efectiva en el currículo educativo. Esto implica no solo la incorporación de herramientas de IA en las clases de diseño, sino también la formación de los educadores para que puedan utilizar estas herramientas de manera efectiva. Los programas de formación para docentes deben incluir módulos sobre el uso de la IA generativa, así como sobre las mejores prácticas para su integración en el aula (Patel & Singh, 2022; Johnson et al., 2023).

Además, es importante desarrollar materiales educativos que sean accesibles y comprensibles para los estudiantes. Esto puede incluir tutoriales, guías y ejemplos prácticos que muestren cómo utilizar la IA

generativa en proyectos de diseño. Al proporcionar estos recursos, las instituciones educativas pueden asegurarse de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de la tecnología (Smith & Anderson, 2023; Lee & Kim, 2022).

3.3 Colaboración entre Industria y Academia

La colaboración entre la industria y la academia es fundamental para el éxito de la integración de la IA generativa en la educación. Las empresas de tecnología pueden proporcionar las herramientas y recursos necesarios, mientras que las instituciones educativas pueden ofrecer el conocimiento y la experiencia en la enseñanza del diseño. Al trabajar juntos, estos actores pueden desarrollar programas educativos que estén alineados con las necesidades del mercado y que preparen a los estudiantes para las demandas del mundo laboral (Johnson et al., 2023; González & Martínez, 2023).

Además, las colaboraciones pueden incluir proyectos conjuntos de investigación y desarrollo. Estos proyectos pueden explorar nuevas aplicaciones de la IA generativa en el diseño industrial y desarrollar soluciones innovadoras que beneficien tanto a la industria como a la educación. Al fomentar estas colaboraciones, se puede acelerar el avance de la tecnología y su adopción en el aula (Wang et al., 2022; Patel & Singh, 2022).

3.4 Impacto de la IA Generativa en la Sostenibilidad

La sostenibilidad es un tema cada vez más importante en el diseño industrial, y la IA generativa puede desempeñar un papel crucial en este ámbito. Al optimizar los diseños para minimizar el uso de materiales y reducir el desperdicio, la IA puede ayudar a crear productos más sostenibles. Esto no solo es beneficioso para el medio ambiente, sino que también puede reducir los costos de producción y mejorar la eficiencia (Smith & Anderson, 2023; Johnson et al., 2023).

Además, la IA generativa puede ayudar a los diseñadores a explorar nuevas formas de reutilizar y reciclar materiales. Por ejemplo, la IA puede sugerir maneras de rediseñar productos existentes para que sean más fáciles de desmontar y reciclar. Esto puede fomentar una economía

circular, donde los productos y materiales se reutilizan de manera continua, reduciendo la necesidad de recursos nuevos (Patel & Singh, 2022; González & Martínez, 2023).

3.5 Evaluación del Impacto de la IA Generativa en la Educación

Para comprender plenamente el impacto de la IA generativa en la educación, es esencial realizar evaluaciones continuas. Esto puede incluir estudios de caso, encuestas y análisis de datos para medir cómo la tecnología está afectando el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Al recopilar y analizar estos datos, las instituciones educativas pueden identificar áreas de mejora y ajustar sus programas en consecuencia (González & Martínez, 2023; Lee & Kim, 2022).

Además, es importante considerar las experiencias y opiniones de los estudiantes. Las encuestas y entrevistas pueden proporcionar información valiosa sobre cómo los estudiantes perciben la IA generativa y cómo están utilizando la tecnología en sus proyectos de diseño. Al incorporar estas perspectivas, las instituciones pueden asegurarse de que sus programas sean relevantes y efectivos (Lee & Kim, 2022; Smith & Anderson, 2023).

3.6 Desarrollos Tecnológicos y Futuras Tendencias

La IA generativa está en constante evolución, y es probable que veamos desarrollos significativos en los próximos años. Una tendencia emergente es la integración de la IA generativa con otras tecnologías avanzadas, como la realidad aumentada (AR) y la realidad virtual (VR). Estas tecnologías pueden proporcionar experiencias de aprendizaje inmersivas, donde los estudiantes pueden interactuar con sus diseños en un entorno virtual y recibir retroalimentación en tiempo real (Johnson et al., 2023; Patel & Singh, 2022).

Otra tendencia es el desarrollo de herramientas de IA generativa más accesibles y fáciles de usar. Esto puede incluir interfaces de usuario intuitivas y recursos educativos que faciliten el aprendizaje y la utilización de la tecnología. Al hacer que la IA generativa sea más accesible, se puede

ampliar su adopción y maximizar su impacto en la educación y el diseño industrial (Smith & Anderson, 2023; González & Martínez, 2023).

Para la asignatura de Metodologías del Diseño Industrial, se utilizarán diversas plataformas digitales para la creación de materiales interactivos. Estos materiales incluirán videos explicativos, simulaciones y cuestionarios en línea, diseñados para facilitar la comprensión de conceptos complejos y fomentar la participación activa del alumnado.

Las actividades programadas se estructurarán en torno a talleres colaborativos, proyectos grupales y sesiones de retroalimentación. En estos talleres, los estudiantes trabajarán en equipos para desarrollar proyectos de diseño, utilizando la IA generativa como una herramienta clave. La IA generativa proporcionará múltiples opciones creativas y retroalimentación instantánea, permitiendo a los estudiantes explorar una amplia gama de posibilidades de diseño.

Además, se implementarán simulaciones interactivas que permitirán a los estudiantes experimentar con diferentes enfoques de diseño en un entorno virtual seguro. Los cuestionarios en línea se utilizarán para evaluar el conocimiento teórico y práctico de los estudiantes, asegurando que comprendan los principios fundamentales del diseño industrial.

La metodología propuesta es adecuada porque fomenta la participación activa y el aprendizaje autónomo, alineándose con los objetivos de mejorar la calidad educativa y la participación del alumnado. La integración de la IA generativa permite a los estudiantes explorar una amplia gama de posibilidades creativas, superando las limitaciones tradicionales del pensamiento humano.

La IA generativa no solo facilita la creación de diseños innovadores, sino que también mejora el proceso de aprendizaje al proporcionar retroalimentación instantánea y personalizada. Esto permite a los estudiantes iterar y perfeccionar sus ideas continuamente, promoviendo un aprendizaje activo y reflexivo.

Los materiales interactivos y las actividades colaborativas están diseñados para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes puedan beneficiarse del enfoque innovador. La IA generativa

se utilizará para generar variaciones de un diseño base, permitiendo a los estudiantes visualizar múltiples soluciones a un mismo problema.

Por ejemplo, en los talleres colaborativos, los estudiantes podrán comparar sus diseños con los generados por la IA, identificando fortalezas y áreas de mejora. Esta comparación fomentará una comprensión más profunda de los principios de diseño y mejorará las habilidades críticas de los estudiantes.

El proyecto contará con el apoyo de las TIC disponibles en el centro educativo, incluyendo plataformas de aprendizaje en línea como Moodle y Microsoft Teams, que facilitarán la creación de cursos, la asignación de tareas y la colaboración en tiempo real. Se utilizarán software de diseño como AutoCAD, SolidWorks y Adobe Creative Cloud para permitir a los estudiantes crear dibujos precisos, modelos 3D y materiales visuales. Además, herramientas de evaluación digital como Kahoot y Google Forms se emplearán para evaluar el conocimiento de los estudiantes de manera interactiva y eficiente. La IA generativa se implementará utilizando software especializado como Runway ML y DeepArt.io, que permitirá a los estudiantes generar contenido creativo y explorar nuevas ideas de diseño. Para soportar estas actividades, se dispondrá de ordenadores de alto rendimiento y acceso a bases de datos de diseño como Material ConneXion y Granta Design, proporcionando información detallada sobre materiales y procesos de fabricación. Estos recursos tecnológicos avanzados asegurarán que los estudiantes puedan beneficiarse plenamente de un enfoque innovador en la asignatura de Metodologías del Diseño Industrial.

Se proporcionará por el centro el soporte técnico necesario para la implementación de estas herramientas, asegurando que los estudiantes tengan acceso a todos los recursos necesarios para su aprendizaje.

Se utilizarán indicadores como la participación en actividades, el rendimiento en evaluaciones y la retroalimentación del alumnado para medir el éxito del proyecto. La IA generativa proporcionará retroalimentación instantánea sobre los diseños, identificando áreas de mejora y deficiencias.

Las evaluaciones incluirán encuestas de satisfacción, análisis de resultados académicos y observaciones de la participación en actividades.

La retroalimentación proporcionada por la IA generativa se utilizará para mejorar continuamente los diseños y el proceso de aprendizaje.

El proyecto se desarrollará en fases, comenzando con la creación de materiales didácticos, seguida de la implementación de metodologías y la evaluación de resultados. La integración de la IA generativa se realizará de manera progresiva, asegurando su adecuación a los objetivos del proyecto.

Fases del proyecto:

1. Fase de Preparación: Desarrollo de materiales didácticos interactivos y configuración de las plataformas digitales.
2. Fase de Implementación: Realización de talleres colaborativos y proyectos grupales, con la integración de la IA generativa.
3. Fase de Evaluación: Análisis de la participación del alumnado, rendimiento académico y satisfacción con los materiales y metodologías implementadas.

En el marco de un curso semestral, se han diseñado cuatro tareas que permiten a los estudiantes comparar sus propios diseños de producto con los generados por inteligencia artificial (IA) generativa. Este enfoque innovador no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también proporciona una comprensión profunda de las capacidades y limitaciones de la IA en el diseño de productos.

3.7 Diseño de un Producto Innovador

La primera tarea se centra en el diseño de un producto innovador. Los estudiantes utilizan software de diseño como AutoCAD y SketchUp, junto con herramientas de IA generativa como DALL-E y MidJourney. La metodología combina teoría y práctica, comenzando con una introducción teórica sobre diseño de productos y el uso de IA generativa. Posteriormente, los estudiantes participan en talleres prácticos donde crean sus propios diseños y generan diseños similares utilizando IA. Esta tarea se desarrolla en las primeras seis semanas del semestre, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en un contexto práctico y comparar sus habilidades con las capacidades de la IA.

FIGURA 1. *Tabla de Planificación del Proyecto*

Semana	Actividad	Descripción
1-2	Introducción al diseño de productos y herramientas de IA	Sesiones teóricas y prácticas sobre diseño y uso de IA generativa.
3-4	Creación de un diseño de producto original	Talleres prácticos para desarrollar un diseño propio.
5-6	Generación de un diseño similar usando IA	Uso de herramientas de IA para crear un diseño comparable.
7-8	Introducción a la usabilidad y estética	Evaluación teórica y práctica de la usabilidad y estética en el diseño.
9-10	Análisis de usabilidad y estética	Análisis crítico de los diseños creados por los estudiantes y la IA.
11-12	Introducción al prototipado y pruebas de usuario	Creación de prototipos y preparación para pruebas de usuario.
13-14	Creación de prototipos y realización de pruebas de usuario	Desarrollo de prototipos físicos y realización de pruebas.
15-16	Preparación de presentaciones	Síntesis y preparación de resultados para la presentación final.
17	Presentación de resultados y discusión	Presentación y comparación de los diseños humanos y generados por IA.

Nota 1. Elaboración propia, 2024

3.8. Análisis de Usabilidad y Estética

La segunda tarea se enfoca en el análisis de usabilidad y estética de los diseños creados por los estudiantes y los generados por IA. Utilizando herramientas de análisis de usabilidad como UserTesting y software de diseño, los estudiantes evalúan la usabilidad y estética de los diseños. Esta tarea, que se lleva a cabo entre las semanas siete y diez, permite a los estudiantes comprender la importancia de la usabilidad y estética, y cómo estas pueden ser evaluadas y mejoradas. Los materiales y la metodología están diseñados para facilitar la evaluación práctica y crítica de los diseños.

3.9. Prototipado y Pruebas de Usuario

La tercera tarea implica la creación de prototipos físicos de los diseños y la realización de pruebas de usuario. Los estudiantes utilizan impresoras 3D, materiales de prototipado y software de diseño para crear prototipos y realizar pruebas de usuario. Esta tarea, que se desarrolla entre las semanas once y catorce, facilita la comprensión del proceso de prototipado y la importancia de las pruebas de usuario en el desarrollo de

productos. Los materiales y la metodología están diseñados para proporcionar experiencia práctica en prototipado y pruebas de usuario.

3.10. Presentación y Comparación de Resultados

La cuarta y última tarea se centra en la preparación y presentación de los resultados del proyecto, comparando los diseños humanos y generados por IA. Los estudiantes utilizan herramientas de presentación como PowerPoint y Prezi para preparar y presentar sus resultados. Esta tarea se lleva a cabo en las últimas tres semanas del semestre, permitiendo a los estudiantes sintetizar y comunicar sus hallazgos, desarrollando habilidades de presentación y análisis crítico. Los materiales y la metodología están diseñados para facilitar la comunicación efectiva de resultados.

3.11. Justificación y Evaluación

La metodología utilizada en estas tareas está justificada por su adecuación a los objetivos de aprendizaje, combinando teoría y práctica para proporcionar una experiencia de aprendizaje integral. Los recursos disponibles, como laboratorios de informática, herramientas de análisis de usabilidad y laboratorios de prototipado, son adecuados para el proyecto y facilitan el aprendizaje activo. La evaluación se basa en la originalidad del diseño, la calidad técnica, la profundidad del análisis y la capacidad de comparar críticamente los diseños humanos y generados por IA. La organización y planificación del proyecto se dividen en fases con entregas parciales y retroalimentación continua, asegurando un progreso constante y una mejora continua.

Indicadores de evaluación

FIGURA 2. *Indicadores de evaluación.*

Indicador	Peso (%)
Originalidad del diseño	25
Calidad técnica	25
Análisis de usabilidad	20
Comparación crítica	20
Presentación final	10

Nota 2. Elaboración propia, 2024

Este curso semestral ofrece una oportunidad para que los estudiantes exploren el diseño de productos en un contexto innovador, utilizando IA generativa para comparar y mejorar sus propios diseños.

3.12. Evaluación del Proyecto

Para evaluar la efectividad del proyecto, se realizaron encuestas a los 20 estudiantes del grupo multicultural, compuesto por estudiantes de 5 nacionalidades diferentes. La encuesta incluyó las siguientes preguntas:

1. **¿Cómo calificarías tu satisfacción general con el curso?**

   – Muy satisfecho
   – Satisfecho
   – Neutral
   – Insatisfecho
   – Muy insatisfecho

2. **¿Has notado una mejora en tus habilidades de diseño tras utilizar la IA generativa?**

   – Sí, significativa
   – Sí, moderada
   – No, ninguna mejora

3. **¿Consideras que la IA generativa fue una herramienta útil para explorar nuevas ideas y mejorar tus diseños?**

   – Muy útil
   – Útil
   – Neutral
   – Poco útil
   – Nada útil

4. **¿Participaste activamente en los talleres y proyectos grupales?**

   – Sí
   – No

5. **¿Cómo valorarías la retroalimentación instantánea proporcionada por la IA generativa?**

   – Muy positiva
   – Positiva
   – Neutral
   – Negativa
   – Muy negativa

La combinación de teoría y práctica, junto con una evaluación crítica y una planificación cuidadosa, garantiza una experiencia de aprendizaje enriquecedora y efectiva.

4. RESULTADOS

La implementación de la IA generativa en la asignatura de Metodologías del Diseño Industrial ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva para mejorar la calidad educativa y fomentar la creatividad entre los estudiantes. Los resultados del proyecto indican que la integración de tecnologías avanzadas y metodologías innovadoras no solo facilita el aprendizaje, sino que también potencia el desarrollo de habilidades críticas y creativas.

La retroalimentación instantánea y las múltiples opciones creativas proporcionadas por la IA generativa permitieron a los estudiantes identificar áreas de mejora en sus diseños y aplicar estos conocimientos en futuros proyectos. Este proceso de evaluación comparativa fomentó una comprensión más profunda de los principios de diseño y mejoró las habilidades críticas de los estudiantes. La capacidad de la IA para generar variaciones de un diseño base ayudó a los estudiantes a visualizar múltiples soluciones a un mismo problema, ampliando su horizonte creativo y promoviendo una mentalidad de experimentación y exploración.

Los estudiantes mostraron una mayor conciencia sobre la importancia de diseñar de manera respetuosa con el medio ambiente y de incorporar principios de inclusión en sus trabajos. La IA generativa facilitó la exploración de soluciones de diseño que minimizan el desperdicio de materiales y optimizan el uso de recursos, fomentando prácticas de diseño

responsables y sostenibles. Este enfoque no solo es beneficioso desde una perspectiva ambiental, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la industria del diseño en el futuro.

La integración de la IA generativa potenció la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes, permitiéndoles evaluar sus diseños con mayor rigor y adoptar una mentalidad de mejora continua. La retroalimentación basada en datos proporcionada por la IA ayudó a los estudiantes a desarrollar una mentalidad crítica, evaluando sus propios trabajos de manera más rigurosa y tomando decisiones informadas sobre cómo mejorar sus diseños.

El uso de plataformas de aprendizaje en línea como Moodle y Microsoft Teams facilitó la creación de cursos, la asignación de tareas y la colaboración en tiempo real. Las herramientas de evaluación digital como Kahoot! y Google Forms permitieron evaluar el conocimiento de los estudiantes de manera interactiva y eficiente. La disponibilidad de software de diseño avanzado y recursos tecnológicos, como ordenadores de alto rendimiento y acceso a bases de datos de diseño, aseguró que los estudiantes pudieran beneficiarse plenamente de un enfoque innovador en la asignatura.

El proyecto se desarrolló en tres fases: preparación, implementación y evaluación. Cada fase se llevó a cabo con éxito, cumpliendo y superando las expectativas iniciales. La fase de preparación involucró el desarrollo de materiales didácticos interactivos y la configuración de las plataformas digitales. Durante la fase de implementación, se realizaron talleres colaborativos y proyectos grupales con la integración de la IA generativa. Finalmente, la fase de evaluación analizó la participación del alumnado, el rendimiento académico y la satisfacción con los materiales y metodologías implementadas.

Para evaluar y obtener indicadores de satisfacción y éxito del proyecto, se realizó una encuesta a una muestra de 20 alumnos del grupo multicultural. La encuesta utilizó escalas de Likert para medir diversas dimensiones, como la satisfacción general con el curso, la mejora en habilidades de diseño, la utilidad de la IA generativa, la participación en actividades colaborativas y la valoración de la retroalimentación instantánea. Las escalas de Likert permitieron cuantificar las opiniones y

percepciones de los estudiantes de manera consistente y estadísticamente analizable, proporcionando datos claros y precisos sobre la efectividad del proyecto

Análisis de los resultados

Pregunta 1: Satisfacción general con el curso

- Muy satisfecho: 12 estudiantes
- Satisfecho: 7 estudiantes
- Neutral: 1 estudiante
- Insatisfecho: 0 estudiantes
- Muy insatisfecho: 0 estudiantes

Cálculo del porcentaje de satisfacción:

FIGURA 3. *Porcentaje de satisfacción*

Cálculo del porcentaje de satisfacción:

$$\text{Porcentaje de satisfacción} = \frac{\text{Número de estudiantes satisfechos o muy satisfechos}}{\text{Número total de estudiantes}} \times 100$$

$$\text{Porcentaje de satisfacción} = \frac{12+7}{20} \times 100 = 95\%$$

Nota 3. Elaboración propia, 2024

Pregunta 2: Mejora en habilidades de diseño

- Sí, significativa: 14 estudiantes
- Sí, moderada: 4 estudiantes
- No, ninguna mejora: 2 estudiantes

Cálculo del porcentaje de mejora significativa:

FIGURA 4. *Porcentaje de mejora*

Cálculo del porcentaje de mejora significativa:

$$\text{Porcentaje de mejora significativa} = \frac{\text{Número de estudiantes con mejora significativa}}{\text{Número total de estudiantes}} \times 100$$

$$\text{Porcentaje de mejora significativa} = \frac{14}{20} \times 100 = 70\%$$

Nota 4. Elaboración propia, 2024

Pregunta 3: Utilidad de la IA generativa

- Muy útil: 10 estudiantes
- Útil: 7 estudiantes
- Neutral: 2 estudiantes
- Poco útil: 1 estudiante
- Nada útil: 0 estudiantes

Cálculo del porcentaje de utilidad (muy útil + útil):

FIGURA 5. *Porcentaje de utilidad*

Cálculo del porcentaje de utilidad (muy útil + útil):

$$\text{Porcentaje de utilidad} = \frac{\text{Número de estudiantes que encontraron la IA muy útil o útil}}{\text{Número total de estudiantes}} \times 100$$

$$\text{Porcentaje de utilidad} = \frac{10 + 7}{20} \times 100 = 85\%$$

Nota 5. Elaboración propia, 2024

Pregunta 4: Participación en talleres y proyectos grupales

- Sí: 18 estudiantes
- No: 2 estudiantes

Cálculo del porcentaje de participación activa:

FIGURA 6. *Porcentaje de participación activa*

Cálculo del porcentaje de participación activa:

$$\text{Porcentaje de participación activa} = \frac{\text{Número de estudiantes que participaron activamente}}{\text{Número total de estudiantes}} \times 100$$

$$\text{Porcentaje de participación activa} = \frac{18}{20} \times 100 = 90\%$$

Nota 6. Elaboración propia, 2024

Pregunta 5: Valoración de la retroalimentación instantánea

- Muy positiva: 11 estudiantes
- Positiva: 7 estudiantes
- Neutral: 2 estudiantes
- Negativa: 0 estudiantes
- Muy negativa: 0 estudiantes

Cálculo del porcentaje de valoración positiva (muy positiva + positiva):

FIGURA 7. *Porcentaje valoración positiva 1*

Cálculo del porcentaje de valoración positiva (muy positiva + positiva):

$$\text{Porcentaje de valoración positiva} = \frac{\text{Número de estudiantes que valoraron la retroalimentación como muy positiva}}{\text{Número total de estudiantes}}$$

$$\text{Porcentaje de valoración positiva} = \frac{11+7}{20} \times 100 = 90\%$$

Nota 7. Elaboración propia, 2024

FIGURA 8. *Porcentaje valoración positiva 2*

Cálculo del porcentaje de valoración positiva (muy positiva + positiva):

$$\text{aloración positiva} = \frac{\text{Número de estudiantes que valoraron la retroalimentación como muy positiva o positiva}}{\text{Número total de estudiantes}} \times 100$$

$$\text{Porcentaje de valoración positiva} = \frac{11+7}{20} \times 100 = 90\%$$

Nota 8. Elaboración propia, 2024

Los resultados de las encuestas indican que el proyecto fue un éxito, cumpliendo con los objetivos de mejorar la calidad educativa y fomentar la participación del alumnado. La alta satisfacción general (95%), la mejora significativa en habilidades de diseño (70%), la utilidad de la IA generativa (85%), la participación activa en talleres (90%) y la valoración positiva de la retroalimentación instantánea.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este proyecto subrayan la eficacia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la asignatura de Metodologías del Diseño Industrial. La alta satisfacción general de los estudiantes (95%) y la mejora significativa en sus habilidades de diseño (70%) son indicadores claros de que la implementación de tecnologías avanzadas y metodologías innovadoras tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados

coinciden con investigaciones previas que han demostrado que la integración de tecnologías disruptivas en el ámbito educativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta la creatividad y la innovación (Smith et al., 2020; Zhang et al., 2022).

Uno de los aspectos más relevantes de este estudio fue la capacidad de la IA generativa para proporcionar retroalimentación instantánea, lo que permitió a los estudiantes revisar y mejorar sus diseños en tiempo real. La retroalimentación inmediata es una característica fundamental en los procesos de aprendizaje activo, pues no solo ayuda a los estudiantes a identificar errores y áreas de mejora, sino que también fomenta una actitud crítica hacia su propio trabajo (Brown et al., 2023). En este sentido, los resultados obtenidos de las encuestas muestran que la mayoría de los estudiantes valoraron positivamente la retroalimentación proporcionada por la IA (78%), lo que resalta la importancia de contar con herramientas tecnológicas que ofrezcan una interacción dinámica y eficiente.

Otro hallazgo clave es la mejora en la conciencia de los estudiantes sobre la sostenibilidad y la inclusión en el diseño. A lo largo del proyecto, los estudiantes mostraron un mayor compromiso con el diseño responsable y la optimización de recursos, aspectos cruciales en la ingeniería y el diseño industrial contemporáneo. La IA generativa facilitó la exploración de soluciones más sostenibles al ofrecer diferentes alternativas de diseño que minimizan el desperdicio y maximizan la eficiencia de los materiales. Este enfoque no solo es beneficioso desde una perspectiva ambiental, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la industria del diseño en el futuro, donde las exigencias de sostenibilidad y ética son cada vez más relevantes.

En cuanto a la participación activa en los talleres y proyectos grupales, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (90%) participaron de manera activa en las actividades colaborativas, lo que sugiere que la integración de la IA generativa también favoreció la interacción y la colaboración entre los estudiantes. Las metodologías activas, combinadas con herramientas digitales como Moodle, Microsoft Teams, y Kahoot!, permitieron crear un entorno de aprendizaje dinámico,

accesible y altamente interactivo, lo cual es fundamental para el aprendizaje significativo en disciplinas técnicas como el diseño industrial.

Es importante destacar que la utilización de plataformas digitales y software especializado, junto con el apoyo de la IA generativa, brindó a los estudiantes un entorno de aprendizaje altamente enriquecido. Sin embargo, es necesario seguir investigando sobre la accesibilidad y la equidad en el acceso a estos recursos, especialmente en contextos educativos con grupos diversos. La implementación exitosa de este proyecto demuestra que, aunque las tecnologías avanzadas pueden ser una herramienta poderosa para mejorar la calidad educativa, su implementación debe considerar las características y necesidades específicas de los estudiantes, así como las infraestructuras disponibles.

En resumen, los resultados obtenidos reflejan una mejora sustancial en la calidad educativa de la asignatura, tanto en términos de satisfacción estudiantil como en el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico, la creatividad y la sostenibilidad. La IA generativa ha demostrado ser una herramienta valiosa para fomentar una mentalidad innovadora y mejorar los procesos de diseño industrial, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI en un entorno global cada vez más tecnológico y sostenible.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del proyecto han demostrado que los estudiantes no solo aprenden significativamente de las ideas proporcionadas por la IA generativa, sino que también mejoran sustancialmente sus propios diseños. La retroalimentación instantánea y las múltiples opciones creativas ofrecidas por la IA permitieron a los estudiantes identificar áreas de mejora y aplicar estos conocimientos en sus futuros proyectos. Además, los estudiantes mostraron una mayor conciencia sobre la importancia de diseñar de manera respetuosa con el medio ambiente y de incorporar principios de inclusión en sus trabajos. Este enfoque fomentó el desarrollo de habilidades críticas, permitiendo a los estudiantes evaluar sus diseños con mayor rigor y adoptar una mentalidad de mejora continua.

La implementación de materiales didácticos innovadores y metodologías activas en la asignatura de Metodologías del Diseño Industrial, junto con la integración de la IA generativa, ha demostrado mejorar la participación y el rendimiento del alumnado. La IA generativa ha potenciado la creatividad, facilitado el aprendizaje y contribuido a la innovación en términos de creatividad, industrialización y reducción de desperdicios en el aula.

7. REFERENCIAS

Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). Transforming Education: A Comprehensive Review of Generative Artificial Intelligence in Educational Settings. *Sustainability*, 15(17), 12983. https://doi.org/10.3390/su151712983

Brown, L., Johnson, P., & Smith, J. (2023). Generative AI in Industrial Design Education. *Journal of Engineering Education*, 110(3), 234-256.

González, M., & Martínez, R. (2023). AI-Driven Learning in Design Education. *International Journal of Educational Technology*, 45(2), 145-167.

Johnson, P., Brown, L., & Smith, J. (2023). Innovative Teaching Methods in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 109(2), 123-145.

Moosavi, S., Farajzadeh-Zanjani, M., Razavi-Far, R., Palade, V., & Saif, M. (2024). Explainable AI in Manufacturing and Industrial Cyber–Physical Systems: A Survey. *Electronics*, 13(17), 3497. https://doi.org/10.3390/electronics13173497

Lee, S., & Kim, H. (2022). Enhancing Creativity through Generative AI. *Design Studies*, 43(1), 78-95.

Patel, R., & Singh, A. (2022). Personalized Learning with AI. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 987-1005.

Smith, J., & Anderson, K. (2023). Exploring the Potential of Generative AI in Education. *Journal of Educational Research*, 115(1), 45-67.

Wang, Y., Zhang, X., & Li, Q. (2022). Generative AI for Design Innovation. *Journal of Industrial Design*, 58(3), 301-320.

Zhang, X., Li, Q., & Wang, Y. (2022). AI-Enhanced Creativity in Design Education. *International Journal of Design*, 36(2), 112-134.

Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). Transforming Education: A Comprehensive Review of Generative Artificial Intelligence in Educational Settings. *Sustainability*, 15(17), 12983. https://doi.org/10.3390/su151712983

Brown, L., Johnson, P., & Smith, J. (2023). Generative AI in Industrial Design Education. *Journal of Engineering Education*, 110(3), 234-256.

González, M., & Martínez, R. (2023). AI-Driven Learning in Design Education. *International Journal of Educational Technology*, 45(2), 145-167.

Johnson, P., Brown, L., & Smith, J. (2023). Innovative Teaching Methods in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 109(2), 123-145.

Moosavi, S., Farajzadeh-Zanjani, M., Razavi-Far, R., Palade, V., & Saif, M. (2024). Explainable AI in Manufacturing and Industrial Cyber–Physical Systems: A Survey. *Electronics*, 13(17), 3497. https://doi.org/10.3390/electronics13173497

Lee, S., & Kim, H. (2022). Enhancing Creativity through Generative AI. *Design Studies*, 43(1), 78-95.

Patel, R., & Singh, A. (2022). Personalized Learning with AI. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 987-1005.

Smith, J., & Anderson, K. (2023). Exploring the Potential of Generative AI in Education. *Journal of Educational Research*, 115(1), 45-67.

Wang, Y., Zhang, X., & Li, Q. (2022). Generative AI for Design Innovation. *Journal of Industrial Design*, 58(3), 301-320.

Zhang, X., Li, Q., & Wang, Y. (2022). AI-Enhanced Creativity in Design Education. *International Journal of Design*, 36(2), 112-134.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN ESTUDIOS SUPERIORES CREATIVOS

SANDRA JIMÉNEZ DUARTE
Universidad Europea de Madrid

LIDIA JIMÉNEZ DUARTE
Universidad Europea de Madrid

PILAR TERRON-LOPEZ
Universidad Europea de Madrid

RAQUEL ECHEANDÍA SÁNCHEZ
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital ha revolucionado numerosos sectores, incluida la educación superior, donde las competencias digitales se han convertido en un eje fundamental para la formación de profesionales. En este contexto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un entorno cada vez más digitalizado, proporcionando las herramientas y conocimientos necesarios para desempeñarse en el aprendizaje, el trabajo y la participación social de manera efectiva.

Particularmente en los grados creativos, como Diseño Gráfico, Animación, Diseño de Videojuegos y Comunicación de Moda, el dominio de competencias digitales es esencial para fomentar la innovación y la creatividad. Los estudiantes de estas disciplinas deben ser capaces de utilizar herramientas tecnológicas avanzadas, colaborar en entornos digitales y aplicar enfoques creativos a la resolución de problemas complejos. Esto no solo responde a las demandas del mercado laboral

actual, sino que también promueve la interdisciplinariedad y la integración tecnológica en la práctica profesional.

Este artículo explora una propuesta educativa implementada en la Universidad Europea de Madrid, diseñada para fomentar competencias digitales en estudiantes de grados creativos mediante el uso de metodologías innovadoras. Inspirada en el Marco Europeo de Competencias Digitales y el modelo de Bartram (Bartram, D, 2005), esta iniciativa se centra en las cinco áreas clave que forman las competencias digitales: uso responsable de la tecnología, gestión de la información digital, comunicar mediante la tecnología, creación de contenido digital, y resolución de problemas mediante las tics (tecnologías de la información y las comunicaciones).

El modelo de Bartram, conocido como "The Great Eight Competencies", identifica ocho competencias clave esenciales para el desempeño efectivo en el trabajo. Estas competencias incluyen: liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, orientación al cliente, innovación, análisis y resolución de problemas, planificación y organización, y logro de resultados. Al integrar este modelo en el desarrollo de competencias digitales, se busca mejorar las habilidades técnicas de los estudiantes, así como fortalecer sus capacidades para trabajar de manera colaborativa y resolver problemas complejos en entornos digitales.

A través de un enfoque basado en proyectos (PBL) y estrategias de aprendizaje colaborativo (Darling-Hammond et al., 2020), esta propuesta busca no solo equipar a los estudiantes con habilidades prácticas, sino también generar una cultura de trabajo en red que responda a las necesidades reales del sector creativo. Los resultados esperados incluyen un incremento en la empleabilidad de los estudiantes, el desarrollo de soluciones innovadoras y la implementación de un modelo replicable en otros contextos educativos.

1.1. Marco Teórico

Las competencias digitales son un pilar esencial en la formación profesional contemporánea, especialmente en disciplinas creativas, donde la integración de tecnologías es inherente a la práctica profesional

(Redecker, 2017). Según el Marco Europeo de Competencias Digitales (DigCompEdu), estas habilidades incluyen desde la alfabetización digital básica hasta la creación de contenido digital avanzado, la colaboración en entornos tecnológicos y la resolución de problemas mediante herramientas digitales. Estas competencias buscan fortalecer la empleabilidad y preparar a los estudiantes para liderar en un entorno altamente dinámico y competitivo. Este marco teórico también estudia la adaptación de las competencias digitales al ámbito universitario español, el Marco de Competencia Digital Docente Universitario (en adelante, MCDDU).

Según la European Commission 2022, el concepto de competencia digital se define como la capacidad de utilizar tecnologías de manera segura, crítica y creativa para alcanzar objetivos relacionados con el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Este marco enfatiza cinco áreas clave:

1. Alfabetización digital.
2. Comunicación y colaboración.
3. Creación de contenido digital.
4. Resolución de problemas.
5. Seguridad digital.

En el caso de los grados creativos, estas competencias toman una dimensión particular al integrarse con habilidades técnicas como el diseño gráfico, el modelado digital y la animación, esenciales para crear productos innovadores en un entorno digitalizado.

Según el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCDDU), estas habilidades técnicas se pueden organizar en seis áreas clave dentro del estudio en grados creativos (INTEF, 2017).

La primera área, compromiso profesional, se refiere al uso de tecnologías para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional continuo. Esta competencia implica que los docentes empleen herramientas digitales para mantenerse actualizados en su campo y colaborar de manera efectiva con colegas y estudiantes.

La segunda área, contenidos digitales, abarca la gestión, creación, protección y compartición de recursos digitales inclusivos. Los docentes deben ser capaces de manejar y producir contenidos digitales que sean accesibles y seguros para todos los estudiantes.

En la tercera área, enseñanza y aprendizaje, se destaca el uso pedagógico de tecnologías digitales para enriquecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye la integración de herramientas digitales en el aula para mejorar la experiencia educativa y facilitar el aprendizaje activo.

La cuarta área, evaluación y retroalimentación, se centra en la aplicación de herramientas digitales para la evaluación formativa y sumativa, proporcionando retroalimentación continua a los estudiantes. Esta competencia permite a los docentes evaluar el progreso de los estudiantes de manera más eficiente y ofrecerles comentarios constructivos.

En la quinta área, empoderamiento del alumnado, se trata el uso de tecnologías para promover la participación activa y personalizada de los estudiantes. Los docentes deben utilizar herramientas digitales para fomentar un aprendizaje más autónomo y adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante.

Finalmente, en la sexta y última de las áreas competenciales, facilitar la competencia digital de los estudiantes, se centra en cómo los docentes deben acercar estos conocimientos y habilidades a sus estudiantes.

En el contexto del estudio universitario español, el Marco Europeo de Competencias Digitales se ve muy bien complementado con el Marco de Competencia Digital Docente Universitario (MCDDU), ofreciendo este último aportaciones e innovaciones significativas en las que trabajar y mejorar la CDD (Competencia digital del docente) universitario (Cabero-Almenara et al., 2020).

Una de estas innovaciones es la incorporación de prácticas inclusivas, que garantizan la accesibilidad y atención a las necesidades individuales del alumnado, asegurando oportunidades educativas equitativas para todos los estudiantes.

FIGURA 1. *Áreas competenciales y competencias del Marco Europeo de* Competencia Digital del Docente (CDD)

Asimismo, el MCDDU impulsa la educación abierta mediante el uso y la creación de recursos educativos accesibles, fomentando entornos de aprendizaje colaborativos y equitativos. En línea con las demandas tecnológicas actuales, el marco capacita a los docentes en el uso de herramientas generativas, como la inteligencia artificial, para la creación y modificación de contenidos avanzados, mejorando así la calidad de la enseñanza.

Otro aspecto destacado es el enfoque en la seguridad y el bienestar digital, que promueve la protección de datos y el uso ético y responsable de las tecnologías, contribuyendo a entornos de aprendizaje seguros. Estas innovaciones tienen una relevancia especial en la formación superior creativa, donde la integración de tecnologías avanzadas y el uso de herramientas digitales son fundamentales para enriquecer los procesos creativos y pedagógicos (Cabero-Almenara et al., 2020).

Este conjunto de avances posiciona al MCDDU como un marco clave para la transformación educativa en el ámbito universitario. A través del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL, por sus siglas en inglés) se ha encontrado la manera práctica de consolidar estas habilidades competenciales y promoverlas en el aula con una metodología eficaz.

Según Cardona (2023), el PBL permite a los estudiantes trabajar en proyectos reales que reflejan las demandas del mercado laboral, fomentando el aprendizaje activo y el trabajo en equipo. Además, esta metodología se complementa con estrategias de aprendizaje colaborativo, que estimulan la interdisciplinariedad y la comunicación en entornos digitales.

En estudios creativos, la implementación de estas metodologías requiere herramientas específicas, como softwares de diseño gráfico (Adobe Illustrator, Photoshop), plataformas de modelado digital (Blender, Autodesk Maya) y aplicaciones colaborativas (Miro, Trello). Estas tecnologías facilitan la ejecución de proyectos y permiten a los estudiantes adquieran experiencia práctica relevante, algo que tiene un impacto significativo en la empleabilidad de estos y su capacidad de innovación. Según investigaciones recientes (Huang, 2023), los egresados con habilidades digitales avanzadas tienen mayores oportunidades de liderar proyectos interdisciplinarios y abordar desafíos complejos con soluciones tecnológicas. Esto es particularmente relevante en sectores como el diseño de videojuegos y la animación, donde la creatividad y la tecnología convergen para generar productos de alto valor añadido.

Además, estudios como el de Colás-Bravo et al., (2019) subrayan la importancia de integrar competencias digitales desde las primeras etapas de la formación académica, garantizando que los estudiantes estén preparados para adaptarse a las demandas de un entorno en constante evolución.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- El objetivo principal de este trabajo es potenciar el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de grados creativos mediante la implementación de metodologías innovadoras y prácticas que respondan a las demandas del sector creativo en un entorno digitalizado.

2.2. Objetivos Específicos

- Fortalecer la alfabetización digital: Capacitar a los estudiantes en el manejo avanzado de herramientas tecnológicas, promoviendo la comprensión y aplicación de recursos digitales.
- Promover la comunicación y colaboración en entornos digitales: Fomentar la participación activa en equipos interdisciplinarios utilizando plataformas colaborativas que faciliten la interacción en tiempo real y la organización del trabajo.
- Fomentar la creación de contenido digital original: Impulsar proyectos prácticos en los que los estudiantes diseñen, desarrollen y evalúen productos innovadores mediante el uso de software de diseño gráfico, modelado digital y otras tecnologías creativas.
- Resolver problemas complejos con enfoques creativos e innovadores: Desarrollar habilidades para identificar necesidades del mercado y proponer soluciones efectivas empleando tecnologías digitales.
- Evaluar la integración de competencias digitales: Implementar herramientas de evaluación, como rúbricas y test de diagnóstico, para medir el impacto de las actividades formativas en el desarrollo de habilidades digitales de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo y descriptivo, centrado en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de grados creativos. La metodología combina el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) y técnicas de aprendizaje colaborativo, lo que permite a los estudiantes trabajar en proyectos reales que reflejan las demandas del sector creativo.

El proyecto se desarrollará con estudiantes de cuatro grados creativos de la Universidad Europea de Madrid:

- Grado en Comunicación y Gestión de Moda
- Grado en Diseño Gráfico y Multimedia
- Grado en Animación
- Grado en Diseño de Videojuegos

Estos programas representan un entorno idóneo para explorar cómo las competencias digitales pueden integrarse en la formación creativa desde una perspectiva práctica e interdisciplinaria. El proceso formativo se divide en tres fases principales:

1. Investigación de necesidades del mercado.
2. Diseño y desarrollo de actividades de aplicación directa de las competencias.
3. Evaluación del impacto de las actividades propuestas.

El proceso formativo se divide en tres fases principales. La primera fase es la investigación de necesidades del mercado, en la cual se realiza un análisis de tendencias y requisitos del sector creativo y estudios de caso. Durante esta etapa, los estudiantes exploran problemáticas reales que puedan ser abordadas a través de competencias digitales.

La segunda fase se centra en el diseño y desarrollo de las actividades que realizarán donde aplicarán las competencias digitales seleccionadas. En este punto, se hace uso de herramientas digitales avanzadas como Adobe Creative Suite (Photoshop, Illustrator). Los estudiantes trabajan en la creación de prototipos y propuestas innovadoras que estén alineadas con las necesidades identificadas en la fase anterior. Además, se incorporan plataformas colaborativas como Miro y Trello, que facilitan la organización de tareas y fomentan el trabajo en equipo.

Finalmente, la tercera fase corresponde a la evaluación del impacto de las propuestas. Se utiliza un test inicial y uno final para evaluar el progreso en el desarrollo de habilidades y comprobar si se integra en el alumno la competencia digital. Esta fase incluye también retroalimentación cualitativa, tanto de los participantes como de los profesores, obtenida a través de entrevistas semiestructuradas.

Se realizaron cuatro actividades que trabajaban la totalidad de las cinco competencias digitales descritas anteriormente.

- Actividad 1. Planteamientos Éticos en las diferentes esferas de la actividad profesional.
- Actividad 2. Creación de contenido digital para Campaña Digital de Moda.
- Actividad 3. La Ilustración Científica. Una exposición para Comunicar mediante la Tecnología.
- Actividad 4. La Ilustración Científica. Una exposición para Comunicar mediante la Tecnología.

Actividad 1. Planteamientos Éticos en las Diferentes Esferas de la Actividad Profesional

Se diseñó una actividad colaborativa destinada a fomentar la reflexión crítica sobre dilemas éticos en el ámbito de las tecnologías digitales. La actividad se implementó en el cuarto curso del grado de Diseño de Videojuegos y consistió en la creación, por parte de los estudiantes, de un juego de cartas que abordara decisiones éticas en escenarios relacionados con el uso, desarrollo o gestión de tecnologías digitales.

- **Estructura y dinámica:** Los estudiantes trabajaron en equipos de 3 a 5 integrantes para diseñar un juego con cartas divididas en dos categorías: cartas de dilema, que presentan situaciones éticas específicas, y cartas de respuesta, que ofrecen posibles decisiones frente a los dilemas. Las reglas del juego incentivaban la discusión y el análisis crítico al fomentar el debate entre los jugadores sobre las implicaciones éticas de cada decisión.
- **Contextualización**: Los participantes eligieron un entorno profesional ficticio (como una empresa de videojuegos indie, una red social o una compañía de salud digital) que sirviera como marco para desarrollar los dilemas. Este paso permitió conectar la actividad con situaciones reales del ámbito tecnológico.

- **Diseño técnico y producción:** Los estudiantes diseñaron las cartas utilizando herramientas digitales de edición gráfica y prepararon los materiales para su impresión. El producto final incluyó un conjunto completo de cartas, una caja personalizada para el juego y un folleto de instrucciones detallado.

- **Objetivo pedagógico:** La actividad buscó desarrollar competencias digitales relacionadas con el diseño y uso de herramientas tecnológicas, así como promover habilidades críticas y reflexivas, como la identificación de dilemas éticos, la argumentación y la toma de decisiones informadas en contextos digitales.

Actividad 2. Creación de contenido digital para Campaña Digital de Moda

Se diseñó una actividad individual destinada a promover el desarrollo de la competencia digital 4, específicamente en la creación de contenido digital. Esta actividad se implementó en el primer año del grado en Comunicación y Gestión de Moda y consistió en la creación de una campaña digital para una marca ficticia de moda, con el objetivo de trabajar habilidades de diseño gráfico, edición de imágenes y comunicación visual.

- **Estructura y Dinámica:** Los estudiantes trabajaron individualmente para diseñar una campaña digital con piezas de contenido visual, utilizando las herramientas digitales disponibles. La campaña consistió en la creación de diferentes piezas gráficas como banners, posts de redes sociales, y otros formatos visuales, con el objetivo de promover una marca de moda ficticia. El proyecto se desarrolló en tres fases clave: Investigación y conceptualización, Creación de contenido digital, y Reflexión sobre el proceso de creación.

- **Contextualización:** La actividad se contextualiza dentro del mundo real de la moda y la comunicación digital. Los estudiantes trabajan con una marca ficticia de moda y crean una campaña digital como si fueran parte de un equipo de comunicación para una marca emergente. Este enfoque permite a los estudiantes experimentar la creación de contenido digital

en un entorno profesional, desarrollando habilidades que les serán útiles en la industria de la moda.

- **Objetivo Pedagógico:** La actividad tiene como objetivo principal desarrollar competencias en la creación de contenido digital, específicamente en la creación de piezas gráficas para la promoción digital de una marca de moda. Los estudiantes aprenderán a utilizar herramientas de diseño gráfico, a conceptualizar una campaña visual coherente, y a crear piezas adaptadas a diferentes formatos digitales. Además, fomentará la creatividad, la capacidad de adaptación a diferentes plataformas digitales y el análisis visual para comunicar de manera efectiva un mensaje.

ACTIVIDAD 3. LA ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA. UNA EXPOSICIÓN PARA COMUNICAR MEDIANTE LA TECNOLOGÍA.

Busca desarrollar la competencia digital "comunicar mediante la tecnología" en la asignatura de Anatomía del primer curso del Grado en Animación, mediante la elaboración de ilustraciones científicas y su posterior edición y difusión en formato digital.

- **Estructura y dinámica:** La actividad se desarrolla en cuatro fases principales que guían a los estudiantes desde la investigación inicial hasta la presentación final de sus trabajos. En la primera fase, denominada documentación y planificación, los estudiantes investigan conceptos anatómicos específicos y seleccionan el tema que ilustrarán. Esta etapa les permite adquirir el conocimiento necesario para abordar su proyecto con fundamento. Posteriormente, en la fase de producción individual, cada estudiante crea una ilustración científica basada en el tema elegido. Esta ilustración puede realizarse de manera manual, utilizando lápiz y papel, o de forma digital, empleando tabletas gráficas y software especializado. Junto a la ilustración, se incluye una descripción breve de un máximo de 100 palabras que explica el concepto anatómico representado, favoreciendo así la comprensión del contenido.

La tercera fase, digitalización y edición, se centra en la mejora de la presentación de las ilustraciones. Los estudiantes digitalizan sus trabajos mediante escaneo o exportación, y los editan con herramientas gráficas como Canva o Photoshop. Durante este proceso, se añaden títulos, etiquetas anatómicas y otros elementos visuales para reforzar la claridad y el atractivo de las ilustraciones. Finalmente, en la fase de organización y exposición digital, los estudiantes trabajan en equipo para seleccionar las ilustraciones más representativas y organizarlas en un formato expositivo dinámico, como un vídeo o una presentación interactiva. Este producto final es adaptado a las especificaciones técnicas de las pantallas digitales del centro educativo, garantizando su adecuada visualización y difusión.

- **Contextualización:** El proyecto tiene como propósito no solo reforzar el aprendizaje anatómico, sino también capacitar a los estudiantes para comunicar información científica de manera efectiva utilizando herramientas tecnológicas. La actividad fomenta habilidades interdisciplinarias que incluyen creatividad, diseño visual y comunicación científica.

- **Diseño técnico y producción:** Los estudiantes trabajan con herramientas digitales tanto para la creación como para la edición de las ilustraciones. La fase final de producción incluye la integración de los trabajos individuales en una presentación grupal que será proyectada en las pantallas digitales del centro. Esto asegura una experiencia visual atractiva y accesible para la comunidad educativa.

- **Objetivo pedagógico:** La actividad tiene como meta principal que los estudiantes desarrollen la competencia de comunicar mediante la tecnología, aplicando conocimientos técnicos, creativos y comunicativos para representar y difundir conceptos anatómicos complejos de forma clara y visualmente atractiva.

Actividad 4. Desarrollo de Producto: Cámara Obscura como Pro-ducto de Mercado

La actividad, dirigida a estudiantes de segundo curso del Grado en Diseño Gráfico y Multimedia, se centró en el desarrollo de competencias digitales como "gestionar la información digital" y "solucionar problemas mediante las TIC". En equipos de 3-4 personas, los estudiantes trabajaron en un proyecto interdisciplinar basado en la cámara obscura creada previamente en la asignatura de Fotografía, tratándola como un producto a comercializar.

- **Estructura y dinámica:** La actividad se lleva a cabo en grupos de 3-4 personas, quienes asumen el rol de una empresa creativa para conceptualizar y promover la cámara obscura, creada previamente en la asignatura de Fotografía, como un producto listo para el mercado. Cada grupo trabajará de forma colaborativa para desarrollar la identidad de marca, el diseño del producto, un anuncio publicitario y una presentación final. Al término del proyecto, los estudiantes presentarán su propuesta en clase, en un formato profesional, con un tiempo límite de 15 minutos por grupo.

- **Contextualización:** La cámara obscura se utiliza como punto de partida, explorando su potencial como herramienta para dibujar, visualizar vistas únicas o como recurso educativo. La actividad conecta el conocimiento técnico y teórico de la fotografía tradicional con habilidades prácticas aplicables al desarrollo de un producto en la era digital. Además, fomenta el análisis del mercado mediante la investigación de competidores y la conceptualización de un producto alineado con las demandas del sector creativo.

- **Diseño técnico y producción:** Los estudiantes diseñarán un nombre y un logotipo para la marca del producto, desarrollando un diseño gráfico aplicado en distintas variaciones (colores y fondos). A su vez, deberán determinar la estética del producto, incluyendo colores, texturas y un mockup que represente la cámara final. El proyecto culmina en la creación

de un anuncio publicitario en formato revista (210x297 mm), diseñado en Adobe Illustrator y enriquecido con una imagen de fondo generada mediante herramientas de Inteligencia Artificial. Todo el proceso creativo, incluyendo el diseño del logotipo, las decisiones de diseño y el uso de IA, será documentado y presentado en un informe y en la exposición oral.

- **Objetivo pedagógico:** El objetivo principal de esta actividad es fomentar el desarrollo de competencias digitales en un contexto interdisciplinario que conecta la creatividad, la tecnología y la comunicación visual. Los estudiantes aprenderán a conceptualizar y comunicar productos visualmente mediante el uso de herramientas digitales avanzadas, como software de diseño y tecnologías de IA. Asimismo, la actividad refuerza habilidades críticas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la preparación para las demandas reales del sector creativo.

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de dos pruebas test: una inicial y otra final. Estas pruebas se administraron a todos los grupos de estudiantes con el propósito de evaluar tanto el nivel de partida en cuanto a competencias digitales como los avances logrados al concluir los proyectos.

Los datos recopilados fueron analizados cualitativamente, empleando técnicas de categorización para identificar patrones emergentes y evaluar el impacto del proceso formativo en el desarrollo de competencias digitales.

4. RESULTADOS

El análisis cualitativo de los datos obtenidos en las pruebas iniciales y finales muestra un avance significativo en tres áreas clave:

- **Comunicación Digital:** Los estudiantes mejoraron su capacidad para transmitir conceptos complejos utilizando tecnologías digitales, reflejado en proyectos como ilustraciones científicas y materiales expositivos de alta calidad.

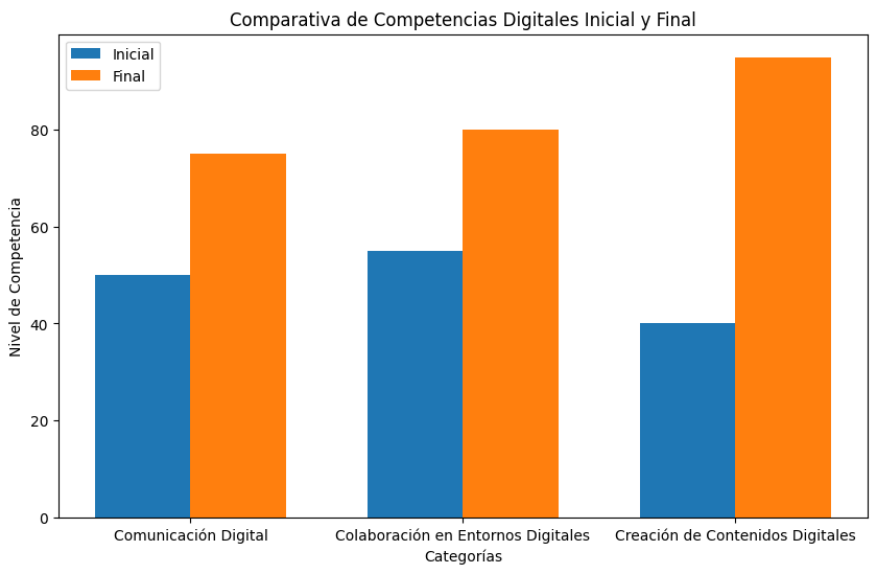
- **Colaboración en Entornos Digitales:** Las actividades grupales impulsaron el uso efectivo de herramientas digitales para la organización, comunicación y edición colaborativa, fortaleciendo las habilidades de trabajo en equipo.

- **Creación de Contenidos Digitales:** Los productos finales, como juegos de cartas, exposiciones digitales y presentaciones interactivas, demostraron creatividad y destreza técnica en el uso de herramientas avanzadas.

- **Comunicación Digital:** Inicial 50, Final 75
- **Colaboración en Entornos Digitales:** Inicial 55, Final 80
- **Creación de Contenidos Digitales:** Inicial 40, Final 95

A continuación, se presenta una gráfica comparativa (Gráfico 1) del nivel promedio de competencias digitales antes y después de la implementación de las actividades:

GRÁFICO 1. *Comparativa de resultados obtenidos en los test inicial y final*



El análisis de los resultados evidencia que las competencias mejor implementadas durante el desarrollo de las actividades fueron la "creación de contenidos digitales" y la "colaboración en entornos digitales". La

primera mostró el avance más significativo, con un incremento de 55 puntos (de 40 a 95), reflejando un gran desarrollo en la creatividad y el dominio técnico para producir materiales digitales de alta calidad. Esto se observó en productos como juegos de cartas, exposiciones digitales y presentaciones interactivas que combinaron creatividad con el uso de herramientas avanzadas.

Por su parte, la "colaboración en entornos digitales" también experimentó una mejora destacada, con un aumento de 25 puntos (de 55 a 80). Las actividades grupales promovieron el uso eficiente de herramientas para la organización, comunicación y edición colaborativa, fortaleciendo habilidades clave de trabajo en equipo en contextos digitales.

Finalmente, aunque la "comunicación digital" también registró un avance importante de 25 puntos (de 50 a 75), su desarrollo quedó por detrás de las otras competencias mencionadas. No obstante, los resultados reflejan un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para transmitir conceptos complejos mediante tecnologías digitales, como se evidenció en las ilustraciones científicas y materiales expositivos. En conjunto, los datos demuestran que las actividades han sido particularmente efectivas para desarrollar habilidades relacionadas con la creación y el trabajo colaborativo en contextos digitales.

El enfoque práctico e interdisciplinario de las actividades tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, reforzando contenidos clave, los dilemas éticos y las técnicas creativas. Los resultados mostraron una mayor implicación, con un 85% de los participantes reportando un incremento en su interés y motivación gracias al carácter dinámico de las actividades. Asimismo, estas favorecieron la integración de teoría y práctica, permitiendo aplicar conceptos en contextos reales, como la creación de productos para el público y la reflexión ética. Además, se impulsó el desarrollo de la creatividad, promoviendo la originalidad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en ámbitos vinculados a las industrias creativas y tecnológicas.

Las encuestas realizadas al finalizar los proyectos reflejaron un alto grado de satisfacción con las metodologías implementadas. El 92% de los estudiantes señaló una mejora significativa en sus habilidades

digitales, mientras que el 89% destacó el carácter innovador de las actividades, lo que incrementó su implicación y disfrute en el aprendizaje. Además, el 95% valoró positivamente la aplicabilidad de los proyectos finales en contextos reales, como la exposición digital en el centro educativo o el uso de juegos de cartas para abordar dilemas éticos.

A pesar de los resultados positivos, la implementación de las actividades presentó algunos desafíos. El 15% de los estudiantes experimentó dificultades iniciales con herramientas digitales avanzadas, requiriendo mayor apoyo docente. Además, la gestión del tiempo fue un reto, dado el esfuerzo necesario para cumplir los plazos en las etapas de producción y edición. Por último, algunos grupos enfrentaron problemas de coordinación en el trabajo colaborativo, que fueron parcialmente mitigados mediante el uso de plataformas digitales de organización.

Los productos finales desarrollados por los estudiantes destacaron por su profesionalidad, creatividad y adaptabilidad, evidenciando la alineación de la metodología con las demandas del sector creativo digital. Los juegos de cartas diseñados ofrecieron un enfoque innovador para reflexionar sobre problemas actuales del ámbito tecnológico, mientras que las ilustraciones científicas y las exposiciones digitales se consolidaron como herramientas efectivas para la divulgación de conocimientos y el fortalecimiento de la comunicación visual en entornos digitales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados destacan el impacto positivo de metodologías prácticas e innovadoras en el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de grados creativos, potenciando habilidades técnicas, creativas y un aprendizaje significativo. Estas actividades mejoraron la preparación para los retos del sector creativo digitalizado, al tiempo que permitieron reflexionar sobre los logros alcanzados y los desafíos enfrentados, subrayando su relevancia en la formación académica y profesional.

La integración de competencias digitales en grados creativos es una necesidad tanto técnica como estratégica, aumentando la empleabilidad y la capacidad para liderar proyectos innovadores en sectores dinámicos (Huang, 2023). El diseño de actividades prácticas basadas en proyectos,

como las implementadas en este trabajo, se alinea con las mejores prácticas educativas contemporáneas.

Metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) y el aprendizaje colaborativo favorecen el pensamiento crítico, la creatividad y la interdisciplinariedad. Estas estrategias, combinadas con el uso de herramientas digitales avanzadas, permiten simular entornos laborales reales, proporcionando a los estudiantes una experiencia formativa integral y contextualizada. Además, actividades interdisciplinarias, como la creación de juegos y exposiciones digitales, conectan el conocimiento teórico con aplicaciones prácticas, potenciando el aprendizaje significativo (Hernández-Sellés, N, 2021).

El uso de metodologías activas promueve entornos dinámicos y participativos, fomentando la creatividad y el trabajo colaborativo. Este enfoque contrasta con métodos tradicionales, centrados en la memorización pasiva, como señalan Deci y Ryan (1985). La combinación de tecnología, creatividad y colaboración aumentó el compromiso y la confianza del alumnado para resolver problemas complejos y comunicar ideas visualmente.

En el transcurso de este estudio se han identificado algunos retos y desafíos que dificultan o pueden frenar el desarrollo de este.

En primer lugar, la carencia de habilidades iniciales en algunos estudiantes y docentes dificultó la implementación, resaltando la necesidad de formaciones específicas y tutorías técnicas.

También es importante destacar el acceso desigual a recursos tecnológicos. Las limitaciones presupuestarias subrayan la importancia de garantizar equidad mediante recursos accesibles o de código abierto.

Otro de los retos presentados fue encontrar un equilibrio entre creatividad y funcionalidad. Este balance fue un reto recurrente, requiriendo desarrollar productos visualmente atractivos sin comprometer su accesibilidad.

Por último, las dificultades en la organización de equipos y tiempo destacaron la necesidad de pautas claras y herramientas que optimicen el trabajo grupal. El trabajo del docente para superar o minimizar estas dificultades junto con la naturaleza de esta propuesta educativa

transforma el rol docente hacia un enfoque facilitador, promoviendo aprendizaje flexible y adaptativo. Este cambio cultural en la enseñanza refuerza la necesidad de capacitación continua en tecnologías y metodologías innovadoras.

Para maximizar el impacto de la propuesta, es crucial investigar estrategias metodológicas emergentes y adaptar las actividades a las necesidades del sector creativo. La integración de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial y la realidad virtual, enriquecería el desarrollo de competencias digitales. Además, es fundamental implementar políticas educativas inclusivas que garanticen acceso equitativo a recursos tecnológicos y soporte técnico para docentes y estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de competencias digitales en los grados creativos es un aspecto esencial para garantizar que los estudiantes estén preparados para enfrentar los retos de un entorno laboral altamente digitalizado y competitivo. Este estudio ha demostrado que la implementación de metodologías innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) y estrategias colaborativas, constituye una herramienta efectiva para integrar estas competencias de manera significativa en su formación académica.

Este trabajo evidenció cómo las actividades prácticas centradas en el uso de herramientas digitales avanzadas, la creación de contenido original y la resolución de problemas complejos han permitido a los estudiantes:

- Desarrollar habilidades técnicas clave, como el dominio de software y plataformas colaborativas.
- Fomentar la creatividad y el pensamiento crítico, esenciales para diseñar soluciones innovadoras en el sector creativo.
- Potenciar la interdisciplinariedad y la capacidad para trabajar en red, fortaleciendo su preparación para liderar proyectos en un mercado laboral en constante cambio.

Además, la propuesta educativa presentada trasciende la formación técnica, fomentando una mentalidad innovadora y adaptativa que posiciona a los estudiantes como líderes potenciales en sus respectivos campos creativos.

El modelo educativo planteado no solo facilita el desarrollo integral de competencias digitales, sino que también constituye un enfoque replicable y adaptable a otras disciplinas académicas. Esto refuerza la importancia de un compromiso institucional con la capacitación docente, el acceso a recursos tecnológicos y la evaluación continua de los resultados obtenidos.

Los hallazgos de este estudio subrayan que, al combinar elementos teóricos y prácticos, las metodologías innovadoras pueden cerrar la brecha entre las habilidades que los estudiantes adquieren en el aula y las competencias exigidas por el mercado laboral. Este enfoque promueve un aprendizaje motivador e interdisciplinario que alinea la formación académica con las demandas reales del sector creativo.

A pesar de los resultados positivos, se identificaron desafíos que requieren atención:

- **Desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos:** Las limitaciones presupuestarias dificultan la equidad en la implementación de estas metodologías. Sin embargo, el uso de recursos gratuitos o de código abierto ofrece alternativas viables para mitigar estas barreras.
- **Falta de formación previa:** La carencia de habilidades digitales tanto en estudiantes como en docentes subraya la necesidad de programas de capacitación continua que nivelen estas competencias.
- **Equilibrio entre creatividad y funcionalidad:** Enseñar a los estudiantes a producir productos visualmente atractivos y técnicamente funcionales sigue siendo un área de mejora clave.

Superar estos retos no solo incrementará la efectividad del modelo educativo, sino que también favorecerá la inclusión y la accesibilidad en los entornos educativos.

Para maximizar el impacto de esta iniciativa en futuras líneas de investigación, se recomienda:

1. Ampliar la implementación de estas metodologías en otros contextos educativos, evaluando su efectividad con diferentes perfiles estudiantiles.
2. Explorar el potencial de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad virtual, para enriquecer el desarrollo de competencias digitales.
3. Diseñar estrategias específicas para implementar este modelo en entornos educativos con recursos limitados, priorizando la sostenibilidad y la equidad.
4. Realizar evaluaciones cualitativas más detalladas, como el análisis de los productos finales y el seguimiento del desempeño profesional de los estudiantes a largo plazo, para obtener una visión más integral del impacto de estas metodologías.

En conclusión, la integración de competencias digitales en los grados creativos no solo responde a las demandas del mercado laboral, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para liderar proyectos innovadores y contribuir al desarrollo de un sector creativo dinámico, inclusivo y alineado con los retos de un mundo cada vez más digitalizado. Este trabajo evidencia el valor de adoptar enfoques pedagógicos prácticos y flexibles que posicionen la educación superior como un motor de innovación y transformación social.

7. REFERENCIAS

Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: A criterioncentric approach to validation. *Journal of Applied Psychology, 90(6), 1185–1203. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1185*

Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, 4(2), 137–158. https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158*

Cardona, L. A. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática de literatura. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 1-34.*

Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). Teachers' digital competence in higher education: Analysis of the training plan at the University of Seville. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (54), 29–43. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.02*

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7*

Hernández-Sellés, N. (2021). Herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: nuevas oportunidades para el desarrollo de las ecologías digitales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 39(2). https://doi.org/10.6018/educatio.465741*

Huang. (2023). Accessible design in communication platforms. *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, 14(2), https://www.elon.edu/u/academics/communications/journal/archive/fall-2023/fall-2023-tiffany-c-t-huang/.*

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 21(1), pp.369-370.*

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: *DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770*

HERRAMIENTAS DE TRANSFORMACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA EXPERIMENTAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA METODOLOGÍA PICTÓRICA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR

ANTONIO GONZÁLEZ CASTRO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

> Cuando hay arte moderno, desde que lo hay, lo real ha sido atacado –ha debido serlo– por la fuerza de imposición de las imágenes. Quizá pudiéramos decirlo mediante una fórmula algo simplificadora: el arte se realiza a condición de abolir lo real. De este modo, el sentido contenido hacia el final de las líneas citadas obtendría su mayor evidencia: lo que el arte busca –circunscribiéndolo por mi parte a su historia desde la época renacentista y de forma particular al dominio de las imágenes– es erigirse en su irrealismo; esto es, en la desautorización de los recibidos y tenido por real. Es la actitud de desobediencia, necesaria para cualquier conquista de soberanía […] (Puelles, 2017, págs. 19-20)

En el ámbito de la educación artística superior en las universidades, particularmente en las facultades de Bellas Artes, existe una tensión constante entre la tradición académica basada en la representación verosímil de la realidad y la necesidad de incentivar la creatividad y los argumentos críticos en los estudiantes. Tradicionalmente, la enseñanza se ha centrado en el estudio de objetos o modelos, como son los bodegones y las figuras humanas.

Si bien consideramos esto esencial para el desarrollo de ciertas habilidades técnicas, puede plantear limitaciones en la exploración de los intereses propios y la intuición de los alumnos. Los estudiantes a menudo se encuentran sin herramientas para detectar el valor artístico de sus producciones cuando estas se alejan de la representación fidedigna, lo que impide otras fugas del acto creativo.

El presente artículo aborda esta problemática al proponer un cambio de paradigma en la metodología docente. Se busca trascender estas limitaciones a partir de un tránsito creativo que fomente la experimentación y la búsqueda de nuevas formas de expresión, conectando las inquietudes de los estudiantes con obras de artistas contemporáneos para incentivar la exploración de nuevas formas creativas que vayan más allá de la mera imitación de la realidad. Los estudiantes, a menudo de manera intuitiva e involuntaria, generan obras que pueden parecerles carentes de valor pero que, sin embargo, poseen un potencial artístico intrínseco. Al conectar estas prácticas con el arte moderno y contemporáneo, pretendemos validar y legitimar la creatividad de los universitarios, fortaleciendo su confianza y promoviendo un pensamiento visual más profundo.

Este replanteamiento metodológico se nutre de la comprensión del arte como un lenguaje en constante evolución, donde la experimentación y la exploración de los límites son fundamentales. El arte, en este contexto, se entiende como una herramienta que permite hacer comunicable lo que hasta entonces no lo era. En esta línea, se concibe como un medio para ampliar la experiencia, aportar nuevas formas de mirar y elaborar connotaciones simbólicas.

Este enfoque se justifica en la medida en que el arte puede ir más allá de la simple descripción de lo visible, permitiendo a los estudiantes desarrollar una voz propia y una mirada crítica sobre el mundo. Esta visión ampliada de la acción artística permite desplazamientos entre la realidad física y el abstracto lugar donde residen las ideas.

1.1. Descripción del Proyecto

El proyecto se presenta como una propuesta para la renovación de las prácticas docentes en las facultades de Bellas Artes. Se centra en la exploración de nuevas metodologías que fomenten el desarrollo creativo y el pensamiento crítico de los estudiantes, al tiempo que se les proporciona un marco de referencia en el arte contemporáneo. En lugar de apoyar la enseñanza universitaria en la mera copia de modelos, se busca impulsar a los estudiantes hacia el despliegue de sus propios intereses e intuiciones como motor creativo. Esto implica un tránsito desde de la representación fidedigna de la realidad a la exploración de otras vías de

expresión, donde la forma y la función de las piezas artísticas se conecten con el sentido personal de cada estudiante.

Consideramos con especial atención el hecho de que los estudiantes consigan reconocer el valor artístico de sus obras, incluso aquellas que puedan parecer infantiles o antiestéticas. A través de un análisis comparativo entre algunos ejercicios realizados por estudiantes y el trabajo de reconocidos artistas modernos y contemporáneos, queremos fortalecer la confianza en el proceso creativo de los universitarios y conectar el sentido, la forma y la función de las obras artísticas con las prácticas docentes.

Así, se exploran nuevos escenarios del extrañamiento y la transformación, la ruptura con la lógica habitual del entendimiento y diversos conceptos como la abstracción, la expresividad, la desfiguración y la superposición semántica.

2. OBJETIVOS

2.1. Generales

- Transformar los intereses personales de los estudiantes en el motor de su impulso creativo, base para el futuro trabajo artístico.
- Relacionar el desarrollo creativo de los estudiantes con la trayectoria de artistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio.
- Descifrar las claves interpretativas del arte moderno y contemporáneo para aplicarlas a la práctica docente, tanto a nivel teórico como práctico.
- Abrir nuevos escenarios que no se limiten a la imitación de la naturaleza, ni a la estrecha relación con modelos referenciales.
- Conectar la forma y la función de las piezas artísticas con el sentido y la naturaleza de las propuestas académicas.
- Aportar una mayor visibilidad a las obras de ciertos artistas contemporáneos.

- Reconocer que la práctica docente puede ser una herramienta para comunicar algo imposible de comunicar con cualquier otro lenguaje,
- Reconsiderar la naturaleza del arte en la exploración los límites de la comunicación, de la experiencia y la percepción del mundo.

2.2. Específicos

- Analizar ejercicios académicos que visibilicen la experimentación con el color a partir del resultado óptico y su potencial expresivo.
- Fortalecer la autoconfianza de los estudiantes al reconocer el valor artístico de sus propias producciones cuando estas se desvían de la imitación de la realidad.
- Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, animándolos a cuestionar las normas establecidas y a buscar nuevas vías de expresión artística.
- Desarrollar una metodología docente que anime a los estudiantes a encontrar su propio camino creativo mediante el desarrollo de proyectos personales que surjan de su propia exploración e intuición.
- Proporcionar un cuerpo de imágenes relacionadas con el arte contemporáneo que respalde la actividad creativa de los estudiantes.
- Constatar la vigencia temático-formal de algunas imágenes que reivindican su presencia mediante una estrategia de revelación y simulación fantasmal.
- Explorar la idea de la transmutación o estado líquido como un concepto fundamental en el arte contemporáneo, mostrando cómo se manifiesta en las obras de diferentes artistas y cómo pueden ser aplicados a la práctica docente.

3. METODOLOGÍA

La metodología se basa en un enfoque inductivo y exploratorio, en una combinación de análisis teórico y práctica experimental. No se comienza desde un modelo predefinido sino de ejercicios que orbitan en torno a ciertas indicaciones aportadas por el profesor a partir de las cuales se van buscando relaciones con el arte moderno y contemporáneo. El análisis de las obras se realiza desde una perspectiva que considera tanto los aspectos formales (color, composición, técnica, etc.) como aspectos conceptuales (significado, intención, contexto). Con ello, tratamos de promover la reflexión crítica sobre el propio trabajo y el de los demás, fomentando un intercambio de ideas y puntos de vista.

Asimismo, se prestará especial atención a aquellos artistas que han cuestionado los límites de la representación y han buscado otras posibilidades de comunicación visual, como František Kupka, Cornelia Conrad, Miriam Cahn, Joseph Albers, Frank Auerbach, Paul McCarthy, Cecily Brown, Neo Rausch o Philip Guston, entre otros. Tratamos de comprender cómo los artistas han logrado trascender la representación referencial y han perseguido alternativas estético-plásticas.

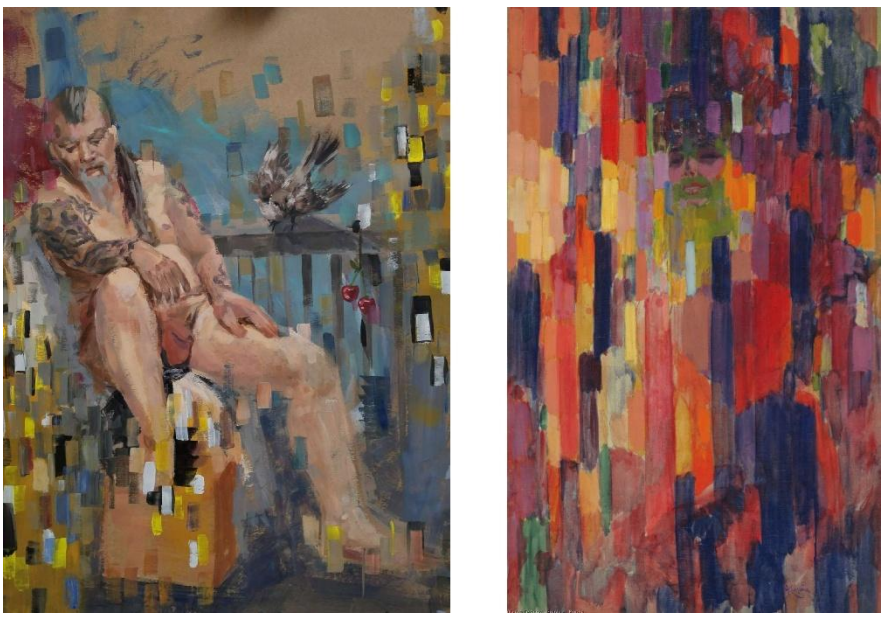
Entonces, la metodología docente que abordamos en este artículo estriba en unos principios metodológicos que buscan crear un entorno de aprendizaje estimulante y enriquecedor, donde los estudiantes puedan desarrollarse como individuos autónomos y artistas críticos.

Experimentación**.** Los estudiantes son impulsados a explorar diferentes técnicas y materiales sin temor a equivocarse, entendiendo el error como parte fundamental del proceso creativo. Con ello, se alejan de la representación fidedigna para buscar otras posibilidades de manifestar sus ideas. Para ello, proponemos manejar algunas de las nociones teóricas más presentes en los estudios sobre arte contemporáneo de los años más recientes. Nos referimos, por ejemplo, al concepto de transmutación, o del estado líquido de las cosas (Puelles, 2017) (Foster, 2017) (Bauman, 2002) (de Diego, 2005). Ambos entendidos como procesos en constante movimiento y transformación que pueden aplicarse a la práctica artística, tanto a nivel temático como formal.

Diálogo**.** Se establece una comunicación constante con obras de arte de modo que los universitarios puedan encontrar referentes y justificaciones para sus propuestas personales. Este diálogo incluye los siguientes puntos:

Disolución de la figura en la abstracción. Al igual que artistas como František Kupka, los estudiantes exploran la ornamentación y los valores cromáticos para desdibujar la frontera entre lo figurativo y lo abstracto.

FIGURA 1. *(izquierda) Trabajo de alumnos de segundo curso del Grado en Bellas Artes / (derecha) F. Kupka, Madame Kupka dans les verticales (detalle), 1910.*



Fuente: Archivo del autor / Pinterest.com

Exploración de la expresividad del color y sus interacciones. Similar a las obras de Miriam Cahn, los alumnos experimentan con colores saturados aplicados sobre formas antinaturales para expresar emociones y sensaciones. Inspirados en los estudios cromáticos de Josef Albers, los estudiantes también se centrarán en la percepción óptica del color, dejando de lado la apariencia referencial.

Deconstrucción del retrato. Al igual que Frank Auerbach, las prácticas artísticas pueden alejarse de la fisionomía con carácter anatómico para atender nociones como el ritmo, la gestualidad, la intensidad matérica,

etc. En sintonía con las obras de Philip Guston, las áreas de color, la mancha y la materia se han aplicado desde una perspectiva más despreocupada y enigmática.

Cuestionamiento del género del retrato desde una perspectiva infantil y lúdica, así como trabajos de mancha que exploran la materialidad de la pintura, en sintonía con el trabajo de Philip Guston. Se aprecia una exploración de la materia pictórica y una aproximación libre al género del retrato.

Materia y la forma. Con relación a cuadros como los de Paul McCarthy, los estudiantes podrán explorar la suciedad, lo "*creepy*", el aspecto grasiento y excrementicio de la pintura, con el fin de desafiar lo limpio y pulcro de las convenciones estéticas.

Superposiciones semánticas. En torno a las obras de Cecily Brown, se exploran contradicciones y paradojas visuales, tanto en la forma como el significado, al superponer y cohesionar elementos diversos.

Desescalada y descontextualización. Siguiendo el ejemplo de Neo Rausch, se introducen elementos disonantes en la escena a partir de sensaciones alucinógenas y oníricas.

Reflexión. Con el fin de reflexionar sobre las convenciones establecidas y desarrollar un criterio personal, el pensamiento crítico se convierte en un aspecto relevante en el trabajo de los estudiantes. No debemos olvidar que ciertas características de las representaciones, como los aspectos formales, pueden acabar desvinculados de su función e inducir interpretaciones incorrectas. Y que la percepción de una obra de arte no es universal, sino que está influenciada por factores externos como la experiencia, la educación y la cultura (Furió, 2002).

En este punto también debemos destacar la importancia de la calidad en la práctica docente universitaria, al considerar que el concepto de calidad en el arte, aunque esquivo y difícil de definir, es fundamental para entender la creación artística, sobre todo, en obras antiguas. No se debe considerar solo como un ideal subjetivo, sino como algo que se puede explicar y que está relacionado con las cualidades que definen una obra de arte. La calidad en el arte se vincula con la ambición de los

artistas, su disposición a realizar algo significativo y su esfuerzo para lograrlo (Vergara, 2022). Para ello, habrá que llevar a cabo:

- Análisis del contexto histórico-artístico. Es importante considerar qué otras obras de arte pueden relacionarse con la obra que se está estudiando, así como los hechos históricos y artísticos que la influyeron.
- Análisis del propósito de la obra. Se debe investigar el propósito del cuadro, las intenciones del artista y cómo estos aspectos se relacionan con el significado de la obra.
- Estudio de las fuentes visuales. Es relevante indagar en las posibles fuentes visuales que inspiraron al artista.
- Análisis de la función de la representación. La forma de una representación no puede disociarse de su función. Es fundamental estudiar la función original de las obras, considerando las convenciones y valores compartidos entre el artista y su público.

FIGURA 2. (izquierda) Trabajo de alumnos de segundo curso del Grado en Bellas Artes / (derecha) J. Albers, *Study for Homage to the Square*, 1956

Fuente: Archivo del autor / Moma.org.

Personalización. Tendremos en cuenta la singularidad de cada estudiante, la forma de potenciar su propia voz y su estilo creativo. Para ello, deberemos respetar sus intereses y su propio ritmo de aprendizaje para lograr un desarrollo creativo legítimo y potente. Con ello, incentivaremos un ambiente de aprendizaje horizontal y colaborativo, donde se valore la diversidad de enfoques, el riesgo a salir fuera de la zona de confort, y la madurez en los argumentos y en la articulación de ideas. Además, la metodología no se limita a las técnicas tradicionales de pintura y escultura, sino que se abre a la experimentación con otros medios como la fotografía, el video, la instalación, etc. Se incentiva a los estudiantes a explorar las posibilidades narrativas y expresivas de diferentes lenguajes artísticos.

Juhani Pallasmaa subraya que existe un entendimiento "velado" que reside en la parte existencial de la condición humana y que es importante reconocerlo en nuestro proceso de enseñanza:

> Las dimensiones instrumentales de un oficio pueden ser teorizadas, investigadas enseñadas e incorporadas en la práctica de una manera bastante racional, mientras que las dimensiones existenciales se integran dentro de la identidad propia de cada uno, de la experiencia vital y del sentido ético, así como de la sensación personal de la misión de cada uno […] Enseñar la sabiduría existencial tiene lugar fundamentalmente a través del crecimiento de la personalidad de cada uno, que a menudo es el reflejo de la personalidad y carácter del profesor sobre la identidad propia del estudiante (Pallasmaa, 2012, pág. 134).

Nuestra metodología debe tener en cuenta que el conocimiento no se limita a lo racional y conceptual, sino que también existe un conocimiento tácito y corporal que debe ser explorado y valorado. En este sentido, la mano como continuación del pensamiento permite que los gestos y movimientos se conciban como manifestaciones del carácter individual.

Contextualización. Se busca comprender el contexto histórico y cultural de las obras de arte, y por ende, de las prácticas académicas, sin olvidar que su significado no es inamovible. Al contrario, se transforma con el tiempo y con las diferentes interpretaciones. El contexto histórico-artístico es importante para relacionar imágenes, así como los hechos históricos y artísticos que la influyeron. El propósito de la obra, las intenciones del artista y cómo estos aspectos se relacionan con el

significado de la obra, son factores que se deben tener en cuenta en las dinámicas docentes. Del mismo modo, será necesario ahondar en las fuentes visuales y en la función de la representación. Recordemos que la forma de una representación no puede disociarse de su función, ni tampoco las convenciones y valores compartidos entre el artista y su público.

> Pero incluso las pinturas más modestas son fruto de una actividad dotada de un propósito y por lo tanto la forma de la representación se relaciona con su función con frecuencia los análisis formales suelen ignorar o subestimar este hecho […] (Furió, 2002).

FIGURA 3. (izquierda) Trabajo de alumnos de segundo curso del Grado en Bellas Artes / (derecha) Paul McCarthy, *NV Night Vater*, 2019

Fuente: Archivo del autor / Frieze.com

Asimismo, destacamos tres aspectos importantes para el autor que creemos necesario tener en cuenta a lo largo de nuestra metodología docente:

- Formalismo exagerado. Un análisis que se centre únicamente en los aspectos formales de una obra puede llevar a interpretaciones erróneas, ya que la función del tema se reduce a definir las figuras y las posibilidades de relación espacial.

- Análisis geométrico. Si bien el orden matemático, geométrico y proporcional pueden tener un papel importante en el arte, se debe considerar que la utilización de estos sistemas varía según las épocas y teorías artísticas. Se advierte que este tipo de análisis debe ir más allá del uso de la regla y el compás.

- Análisis de la mirada. Aunque el movimiento de los ojos puede tener un papel en la percepción, es importante considerar que no existe una correspondencia precisa entre la organización formal de una pintura y la secuencia del recorrido de la mirada.

4. RESULTADOS

Los resultados del proyecto se evidencian en la diversidad de enfoques y soluciones creativas que han surgido por parte de los estudiantes. Se observa una clara tendencia a alejarse de la representación fidedigna y a explorar distintas vías de comunicación.

1. Desarrollo de un lenguaje artístico personal. Los estudiantes han logrado desarrollar un lenguaje artístico que va más allá de la imitación de la naturaleza y que refleja sus inquietudes y perspectivas individuales.

2. Mayor conexión con el arte contemporáneo. Se ha establecido una conexión más profunda con el arte moderno y contemporáneo, no solo como fuente de inspiración sino como motivo de validación para sus propios trabajos. El análisis de obras de arte ha proporcionado a los estudiantes una base con la que profundizar en el sentido de la práctica docente, y ha servido como marco de referencia para sus propias prácticas.

3. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y mayor autonomía creativa. Los estudiantes han tomado decisiones y han desarrollado proyectos más personales. Se ha observado que se sienten más seguros con su trabajo y valoran las singularidades de las prácticas. Las discusiones en grupo y la retroalimentación han contribuido a este desarrollo.

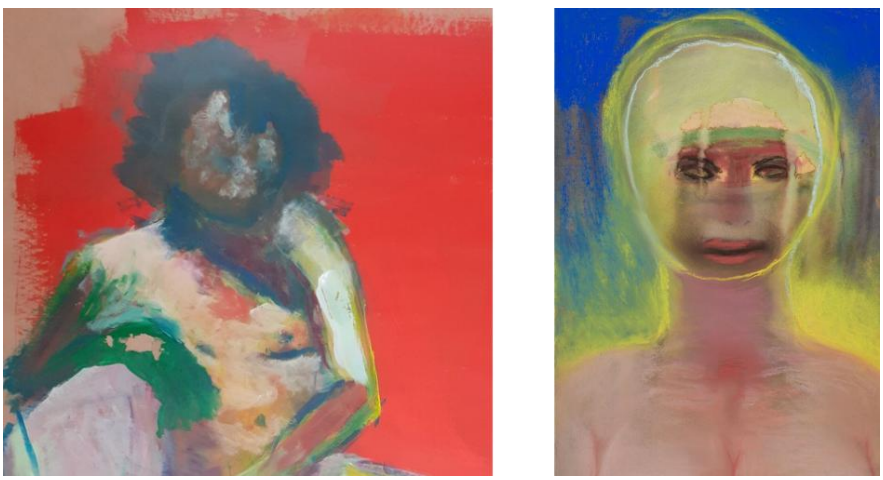
4. Exploración de nuevas opciones de expresión y ampliación del imaginario artístico. Se ha constatado una mayor exploración de nuevas formas de expresión tras experimentar con la abstracción, la deformación, la transmutación y la expresividad del color. Ir más allá de la imitación estricta de la realidad ha permitido desplegar numerosas narrativas visuales.

5. Mayor comprensión de la relación forma y contenido, forma y función. Gracias a una práctica reflexiva y consciente se ha mejorado la comprensión de estos binomios.

6. Legitimación de las propias inquietudes. Los estudiantes han podido argumentar algunas razones por las que su práctica artística encierra algunos valores artísticos.

7. Mirada más sensible y reflexiva y mayor interacción con el entorno personal.

FIGURA 4. *(izquierda) Trabajo de alumnos de segundo curso del Grado en Bellas Artes / (derecha) M. Cahn, I as human, 2019*



Fuente: Archivo del autor / Hausderkunst.de

5. DISCUSIÓN

> No obstante, ésta es otra de las medias verdades de Occidente y n sólo porque siempre hay un testimonio que no se podrá o querrá reproducir –o recordar, apunta Feldman– o un testimonio que ocupará el territorio privilegiado de lo "verdadero" más verdadero, sino porque lo "auténtico" es una de las más apasionantes falacias de nuestra sociedad (de Diego, 2005, pág. 130).

Este cambio metodológico implica un desafío a las prácticas tradicionales, pero a la vez una oportunidad para enriquecer el proceso de aprendizaje y la producción artística de los estudiantes. Los resultados plantean importantes reflexiones sobre la educación artística y los beneficios de adaptar las metodologías docentes a las necesidades de los estudiantes. La educación tradicional, centrada en la imitación de modelos visuales, puede limitar la creatividad y la exploración personal.

Ventajas:

Al validar las producciones de los alumnos, se les permite desarrollar un estilo propio y encontrar su propia voz como creadores. A su vez, la conexión con el arte moderno y contemporáneo juega un papel fundamental en este proceso. Al ver que sus propias inquietudes son equidistantes a las de otros artistas reconocidos, los estudiantes se sienten más legitimados y seguros de sí mismos. Este reconocimiento, a su vez, fortalece la motivación y el compromiso con el rendimiento académico.

> Nos condenamos como sujetos a estar permanentemente renegando de nuestra propia condición y hacer todo de tal manera que siempre lo hayan hecho otros (Araujo, 2017, pág. 212).

Además, amplía su repertorio de recursos y técnicas, y les proporciona un marco teórico y conceptual para comprender el sentido de su propia producción. Entretanto, analizar diferentes aspectos de la obra incentiva el pensamiento crítico y la capacidad de interpretación del estudiante. En lugar de aceptar un conjunto de dogmas establecidos, los alumnos son animados a cuestionarlo y a pensar en alternativas. Esta exploración de lo abyecto, que también puede verse como una forma de transmutación, conecta con los objetivos del proyecto, ya que se busca una experiencia estética que vaya más allá de la belleza tradicional y se adentre en el componente perturbador de la realidad.

La exploración de la suciedad y lo desagradable, podría ser vista como una forma de rechazo de las normas sociales y una forma de liberación creativa (Foster, 2017). La exploración de lo abyecto, a nivel pictórico, puede conducir a desafiar las convenciones de la representación y confrontar al espectador con aspectos más crudos de la realidad.

> Ahora se sabe que cada cosa incluso lo que admitimos como verdad es una convención cultural ya que no todas las verdades tienen un mismo estatus dependiendo desde dónde se establezcan hay verdades que se imponen como indiscutibles y otras que no logra alcanzar esa categoría las verdades del llamado discurso dominante han tenido desde luego mejor fortuna […] (de Diego, 2011, pág. 10).

El arte, en este sentido, se convierte en una herramienta para la reflexión y la transformación social. La idea de que la realidad puede ser transformada y reinterpretada a través del arte es fundamental para el enfoque del proyecto.

Limitaciones y desafíos:

Sin embargo, el proyecto también plantea ciertos retos. Empezando por el que afecta más directamente a los docentes, es necesario señalar que la implementación de esta metodología requiere un cambio en la actitud del profesorado, quien debe asumir un rol de facilitador y guía, en lugar de un transmisor de conocimientos en clases magistrales. El profesor debe estar dispuesto a escuchar las inquietudes de los estudiantes, a valorar sus propuestas y a fomentar su autonomía creativa.

Pero además podemos plantear otros interrogantes, por ejemplo, ¿esta disidencia metodológica será siempre bien acogida por los estudiantes?, ¿cómo equilibrar la necesidad de adquirir habilidades técnicas con la libertad de explorar la creatividad personal?, ¿cómo podemos asegurar que los estudiantes adquieran una comprensión profunda del arte moderno y contemporáneo sin imponer un marco de referencia que limite su propia exploración?

Entretanto, si revisamos algunos textos que tratan sobre la mirada –como los de Hal Foster– vemos que se trata de un concepto clave en el arte contemporáneo. Foster describe cómo el sujeto no solo es el que mira, sino que también está siendo mirado por el objeto, invirtiendo el cono de visión tradicional (2017, pág. 12). En este contexto, la pantalla-

tamiz (o el cuadro) funcionaría como una barrera que permite al sujeto domar la mirada, convirtiéndola en imágenes. Algunos artistas han buscado desgarrar esta pantalla-tamiz para confrontar al espectador con lo real. En nuestro proyecto, se podría decir que el resto consiste en desafiar los modelos tradicionales (que funcionarían como esa pantalla-tamiz) para dar paso a un enfrentamiento con lo real a través de la experimentación y la expresión personal.

Por otro lado, la sobreestimación del análisis formal puede descuidar otros aspectos importantes de la obra, como su contenido, función y significado. El exceso de importancia en la subjetividad de los universitarios puede llevarlos a prescindir de aquellos factores externos que determinan la experiencia artística, la educación y la cultura.

> El imperativo de autenticidad desarrolla una obligación para consigo mismo, una coerción a cuestionarse permanentemente a sí mismo a vigilarse a sí mismo, a estar al acecho de sí mismo, a asediarse a sí mismo. Con ello intensifica la referencia narcisista. El imperativo de autenticidad fuerza al yo a producirse a sí mismo. En último término la autenticidad es la forma neoliberal de producción de yo (Chul Han, 2022, pág. 35).

En consecuencia, puede originarse una brecha entre la forma y la función dentro de la propia práctica académica. Si la forma de una representación visual se disocia de su sentido, se puede desvirtuar la naturaleza e intenciones, lo que puede acarrear resultados faltos de madurez y coherencia.

6. CONCLUSIONES

El proyecto metodológico ha subrayado la importancia de adaptar las metodologías docentes a las necesidades e intereses de los estudiantes, y ha demostrado ser una propuesta viable y fructífera para la renovación de las prácticas docentes en las facultades de Bellas Artes. Al priorizar la exploración personal y la conexión con el arte contemporáneo, se puede fomentar una creatividad más auténtica y una reflexión crítico más profunda.

Las prácticas de los estudiantes, a menudo infravaloradas en el contexto de la educación tradicional, poseen un valor artístico susceptible de ser

visibilizado y potenciado ya que, en ocasiones, conectan paralelamente con las investigaciones de artistas contemporáneos. Al validar estas producciones, se legitima la creatividad de los alumnos y se les anima a seguir explorando nuevas vías de expresión.

La metodología también recoge la necesidad de repensar el papel del profesor en la educación artística. En lugar de actuar como fuente unilateral de conocimiento, el docente debe convertirse en un catalizador del aprendizaje, para animar y acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de su propio criterio personal.

FIGURA 5. *(izquierda) Trabajo de alumnos de segundo curso del Grado en Bellas Artes / (derecha) Cecily Brown, Fair of Face, Full of Woe, 2008*

Fuente: Archivo del autor / Metmuseum.org.

De igual manera, los resultados de este proyecto animan a seguir explorando nuevas metodologías que permitan a los estudiantes superar los límites de la representación visual. Acudir a la teoría del arte a lo largo de la práctica artística permite al estudiante encontrar caminos apartados de la imitación de lo real.

Por último, la metodología pone de manifiesto que el arte es un medio para la exploración, la reflexión y la transformación de nuestro mundo. Animar a los estudiantes a cuestionar las normas establecidas mientras bucean en sus propios imaginarios les permite desarrollar una visión crítica del mundo y convertirse en agentes de cambio.

En resumen, este proyecto ofrece una vía para desarrollar un enfoque más libre y experimental que reconozca el valor de la diversidad y la singularidad de cada estudiante. La integración de diferentes lenguajes enriquece la experiencia creativa y amplia la capacidad comunicativa. En última instancia, invitamos a repensar la naturaleza del arte como una forma de conocimiento que va más allá de la razón y que nos permite explorar y comprender la realidad de una manera única. El arte, como lenguaje en sí mismo, es capaz de comunicar ideas, emociones y experiencias que a menudo son inefables. El camino hacia la trascendencia de lo real pasa por fomentar la libertad creativa del estudiante, animándole a explorar su propio mundo interior y a desarrollar un lenguaje artístico auténtico y original.

El presente estudio también destaca la importancia de la investigación en las artes, que debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinar, utilizando todos los lenguajes disponibles para enriquecer los fenómenos artísticos. Es esencial promover la reflexión crítica del arte, evitando la estrechez de los análisis formales y valorando la dimensión subjetiva e interpretativa. En este sentido, este trabajo se presenta como un punto de partida para futuras investigaciones sobre la enseñanza del arte y su capacidad para trascender los límites del lenguaje y la realidad.

Perseguimos una educación donde los estudiantes no sólo aprendan a ver, sino también a cuestionar, transformar y expresar su visión del mundo. Al mismo tiempo, ofrecemos una vía para la innovación en la educación artística, invitando a renovar las metodologías docentes –lo que equivale también a reformular el concepto de la transgresión en el arte–, mientras interrogamos el papel de la representación en el orden simbólico y priorizamos las necesidades de los estudiantes como punto de partida legítimo para el desarrollo creativo.

8. REFERENCIAS

Araujo, C. I. (2017). La desubjetivación del Sujeto: “El arte de no haber sido”. *Eikasía. Revista de filosofía.*(73), 203-214.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Bogart, A. (2015). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable.* Alba Editorial.

Chul Han, B. (2022). *La expulsión de lo distinto.* Herder.

de Diego, E. (2005). *Travesías por la incertidumbre.* Barcelona: Seix Barral. Los tres mundos.

de Diego, E. (2011). *No soy yo. Autobiografía, performance y los nuevos espectadores.* El ojo del tiempo. Siruela.

Foster, H. (2017). *Malos, nuevos tiempos. Arte, crítica, emergencia.* Madrid: Akal.

Furió, V. (2002). *Ideas y formas en la representación pictórica.* Universidad de Barcelona.

Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa.* Gustavo Gili.

Puelles, L. (2017). *Imágenes sin mundo. Modernidad y extrañamiento.* Abada Editores.

Vergara, A. (2022). *¿Qué es la calidad en el arte?* Tres Hermanas. Colección Clepsidra.

EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LAS CARTELAS DE LOS MUSEOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DESDE LA HISTORIA DEL ARTE

CARLOS ENRIQUE NAVARRO RICO
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La aparición y el desarrollo en los últimos tiempos de numerosos proyectos, congresos y publicaciones centrados en la innovación educativa en Historia del Arte ha sido clave para la actualización de sus metodologías pedagógicas. Hoy, los docentes de esta disciplina somos plenamente conscientes de la necesidad de motivar al alumnado, estimulando su participación activa, con la intención de favorecer un aprendizaje significativo que lo aproxime de una forma abierta e integradora al objetivo de estudio: la obra de arte.

Con este texto, se dan a conocer el planteamiento y los resultados de una experiencia educativa en la que rigieron estos planteamientos, y que a su vez respondió a un doble propósito: por un lado, promover una aproximación innovadora al estudio de la Historia del Arte; y, por otro, potenciar competencias transversales como la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión escrita. Esta actividad se desarrolló con el grupo de la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato de un instituto público de la ciudad de València (España) entre febrero y marzo de 2024, en el contexto de unas prácticas curriculares, y consistió en la redacción optativa de una cartela para una de las obras contempladas durante una visita al Museo del Prado. No obstante, más allá del diseño aquí expuesto, constituye un ejercicio susceptible de adaptación y aplicación en otros niveles y contextos educativos.

2. ANTECEDENTES: LAS CARTELAS DE LOS MUSEOS Y LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE SU (RE)ESCRITURA

2.1. La falsa inocencia de las cartelas

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define la "cartela" como un "pedazo de cartón, madera u otra materia, a modo de tarjeta, destinado para poner o escribir en él algo". La acepción es bastante amplia pero, bien es sabido, en el ámbito de los museos se torna más concreta. Allí, las cartelas no son solo tarjetas de material indeterminado sobre las que se pone o escribe cualquier cosa, sino que adquieren un papel relevante al acompañar a las obras de arte, mostrando unos textos breves que proporcionan información clave sobre estas, como su autoría, título, datación, técnica y significado, actuando como un puente entre el objeto artístico y el espectador, que las entiende como una fuente fiable y de autoridad.

Por este motivo, más allá de su utilidad meramente informativa, las cartelas tienen una gran influencia sobre la contemplación que los espectadores hacen de las obras, pues sus textos hacen inteligible el tema o el asunto representado, pero no solo eso, puesto que también orientan la comprensión y las interpretaciones que el público hace de todo ello (McManus, 1989). Incluso los propios títulos puestos por los museos tienen un importante papel en este sentido (Franklin *et al*, 1993; Millis, 2001; Leder *et al*, 2006). Es indiscutible, por tanto, que estas instituciones, a través de sus cartelas, cuentan con un gran potencial pedagógico, pues contribuyen a la comprensión de los contextos históricos y culturales de las obras, y pueden estimular la reflexión crítica del espectador (Serrell y Whitney, 2024; Hooper-Greenhill, 2007).

En un artículo reciente aparecido en un importante periódico español, Estrella de Diego (2024) reflexionaba sobre "la revolución silenciosa" que se está produciendo en muchos museos en los últimos años, al revisarse y reescribirse sus cartelas. Al respecto, traía a colación ejemplos como el del Rijksmuseum, que en 2016 trató de eliminar de las mismas términos y comentarios peyorativos o racistas: así, por ejemplo, pasó de titular una pintura de Simon Maris de *Jovencita negra* a *Joven con abanico*. También el del Museo del Prado, que cambió el título del

lienzo de Sánchez Coello antes llamado *La infanta Isabel Clara Eugenia y la enana Magdalena Ruiz* por, simplemente, *La infanta Isabel Clara Eugenia y Magdalena Ruiz*. Sin embargo, según dicha experta, esta revisión debe alcanzar también a los textos explicativos, "cambiando las pautas para volver a mirar":

> Una excelente muestra es el jarrón con flores de Rachel Ruysch en el citado Rijksmuseum: cómo equivocarse al hablar de unas flores en un jarrón, se pensaría. La respuesta aparece al comparar la vieja y la nueva cartela: la de 2012 habla de la artista como hija de su padre, un botánico, y como una conocida pintora de flores. En cartela de 2024 es la artista más importante de su tiempo y pintora de corte, y llama a sus "bodegones" monumentales y poderosos cuadros florares, capaces de atraer la atención de los ricos mecenas dispuestos a pagar grandes sumas por ellos.

En este sentido, existe otro caso que resulta muy ilustrativo, que también apareció en prensa —no sin cierta polémica de por medio—, y que de nuevo nos alerta acerca de la capacidad de los textos de las cartelas para encender en el espectador unas u otras interpretaciones. Ocurrió cuando entre 2020 y 2021, el Museo del Prado y la National Gallery de Londres organizaron conjuntamente la exposición *Pasiones mitológicas*, reuniendo una serie de conocidas pinturas de Tiziano. Una de ellas fue titulada por el museo madrileño *El rapto de Europa*, explicando que el lienzo "muestra el secuestro de Europa por Zeus"; en cambio, la galería londinense llamó a la misma obra *La violación de Europa*, aclarando en el texto de su cartela que esta representa cómo "Júpiter lleva a Europa a Creta, donde la viola" (Riaño, 2021).

Como venimos diciendo, los propios museos llevan ya un tiempo comprendiendo el relevante papel de los textos que acompañan a sus obras, en tanto que la información que muestran, y el enfoque en que esta se selecciona y transmite, condiciona los mensajes y significados percibidos y aprehendidos por el público. Se es consciente, por tanto, del carácter abierto de las cartelas, de su papel en la construcción de nuevas interpretaciones, y también de la importancia de tener presentes a sus receptores durante su redacción. En este sentido, destaca una interesante iniciativa del Museo del Prado —y que precisamente se encuentra, en parte, en la génesis de la propuesta que con este texto traemos a colación—, llevada a cabo durante la celebración de su bicentenario, en

2019. Se trata del concurso *Cartela abierta*, con el que se pretendía recibir propuestas para el texto de cinco obras icónicas de su colección. La convocatoria del certamen planteaba unas preguntas en abierto que inciden precisamente en los aspectos que venimos comentando:

> En el año de la celebración de su Bicentenario, el Museo del Prado quiere contar con la voz del público ¿Existe una cartela ideal? ¿Qué información se busca habitualmente en ellas? ¿Qué se debería leer que abriera nuevos caminos en el acercamiento a las obras de arte? (Museo del Prado, 2019).

1.2. Las posibilidades didácticas de la escritura de cartelas

En el ámbito educativo, resulta evidente que las cartelas pueden ser utilizadas como herramientas para la aproximación al arte y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, en tanto que son portadoras de una valiosa información y, como ha quedado dicho, pueden abrir la puerta a la reflexión y la interpretación. Pero más allá de su lectura, su escritura constituye una herramienta para el desarrollo de múltiples competencias.

En el artículo ya citado, Estrella de Diego señala cómo estos textos constituyen un "complejísimo género literario". Efectivamente, su redacción supone un reto, por un lado por el amplio público al que se dirigen, que exige una especial y compleja adecuación del tono y el lenguaje; por otro, por su carácter necesariamente concreto; y por último, por los múltiples enfoques que pueden aplicarse a la hora de seleccionar y transmitir la información y los significados de las obras. De este modo, la escritura de cartelas se configura como un ejercicio que puede contribuir al desarrollo de competencias clave como la comunicación lingüística, al haberse de sintetizar y expresar la información de forma clara y accesible; la competencia de conciencia y expresión culturales, al reflexionar sobre el significado de las obras y su contexto; la competencia de aprender a aprender, al gestionar de manera autónoma la búsqueda de fuentes y el análisis de información; e incluso la competencia digital, pues pueden emplearse recursos digitales tanto para la investigación como para su redacción y diseño.

Pero en esta ocasión partimos de la idea de que estas posibilidades didácticas pueden ampliarse aún más. En la medida en que las cartelas asuman un carácter más interpretativo, el alumnado se verá obligado a llevar a cabo una reflexión también más intensa sobre las ideas o los temas presentes en la obra, lo cual conllevará una mayor implicación en el planteamiento del texto. Así, la relación establecida entre los saberes necesarios para ello y los conocimientos y las experiencias personales previas de los discentes asegura su aprendizaje significativo, siguiendo la definición que del mismo dio Ausubel (2002).

Además, cuando la redacción de las cartelas se plantea en un formato más libre y abierto, ofreciendo la posibilidad de ensayar formas alternativas de transmitir sus propias interpretaciones, el alumnado tiene la oportunidad de experimentar con formas de aprendizaje subjetivo y creativo, estrechamente vinculadas entre sí como han señalado González Rey y Mitjáns Martínez (2013). De esta manera, se promueve en el alumnado una resolución individual que parte de la perspectiva personal, así como se potencia la capacidad de generar (y escribir) ideas, reflexiones e interpretaciones originales e innovadoras. En este sentido, autores como Miguel Ángel Hernández (2023) han demostrado el valor epistemológico de la escritura creativa y, en concreto, de la narrativa.

2. OBJETIVOS

La actividad que aquí presentamos tenía como objetivo principal fomentar el aprendizaje significativo en el análisis y la interpretación de la imagen artística, lo cual se veía reforzado y complementado con una serie de metas más específicas:

- Por un lado, se buscaba aproximar al alumnado a algunos conceptos básicos del mundo de los museos, a la reflexión crítica sobre las narrativas museísticas y al papel mediador de las cartelas.
- También pretendíamos facilitar la comprensión de las obras artísticas, integrando aspectos técnicos, estéticos y simbólicos.

– Aspirábamos a estimular el aprendizaje creativo del alumnado mediante la redacción de textos originales y de carácter libre, reforzando la conexión entre el arte y las experiencias personales del alumnado, promoviendo de esta manera el aprendizaje subjetivo.

3. DISEÑO Y DESARROLLO

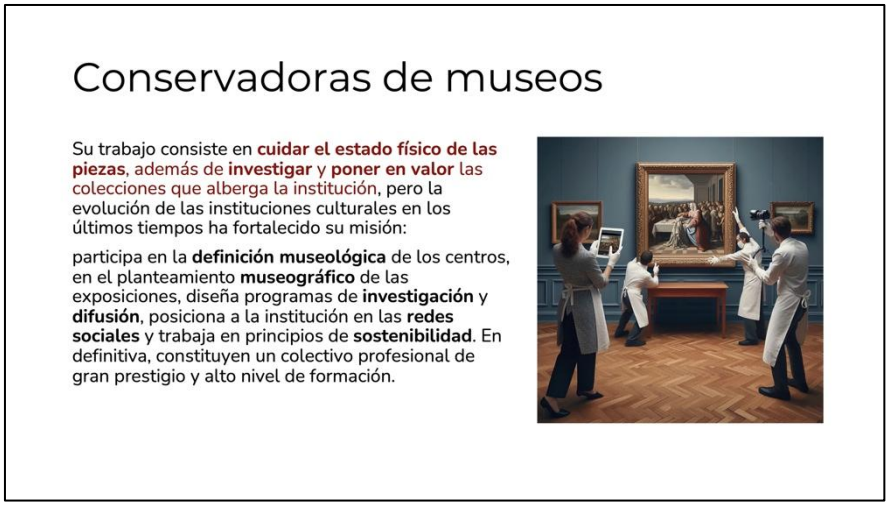
La actividad, que decidimos denominar *Nueva cartela*, consistió en una propuesta didáctica en la que invitamos al alumnado de la asignatura de Historia del Arte, del 2º curso de bachillerato de un instituto público de la ciudad de València, a reinterpretar cartelas originales de obras del Museo del Prado, para crear versiones propias, persiguiendo los objetivos descritos. Se diseñaron cuatro fases principales, que se desarrollaron durante un período de cinco semanas.

Fase 1: Introducción (Semana 1)

La primera sesión se dedicó a enseñar el valor educativo de los museos y el papel mediador de las cartelas, a través de una presentación en el aula. En primer lugar, se plantearon algunas preguntas iniciales sobre los profesionales que trabajan en los museos (¿quiénes creéis que son?, ¿qué creéis que hacen?), incidiendo especialmente en los conservadores y los educadores/mediadores, dando espacio al alumnado para responder y realizar sus aportaciones, para después explicar su labor y funciones.

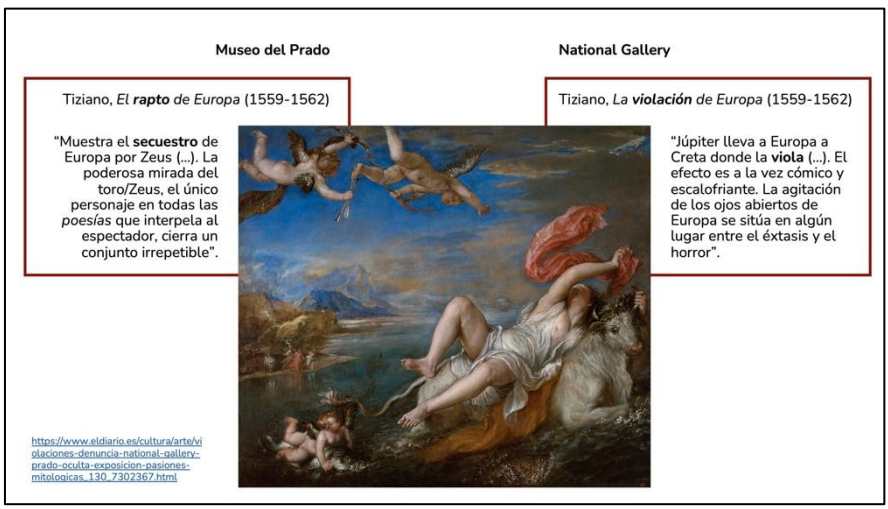
Después, se repitió este planteamiento con respecto a las cartelas (¿qué son?, ¿para qué sirven?), y tras las primeras intervenciones se orientó la atención hacia aquellos aspectos relativos al contenido y al carácter interpretativo de las mismas. Para ello se analizaron algunos ejemplos, entre ellos el ya citado de las cartelas empleadas por la National Gallery y el Museo del Prado para la exposición *Pasiones mitológicas*, abriéndose un debate sobre el papel de estos textos, y por tanto de los propios museos, en las interpretaciones que el público hace de las obras expuestas (Figura 2).

FIGURA 1. *Una de las diapositivas de la presentación de la actividad.*



Fuente: Elaboración propia

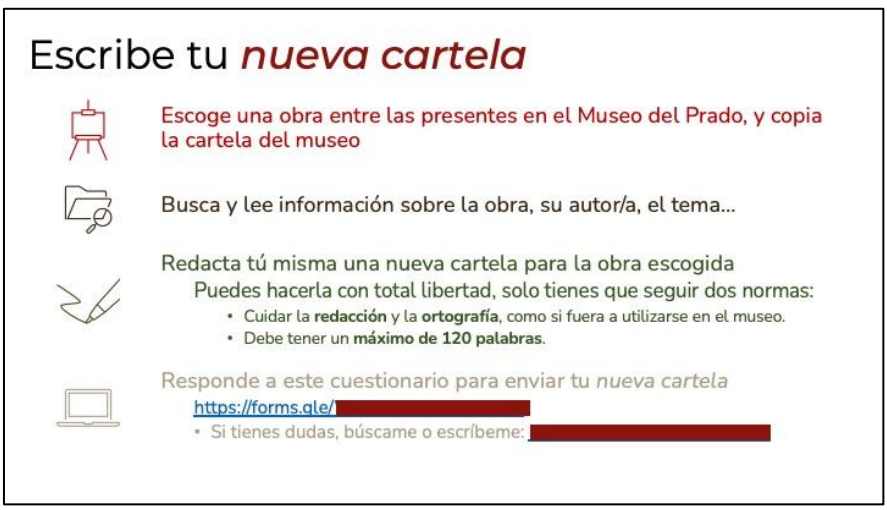
FIGURA 2. *Otra de las diapositivas de la presentación de la actividad*



Fuente: Elaboración propia

Por último, se explicó a los discentes la actividad concreta que tendrían que realizar. Para ello, se presentó el mencionado concurso *Cartela abierta* del Museo del Prado, del que tomamos algunos ejemplos disponibles en su página web, y se explicaron los pasos a seguir para la realización y la entrega, que se realizaría mediante un formulario de *Google Forms* (Figura 3).

FIGURA 3. *Otra de las diapositivas de la presentación de la actividad*



Fuente: Elaboración propia

Fase 2: Visita al Museo del Prado (Semana 2)

En la segunda semana, se realizó la visita al Museo del Prado. Durante la misma, el alumnado tuvo libertad para elegir una obra de su interés y copiar en sus cuadernos o teléfonos móviles la cartela correspondiente, con todos sus datos. Este ejercicio inicial no solo pretendía una observación más detenida y atenta de las piezas, sino que también buscaba el desarrollo de habilidades investigativas y críticas. Así, al analizar las cartelas originales, los estudiantes repararon en los elementos técnicos y esenciales de las obras, y también reflexionaron sobre la forma en que la información relativa al tema o al autor era presentada al público, adquiriendo una mayor conciencia sobre los discursos reflejados en ellas, su pertinencia y su sentido.

Fase 3: Redacción individual de las cartelas (Semanas 3 y 4)

Durante las dos semanas siguientes, las alumnas y alumnos redactaron su cartela de forma autónoma. Se animó a utilizar un enfoque creativo y subjetivo, estableciendo un límite de 120 palabras para favorecer la síntesis y la claridad. La entrega la realizaron a través del formulario *online* creado al efecto, en el cual se incorporó un breve cuestionario para recopilar cierta información sobre las impresiones del alumnado respecto a la cartela original y su propia propuesta. A continuación se reproducen las diferentes secciones y cuestiones del formulario:

- Nombre y apellidos.
- Identifica la obra escogida. *Siguiendo los datos ofrecidos por la cartela del museo, indica: Título / Autor / Datación / Técnica.*
- Cartela de la obra escogida. *Copia aquí el texto actual de la cartela en el museo*.
- ¿Por qué has escogido esta obra? *Puedes elegir más de una opción y/o añadir la tuya propia: Me gusta formal o estéticamente / Me gusta el tema o mensaje principal / Me gusta la cartela actual / Quería ofrecer mi punto de vista / Otro.*
- La cartela del museo te parece… *(en una escala de "mucho", "poco" o "nada"): Comprensible / Actual / Rigurosa / Extensa / Comprensible / Actual / Rigurosa / Extensa.*
- ¿Quieres hacer algún comentario adicional sobre el texto de la cartela del museo?
- Y ahora, llega tu turno. Tu cartela: *Copia aquí tu propuesta de cartela: siéntete libre de realizarla como creas conveniente, pero cuida la ortografía y la redacción como si fueras una experta conservadora de museos. Recuerda que debe tener un máximo de 120 palabras, en las que no se incluye el título (si no lo has cambiado, no hace falta que lo vuelvas a poner aquí).*

– Respecto a la cartela del museo, la que tú propones... *Es más creativa/original / Es más rigurosa / Es más actual / Es más comprensible / Es más subjetiva / Otro*.

– ¿Quieres hacer algún comentario adicional sobre el texto de la cartela que tú propones?

– Breve aviso y aceptación. *Esta actividad se realiza con una finalidad educativa para las alumnas, pero también forma parte de la actividad formativa e investigadora del profesor que la plantea. Enviando este formulario, aceptas que tus respuestas y el texto de tu cartela sean empleados con esos fines*.

FASE 4: PUESTA EN COMÚN (SEMANA 5)

En la quinta y última semana de desarrollo de esta propuesta, y de forma previa a una de las sesiones de la asignatura, se colgaron al fondo del aula las fotografías de las obras escogidas y las nuevas cartelas, que previamente habíamos maquetado en un formato convincente y atractivo, similar al utilizado en el Museo del Prado (Figura 4).

FIGURA 4. *Las obras y las nuevas cartelas, colgadas al fondo del aula*

Fuente: Elaboración propia

Dado que un par de participantes habían solicitado en el formulario que su texto no presentara su firma, todas las cartelas estaban anonimizadas. Durante la clase, los docentes fuimos poniendo el foco sobre cada cartela, de forma aleatoria, invitando a manifestarse a su autora o autor, para que la leyeran frente a sus compañeros, explicando los motivos de su elección y el sentido que habían querido dar al texto, lo que permitió generar debates enriquecedores sobre los temas abordados y las interpretaciones realizadas (Figura 5).

FIGURA 5. *Un momento de la sesión de puesta en común en el aula*

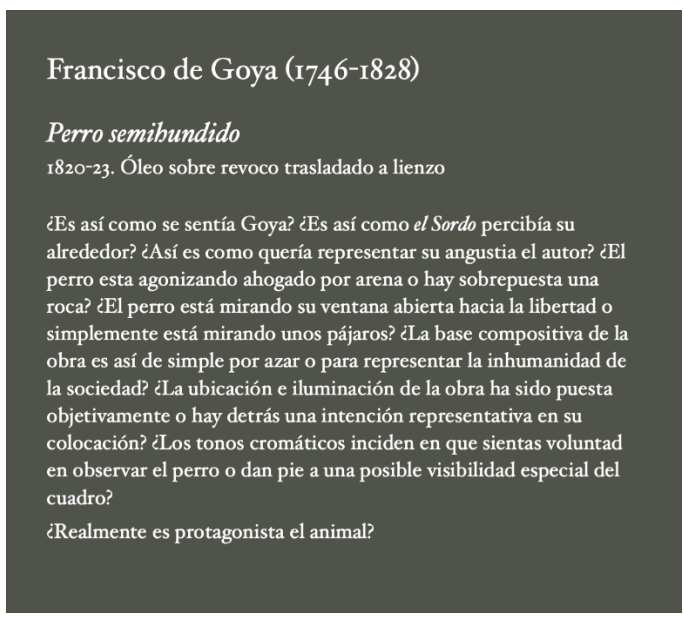
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

La actividad, que la docente responsable de la asignatura planteó de forma optativa, obtuvo una respuesta positiva por parte del alumnado, con un 55% de participación efectiva, al recibirse 12 cartelas de entre las 22 asistentes a la excursión. Las obras escogidas fueron las que a continuación se detallan, y las cartelas entregadas reflejaron una gran diversidad y originalidad en sus enfoques, lo que evidencia el potencial de esta propuesta para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico.

- Taller romano (desconocido), *Cupido sin alas* (25 a.C. – 15 d.C.)
- Jaume Serra, *Virgen de Tobed con los donantes Enrique II de Castilla, su mujer, Juana Manuel, y dos de sus hijos, Juan y Juana* (1359-1362).
- Fra Angelico, *La Anunciación* (1425-1428).
- Rogier van der Weyden, *El Descendimiento* (1435).
- Durero, *Autorretrato* (1498).
- Jacopo Ligozzi, *Alegoría de la Redención* (hacia 1587).
- Peter Paul Rubens, *El juicio de Paris* (1635).
- Francisco de Goya, *Saturno devorando a su hijo* (1819-1823).
- Francisco de Goya, *Perro semihundido* (1820-1823). Esta obra fue escogida por dos alumnas (Figura 6).
- Antonio Muñoz Degrain, *Paisaje del Pardo al disiparse la niebla* (1866), que la alumna E.V. quiso titular *Pausa serena en el bosque*.
- Antonio Muñoz Degrain, *Los amantes de Teruel* (1884), que la alumna J.S.F. decidió rebautizar como *Los enamorados de Teruel*.

FIGURA 6. *La cartela realizada por la alumna L.H.T*


Francisco de Goya (1746-1828)

Perro semihundido

1820-23. Óleo sobre revoco trasladado a lienzo

¿Es así como se sentía Goya? ¿Es así como *el Sordo* percibía su alrededor? ¿Así es como quería representar su angustia el autor? ¿El perro esta agonizando ahogado por arena o hay sobrepuesta una roca? ¿El perro está mirando su ventana abierta hacia la libertad o simplemente está mirando unos pájaros? ¿La base compositiva de la obra es así de simple por azar o para representar la inhumanidad de la sociedad? ¿La ubicación e iluminación de la obra ha sido puesta objetivamente o hay detrás una intención representativa en su colocación? ¿Los tonos cromáticos inciden en que sientas voluntad en observar el perro o dan pie a una posible visibilidad especial del cuadro?

¿Realmente es protagonista el animal?

Fuente: Elaboración propia

En este punto, resulta procedente reproducir algunos de estos textos, para demostrar las posibilidades reales de la actividad. En primer lugar, seleccionamos la cartela planteada por A.R.P. para la *Anunciación* (1425-1428) de Fra Angelico, que recreaba el diálogo entre el arcángel Gabriel y la Virgen con un tono cómico y en lenguaje adolescente, como gancho para la introducción de ciertos aspectos técnicos, realizándose por tanto una efectiva relación de aprendizaje entre los conocimientos adquiridos por el alumno y su manera de entender e interpretar el mundo:

> *Benvinguts a l'enlluernador món de l'Anunciació de Fra Angelico! A l'esquerra, ens trobem amb el* "fail" *d'Adam i Eva sent expulsats del paradís. Mentrestant, l'àngel Gabriel irromp amb una salutació inesperada: "Hola! Què tal, tia?", deixant a tots atònits. Al que la Verge Maria li contesta: "Què dius, tio, com vaig a ser la mare del fill de Déu, el salvador del món? Ni de conya!". L'obra ens submergeix en una profunda reflexió sobre el miracle de l'Anunciació a través del seu maneig de llum i colors intensos. Fra Angelico mostra la seua destresa en el tractament dels objectes, aconseguint una sorprenent sensació de profunditat a l'habitació on es troba la Verge, aspectes molt innovadors per a l'època.*

El texto propuesto por N.T.A. para la escultura romana de *Cupido* resulta interesante por su reflexión en torno a la pérdida de la inocencia y la fugacidad de la infancia, de modo que nos encontramos ante una lectura subjetiva de una obra que, en su contemplación, de algún modo activó las inquietudes propias de la adolescencia:

> Siempre se ha creído que la llegada a la adultez proporciona unas alas, queriendo simbolizar la libertad y la independencia. Pero a la vez ¿para qué sirven unas alas estando encadenado? A más responsabilidades, a padecer de un ocio limitado o a las creencias sociales. Las verdaderas alas son las que no se ven, las que este infante, cupido, utiliza para disfrutar de su libertad. Libertad para divertirse, sentir y pensar independientemente de las creencias ajenas. Esta es una clara representación de la felicidad de la infancia, de la libertad.

Por su parte, la cartela para *El Descendimiento* (1435) de Rogier van der Weyden, redactada por L.A.S., se realizó desde el punto de vista emocional, llevando a cabo una interpretación empática de gran madurez, al centrarse en el carácter universal del dolor sufrido ante la pérdida de un hijo:

> Mientras Jesús ofrecía su vida como sacrificio para expiar los pecados de la humanidad, la Virgen experimentaba la más profunda de las pérdidas: la de un hijo.
>
> La pérdida de un hijo es un dolor que trasciende todas las palabras y se hunde en las profundidades del alma. Es una experiencia abrumadora que desgarra el corazón y deja un vacío imposible de llenar. Es un dolor que persiste, a menudo definiendo la vida de quienes lo sufren, y aunque el tiempo pueda mitigar la intensidad, la cicatriz siempre permanece, recordándonos el amor eterno y el dolor indescriptible de esa ausencia.

Como hemos señalado más arriba, hubo dos textos cuyos autores solicitaron, a través del formulario, permanecer en el anonimato. El primero de estos era un poema que acompañaba al *Autorretrato* (1498) de Durero y que, una vez expuesto y leído por los docentes, recabó mucha atención y gustó mucho entre el alumnado, lo cual animó al autor, I.C.R., a declararla suya, para sorpresa de los compañeros y las compañeras, que desconocían su afición por la poesía. A raíz de esta declaración, de hecho, se generó una interesante y animada conversación que giró en torno al asunto de las nuevas masculinidades.

Por su parte, la segunda de esas propuestas anónimas era la realizada por A.G.M. para el *Juicio de Paris* (1635), de Rubens:

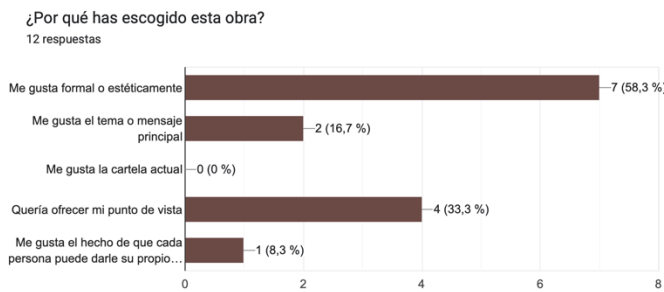
> En la dorada manzana de la discordia, una frase: "para la más bella". Dichosa, dicho y hecho: el espectáculo estaba servido; mas Atenea, Afrodita y Hera creían ser justas merecedoras de aquel título. Así, ellas esperaban, rostros tan bellos como inquietos, cuerpos desnudos, cómo no, mientras un hombre decidía quién de ellas era digna de tal distinción y quiénes otras serían presas por el resto de sus vidas del quebrantamiento que supone el rechazo. Y no nos olvidemos de Hera, diosa del matrimonio: corre, corre y coge la manzana, y lánzasela a Zeus con la misma fuerza y tenacidad que has de tener para soportarlo, a él y a sus insolencias más hirientes.

Como vemos, en este texto de prosa poética se exponía el tema y, sobre todo, se reflexionaba sobre las connotaciones misóginas del propio relato mitológico y de esta representación en concreto. Una vez presentada por los profesores fue muy aplaudida por las compañeras, y ante la expectación del grupo, la autora manifestó su autoría. Se abrió entonces un debate intenso acerca de los machismos y los micromachismos presentes en el arte y la sociedad, demostrándose así cómo la actividad

permitía formas diversas de aprendizaje significativo y la puesta en marcha del pensamiento crítico.

Además de las cartelas en sí, también resulta interesante contemplar algunos de los resultados arrojados por el cuestionario al que debían responder en la entrega, y que también se comentaron durante esta última sesión en clase. Sobre las motivaciones a la hora de escoger la obra, predominó el gusto personal por la misma, y un par de las participantes señalaron también que les gustaba su tema o mensaje. Cuatro de ellas señalaron que querían ofrecer su punto de vista sobre la obra, y una dejó un comentario personal, al referir que "me gusta el hecho de que cada persona puede darle su propio trasfondo a la obra".

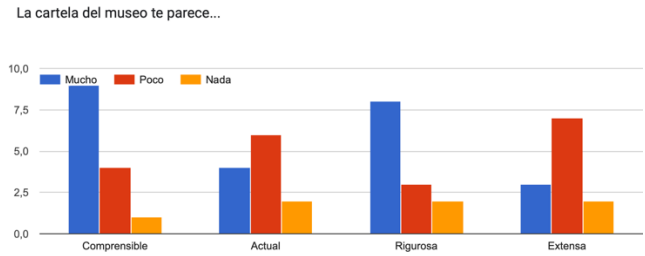
FIGURA 7. Resultados a la pregunta "¿Por qué has elegido esta obra?".



Fuente: Google Forms / Elaboración propia

En cuanto a la percepción que tuvieron de las cartelas del propio museo, casi todas coincidieron en que los textos del museo les parecían muy rigurosos y comprensibles, y también en general los creyeron algo cortos. No obstante, hubo una opinión generalizada que dichos textos no les parecían demasiado actuales. En este sentido, les interrogamos sobre qué consideraban actual, y refirieron que echaban de menos un lenguaje más próximo al suyo, o explicaciones que tuvieran presentes enfoques más novedosos.

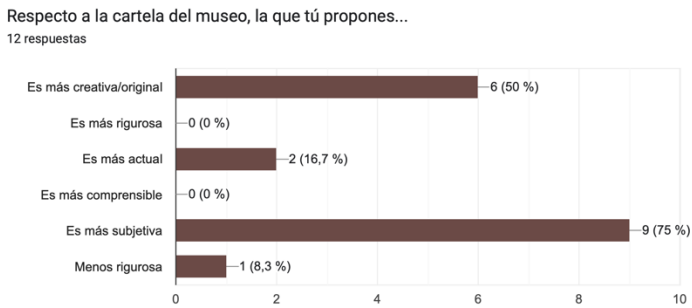
FIGURA 8. Resultados sobre la percepción del alumnado de las cartelas del museo.



Fuente: Google Forms / Elaboración propia.

Sobre las diferencias entre sus cartelas y las del museo, la mayoría (9) coincidieron en considerarlas más subjetivas, y la mitad (6) las consideraba más creativas. Dos de ellas también las refirieron más actuales.

FIGURA 9. Resultados sobre la percepción del alumnado de sus propias cartelas.



5. DISCUSIÓN

Una vez recapitulado el desarrollo y los resultados arrojados por la actividad *Nueva cartela*, podemos considerarlos positivos y satisfactorios, habiéndose cumplido, e incluso superado, los objetivos iniciales. Todo ello a pesar de las amenazas que comprometían el éxito de la propuesta, como su carácter optativo, o la incierta implicación del alumnado. Por otro lado, existen alternativas y posibilidades de mejora, sobre todo en lo relativo a las preguntas planteadas en el formulario; o a la forma de finalizar la actividad, pues podría proponerse tal vez una votación entre los participantes para escoger la mejor cartela, por ejemplo.

Uno de los puntos fuertes de este ejercicio es su versatilidad, pues podría aplicarse de forma semejante en otros niveles y contextos educativos, adecuando el formato, los plazos o método de entrega, o las preguntas del cuestionario. Y sobre todo, el grado de apertura en la propuesta de las cartelas puede ajustarse en función de los objetivos perseguidos. Una mayor libertad creativa permite fomentar el aprendizaje subjetivo y la expresión individual, mientras que un enfoque más cerrado y estructurado podría buscar de una forma más específica el desarrollo de habilidades analíticas, investigativas y de síntesis. Así, el docente podría proponer exclusivamente la redacción de cartelas de contenido más riguroso y científico, o solo interpretativas, o de carácter narrativo y/o poético, dependiendo de sus intenciones.

6. CONCLUSIONES

Gracias a los resultados derivados de esta actividad, podemos concluir que la redacción de cartelas se revela como una herramienta didáctica eficaz para promover el aprendizaje significativo, subjetivo y creativo en el ámbito de la enseñanza de la Historia del Arte. Se ha demostrado que esta actividad permite al alumnado desarrollar competencias clave como la comunicación lingüística, la conciencia y expresión culturales, y la capacidad para aprender a aprender, al tiempo que fomenta la creatividad y el pensamiento crítico. Además, al animar a las estudiantes a interpretar y reinterpretar las obras desde una perspectiva personal, creemos haber contribuido a reforzar su conexión emocional con el arte.

7. REFERENCIAS

Ausubel. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

De Diego, E. (2024, 11 de junio). La revolución silenciosa de las cartelas en los museos. *El País*. http://bit.ly/40ovh5g

Franklin, M. B., Becklen, R. C., y Doyle, C. I. (1993). The influence of titles on how paintings are seen. *Leonardo, 26*(2), 103–108. https://doi.org/10.2307/1575894

Hernández, M. A. (2023). Historias del Arte: epistemología poética, conocimiento afectivo e imaginación narrativa. En N. García Pérez, *et al* (Eds.), *Historia del Arte e innovación educativa. Nuevas estrategias metodológicas y docentes* (pp. 56-67). Universidad de Murcia.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.

Leder, H., Carbon, C. C., y Ripsas, A. L. (2006). Entitling art: Influence of title information on understanding and appreciation of paintings. *Acta Psychologica, 121*(2), 176–198.

Mitjáns Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *CS 11*, 311–341. https://doi.org/10.18046/recs.i11.15740

McManus, P. M. (1989). Oh, yes, they do: How museum visitors read labels and interact with exhibit texts. *Curator: The Museum Journal, 32*(3), 174–189. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1989.tb00718.x

Millis, K. (2001). Making meaning brings pleasure: The influence of titles on aesthetic experiences. *Emotion, 1*(3), 320–329. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.320

Museo del Prado (2019, 28 de enero). Puedes convertirte en "conservador" del Museo del Prado. https://bit.ly/4gPKdPq

Riaño, P. H. (2021, 13 de marzo). Las violaciones que denuncia la National Gallery y que el Prado oculta en su exposición 'Pasiones mitológicas'. *elDiario.es*. https://bit.ly/40bc2KV

Serrell, B., y Whitney, K. (2024). *Exhibit labels. An interpretive approach*. Rowman & Littlefield.

INTERDISCIPLINA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO PERSPECTIVO: ARTE CONTEMPORÁNEO Y FOTOGRAFÍA APLICADAS A LA GEOMETRÍA DESCRIPTIVA

ANTONIO GONZÁLEZ CASTRO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta metodológica surge de la necesidad de enriquecer la enseñanza de los sistemas de representación en el ámbito universitario, específicamente en la práctica de la perspectiva. Tradicionalmente, esta disciplina se ha abordado desde un enfoque eminentemente técnico, centrado en el cálculo geométrico y la aplicación de fórmulas, lo cual puede resultar árido y descontextualizado para el estudiante de Bellas Artes. Planteamos un cambio de paradigma, proponiendo una aproximación más integral y significativa, que conecte los principios de la perspectiva con la experiencia visual cotidiana y la producción artística contemporánea.

El punto de partida de esta metodología es la observación de la realidad a través de la fotografía y el análisis de obras de arte que emplean la perspectiva y la representación del espacio de manera innovadora. Se busca, en esencia, trasladar los conceptos teóricos a un plano práctico, donde el estudiante pueda identificar los fundamentos de la geometría cónica en su entorno inmediato y en la producción creativa de su tiempo. Esta propuesta no solo pretende mejorar la comprensión de los sistemas de representación, sino también fomentar una visión espacial más desarrollada y un pensamiento crítico aplicado a la imagen.

La perspectiva, como sistema de representación del espacio tridimensional en un plano bidimensional, ha sido esencial en la historia del arte

occidental. Desde el Renacimiento, con la formalización de la perspectiva lineal, hasta las vanguardias del siglo XX, los artistas han explorado sus posibilidades y limitaciones, utilizando la perspectiva no solo como herramienta de representación, sino también como medio de expresión y experimentación. En este sentido, la metodología propuesta busca revalorizar la perspectiva como un lenguaje visual dinámico, capaz de adaptarse a diversas intenciones y contextos (Vallespín, 2016).

Además de la conexión con la historia del arte, esta metodología reconoce la importancia de la tecnología en la práctica actual de la perspectiva. El uso de software de diseño y modelado 3D se integra como herramienta complementaria, permitiendo al estudiante visualizar y manipular el espacio de manera interactiva. Se busca, por lo tanto, un equilibrio entre el conocimiento teórico, la observación práctica y la exploración tecnológica.

Estudios recientes señalan que el uso excesivo de dispositivos digitales puede afectar negativamente la capacidad de mantener la atención y realizar tareas complejas (Carr, 2017) (Ophir et ál., 2009). En un mundo cada vez más determinado por el uso constante de dispositivos móviles y exposición a pantallas, fomentar la concentración y la atención prolongada en actividades técnicas resulta fundamental para la madurez y desarrollo de las nuevas generaciones. Estas habilidades permiten no solo un aprendizaje más efectivo, sino también un desarrollo cognitivo y emocional más equilibrado (Newport, 2016). Por esta misma razón, la asignatura de sistemas de representación resulta básica en las programaciones docentes, y el enfoque sostenido de una buena metodología fomentará la precisión, la concentración y el detalle.

1.1. Descripción del proyecto

El proyecto se basa en la idea de abordar los sistemas de representación desde una perspectiva más enriquecedora, utilizando la fotografía y el arte contemporáneo como herramientas pedagógicas. En lugar de centrarse únicamente en el cálculo técnico, se propone analizar obras de arte y fotografías que ejemplifican las distintas casuísticas representacionales. El proyecto busca establecer una hoja de ruta a través de las diferentes tipologías de problemas de la perspectiva, desde la geometría

cónica hasta las proyecciones de sombras y reflejos. Se pretende demostrar cómo conceptos abstractos e invisibles, como los planos de sombra, pueden ser fácilmente entendidos a través de la observación de la vida cotidiana y la historia del arte.

2. OBJETIVOS

La metodología docente aquí descrita se sustenta en una serie de objetivos, tanto generales como específicos, que guían el proceso de aprendizaje. Estos objetivos buscan transformar la experiencia educativa, pasando de un enfoque basado en la mera adquisición de conocimientos técnicos a un aprendizaje activo, crítico y creativo.

2.1. Generales

- Reconceptualizar la asignatura de sistemas de representación para trascender la visión habitual de esta asignatura como un simple ejercicio de cálculo técnico, y abordarla como un sistema de representación visual con numerosas aplicaciones en los campos del arte y el diseño.
- Dotar de significación práctico a los conceptos teóricos a través de la identificación de los principios de la perspectiva en la fotografía cotidiana y en obras de arte contemporáneo.
- Investigar la trayectoria de artistas contemporáneos que emplean la perspectiva de forma innovadora, explorando sus diversos enfoques y técnicas.
- Desarrollar una metodología transversal que proponga integrar conocimientos de distintas áreas del conocimiento, como la geometría, la fotografía y la historia del arte, para enriquecer la comprensión de los sistemas perspectivos.
- Mejorar la visión espacial de los estudiantes para alcanzar una mayor comprensión del espacio tridimensional y un desarrollo más complejo de la práctica artística.

- Cultivar la concentración para contrarrestar los efectos de la dispersión digital y conectar de manera más auténtica con los procesos creativos, desarrollando habilidades clave para la vida personal y profesional de los estudiantes.

2.2. Específicos

- Afianzar los fundamentos de la geometría descriptiva a través del análisis de imágenes de la historia del arte y ejemplos fotográficos.
- Dominar con soltura los aspectos técnicos de esta materia, en el contexto de la representación perspectiva y la realidad cotidiana.
- Comprender las distintas tipologías de ejercicios y saber identificar las diversas problemáticas planteadas, en especial, la proyección de reflejos, sombras propias y arrojadas, tanto en sistemas cónicos como axonométricos.
- Aplicar los sistemas de representación espacial a diversos contextos para lograr un correcto resultado en las composiciones.
- Manejar algunos softwares de modelado y diseño 3D para adquirir habilidades en el uso de herramientas digitales de visualización y manipulación del espacio.
- Fomentar el pensamiento crítico y la a través de una mirada crítica hacia la representación espacial, cuestionando sus convenciones y explorando nuevas posibilidades.
- Entender esta asignatura como un medio para expresar ideas y visiones artísticas, incentivando la creatividad y la expresión individual.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta se estructura en una serie de estrategias y actividades que tratan de fomentar un aprendizaje activo, significativo y contextualizado. En lugar de presentar la perspectiva como un conjunto

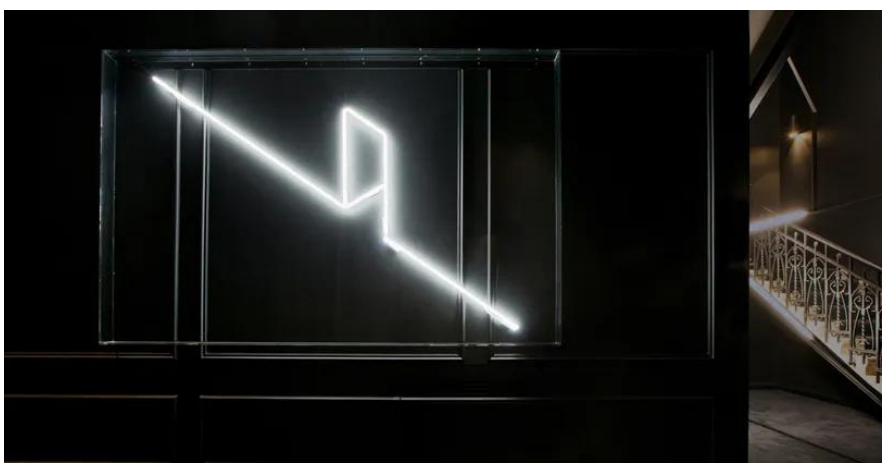
de reglas abstractas, se la aborda como un lenguaje visual dinámico que se manifiesta en la realidad cotidiana y en la producción artística contemporánea. La estructura organizada por etapas busca un equilibrio entre la teoría y la práctica, utilizando la fotografía y el arte contemporáneo como herramientas para la comprensión de la perspectiva.

Asimismo, a través de una formación integral del estudiante se persigue una serie de resultados que van más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos, tratando de combinar la comprensión conceptual con el desarrollo de habilidades cognitivas y un aprendizaje activo y participativo. Se trata de dirigir a los estudiantes hacia formas de aprendizaje activas y participativas donde se despliegue la capacidad de observación, análisis y experimentación.

Estrategias didácticas:

Estudio sobre los diferentes sistemas de representación. Se profundizará tanto los sistemas cónicos como aquellos de proyección cilíndrica ortogonal y oblicua (axonométrico, perspectiva caballera y militar, entre otros), estudiando sus características y aplicaciones. Se busca que los estudiantes comprendan las ventajas y desventajas de cada sistema y su adecuación a las diferentes problemáticas planteadas en la asignatura.

FIGURA 1. *Massimo Uberti, Varco, 2015*



Fuente: Massimouberti.it

Uso de software de extrusión, modelado 3D y diseño 2D. Se integra el uso de herramientas digitales como complemento al aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes mejores visualizaciones gracias a la posibilidad de manipular el espacio virtual de manera interactiva. Este ejercicio también facilita la comprensión de conceptos como las proyecciones de los distintos objetos tridimensionales, sus correspondientes direcciones y fugas, las distintas vistas tridimensionales de las caras del objeto, y su ubicación más allá del plano geometral. En el caso del cónico, esto último posibilita de manera inmediata el buen entendimiento de las verdaderas magnitudes, las diferencias producidas por los cambios del cono de visión y de la posición del observador, la relación de alturas con proyecciones secundarias, etc.

Recopilación de imágenes de arte contemporáneo. Se acudirá al amplio abanico de obras de arte para explorar los modos con los que abordan el componente espacial y la ilusión de profundidad. Esta tarea servirá como punto de partida para el análisis y la discusión posteriores, ya que se pretende que los estudiantes identifiquen los diferentes principios geométricos incorporados en estas obras y qué reflexionen acerca de sus posibilidades como recurso expresivo. La relevancia del espacio y sus múltiples variantes en el arte contemporáneo nos permitirá acercarnos a artistas consagrados como Los Carpinteros, Paul Noble, Rachel Whiteread, Esther Ferrer, etc., que han empleado el dibujo espacial, la instalación, la pintura o el diseño como fuente de inspiración y medio para expresar sus intereses personales en torno a la (re)presentación del espacio perspectivo. Esto demuestra la continua vigencia de la perspectiva en el arte actual y su capacidad para adaptarse a nuevas modalidades de expresión.

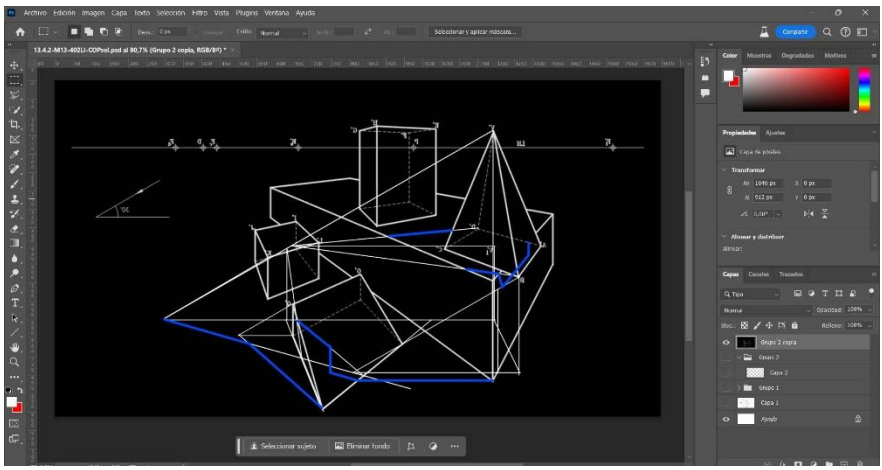
Fotografía de autor como herramienta de aprendizaje. Los estudiantes realizarán fotografías propias de su entorno, buscando ejemplos de aplicaciones perspectivas en la realidad. Con este ejercicio buscamos afianzar la comprensión de los conceptos teóricos, ampliar la atención, y fomentar la capacidad de observación.

Actividades específicas:

Representación de volúmenes sencillos en perspectiva. En esta fase se llevará a cabo un buen número de representaciones de volúmenes geométricos básicos, como cubos, pirámides y esferas, en los diferentes

sistemas estudiados. Se solicitará a los alumnos el dibujo de estos volúmenes desde diferentes puntos de vista, para que comprendan el cambio que sufre la representación al variar el sistema. Se explorará el solapamiento de objetos para causar sensación de profundidad y distancia, se revisarán los conceptos de proximidad y lejanía a través de cambios de escala, se usarán distintos colores y texturas para separar e identificar los distintos elementos gráficos en el papel, y nos introduciremos en la sensación de profundidad ambiental.

FIGURA 2. *Captura de pantalla de un ejercicio perspectivo de sombras*



Fuente: Imagen del autor

> […] normalmente asociamos la claridad de visión con la cercanía y los contornos borrosos con la lejanía. El equivalente gráfico de la perspectiva desenfocada es la disminución o la difusión de los bordes y contornos de los objetos más distantes. Podemos utilizar una línea de trazo fino, discontinua o de puntos para delinear estos bordes y contornos de formas que existen más allá del foco de un dibujo (Ching et ál., 2024, p.180).

Análisis comparativo de las imágenes anteriores con ejemplos prácticos de proyección de sombras. Se estudiarán las obras de arte recopiladas y las fotografías de autor como ejemplos de proyecciones de sombras en obras, profundizando en la relación entre los objetos, la luz y las sombras. De esta manera, afianzamos la lógica de los sistemas de representación para que pueda ser aplicada de cara a los ejercicios docentes y futuros exámenes teórico-prácticos. Por tanto, proponemos analizar

todo un conjunto de imágenes que emplean la perspectiva de manera distinta, comparando sus enfoques y técnicas. Por ejemplo, se puede comparar las composiciones de David Hockney que utilizan la perspectiva de manera no convencional, con las obras renacentistas que siguen las reglas de la perspectiva lineal clásica.

FIGURA 3. *David Hockney, Rapunzel Growing in the Garden, from 'Illustrations for Six Fairy Tales from Brothers Grimm', 1969*

Fuente: Bonhams.com

Ejercicios de fotografía creativa. Los estudiantes realizarán fotografías de su entorno, buscando ejemplos de la aplicación de la perspectiva en la arquitectura, el paisaje urbano y los objetos cotidianos. Se puede proponer, por ejemplo, la documentación fotográfica de espacios arquitectónicos utilizando las líneas de fuga para remarcar la sensación de profundidad. O también la incidencia de un mismo foco luminoso sobre

distintos planos reales, jugando siempre con las cualidades estéticas y simulacrales de la imagen.

Proyectos de diseño en 3D. Se proponen proyectos de diseño en softwares especializados en el dibujo espacial para que los que los estudiantes utilicen el modelado 3D y las diferentes opciones de visualización y manipulación del espacio. Se pueden crear escenarios virtuales y estudiar la influencia de la perspectiva en la percepción de esos entornos, además de experimentar con las transformaciones de sombras y luces.

Análisis de la relación entre espacio y observador. La posición del observador en la percepción y comprensión del espacio es fundamental, tanto en la fotografía como en la pintura. Conocer la importancia de su ubicación y las consecuencias que esta conlleva para la imagen resulta determinante para los estudiantes del Grado en Bellas Artes, futuros profesionales de la imagen. Esto les ayudará a asimilar correctamente la noción del punto de vista y la manera en que las imágenes lo manipulan para generar ciertas reacciones y sensaciones.

FIGURA 4. *Ed Rucha, Standard station,1966.*

Fuente: Artsy.net.

Ejercicios de proyección de sombras. Con el fin de profundizar en los entresijos técnicos de la geometría descriptiva, se realizarán ejercicios de proyección de sombras propias y arrojadas a partir de las imágenes obtenidas con anterioridad, en diferentes sistemas de representación como el axonométrico. Esto permitirá obtener una comprensión ampliada de este bloque de la asignatura y ahondar en los principios

básicos a través de sus diversas aplicaciones, que podrán tener ser expresadas tanto en proyecciones cónicas como en cilíndricas. En este último caso, los estudiantes deberán dibujar las sombras con relación a fuentes de luz artificiales, es decir, que no se proyectan hacia el infinito.

> Esta diferencia entre lo que se representa y lo representado y éste no estar delante de la cosa misma que se está mirando, sino de algo en representación de lo que se designa, marcan la distancia que separa al sujeto del mundo que contempla. Tengo infinitamente más cosas en común con cualquier político – con quien comparto un noventa y nueve por ciento del código genético – que con mi propia fotografía (Bisbe, 2022, pág. 174).

Etapas del proceso metodológico:

Esta primera etapa abarca los fundamentos de la geometría cónica y los conceptos básicos de los sistemas de representación (Alcántara y Basabilbaso, 2017) (Bartolomé, 2011). La planificación del método busca establecer una secuencia lógica en el estudio de estos sistemas, partiendo de los conceptos más básicos para llegar a aplicaciones más complejas. Esto incluye un recorrido por diferentes tipologías de problemas de perspectiva, esto es, geometría cónica, método del arquitecto, proyecciones de sombras (arrojadas, autoarrojadas y propias), reflejos, y aspectos generales de los sistemas de representación.

La segunda etapa contempla el estudio pormenorizado de obras de ejemplos a través de imágenes fotográficas y de la historia del arte universal, donde se apliquen las leyes de la perspectiva y recursos espaciales.

En la tercera fase, se realizan ejercicios de fotografía, dibujo y modelado en 3D, al tiempo que se promoverá el debate y el intercambio de ideas sobre los resultados de las actividades. Los estudiantes aplicarán los conocimientos adquiridos en la creación de proyectos personales.

> Generalmente una perspectiva debe completarse con los efectos que sobre los objetos producen los rayos luminosos, sombras propias, arrojadas y penumbras, aumentando el efecto y realidad de los dibujos (Bartolomé, 2011, pág. 231)

4. RESULTADOS

La implementación de esta metodología docente persigue una serie de resultados concretos en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Estos resultados se evalúan tanto a nivel individual como colectivo, buscando un progreso sustancial en la comprensión de la perspectiva y sus infinitas posibilidades creativas.

En la comprensión conceptual:

a. Mejorar la asimilación de los fundamentos de la geometría cónica. Se espera que los estudiantes adquieran una comprensión sólida de los conceptos básicos de la perspectiva, así como los puntos de fuga, la línea de horizonte, el plano del cuadro, y la proyección de sombras.

b. Lograr un mayor dominio de los sistemas de representación para que los estudiantes controlen tanto los sistemas cónicos como los axonométricos, comprendiendo sus características y aplicaciones.

c. Alcanzar la capacidad para identificar y reconocer los principios de la perspectiva en la realidad más inmediata. Los estudiantes pueden ser capaces de reconocer distintas vías de aplicar las especificaciones perspectivas en el entorno habitual, ya sea en la arquitectura, el paisaje o la vida cotidiana.

d. Mejorar la comprensión del binomio espacio-observador, siendo conscientes de la influencia de la posición del observador en la percepción del espacio. Asimismo, deben tener en cuenta cómo la perspectiva puede manipular esta relación, y qué aspectos les condicionan para un correcto punto de vista y una buena composición para la escena.

e. Manejar la representación de la profundidad, las sombras y los reflejos es una de las adquisiciones que se espera conseguir una vez concluida la asignatura. Los estudiantes deberán asimilar las técnicas para dibujar la profundidad, proyectar

sombras propias y arrojadas, y reflejos, tanto en sistemas cónicos como axonométricos.

En el desarrollo de habilidades:

a. Mejora en la capacidad de observación y concentración. Los estudiantes desarrollarán una mirada más atenta y analítica hacia la realidad visual, identificando los elementos clave del espacio en su entorno. De esta manera se reforzará la conciencia visual y se agudizará la sensibilidad visual con respecto a las superficies y las formas. La atención hacia el detalle permitirá a los estudiantes de Bellas Artes esforzarse en entender lo que perciben, potenciando las relaciones neuronales.

b. Desarrollo de la visión espacial, la observación y la coordinación del ojo, la mano y la mente. Se mejora la capacidad para visualizar y comprender el espacio tridimensional, lo que permitirá desarrollar composiciones más complejas y efectivas, y sin duda aportará un imaginario ampliado susceptible de sufrir interpretaciones plásticas en el Grado de Bellas Artes. Enfatizar el dibujo a mano alzada será una de las prioridades para lograr representar los elementos gráficos esenciales.

c. Habilidad en el uso de software de diseño y modelado. Se adquirirán habilidades en el uso de herramientas digitales para la visualización y manipulación del espacio. La mezcla híbrida de aplicaciones digitales y analógicas fomentará resultados más sólidos en la elaboración de composiciones espaciales.

d. Mejora en la capacidad de resolución de problemas. La metodología facilita el camino para potenciar las capacidades de diagnóstico, interpretación y resolución de problemas de sistemas espaciales y perspectivos, aplicando de manera práctica y activa los conocimientos adquiridos.

e. Desarrollo de la creatividad, imaginación y experimentación. Partiendo de los distintos sistemas de representación se dará pie a ejercicios prácticos creativos, de tal manera que los estudiantes puedan desplegar ideas y preocupaciones en torno

a su individualidad artística. El dibujo debe servirles para explorar y manifestar ideas espaciales y compositivas, no solo para representar la realidad visible sino también para manifestar expresiones conceptuales propias.

En el proceso de aprendizaje:

a. Mayor motivación e interés por la asignatura. Se espera que la metodología propuesta genere una mayor motivación e interés por la asignatura, al ser abordada desde un enfoque más dinámico y contextualizado.

b. Aprendizaje activo y participativo. A partir de esta propuesta basa en el análisis, la experimentación y la discusión de los contenidos, estudiantes podrán aprender de forma activa, siendo protagonistas de los contenidos de la materia, decidiendo en qué aspectos desean profundizar, y participando en las dinámicas colecticas del aula.

c. Mejora en el trabajo colaborativo. Asimismo, podrán desplegar habilidades para el trabajo en equipo, colaborando en la realización de proyectos y actividades comunes.

d. Mayor autonomía y capacidad de autoevaluación. Gracias a todo el conjunto técnico de contenidos analíticos y fundamentales podrán evaluar su propio proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas y áreas de mejora, sin necesidad de acudir al docente para la verificación de los resultados.

e. Conexión del aprendizaje con la práctica profesional. Se espera que los estudiantes comprendan la relevancia de los sistemas de representación en su futura práctica profesional como artistas y diseñadores, por ejemplo, de cara a preparar unas oposiciones para Escuelas de Arte.

5. DISCUSIÓN

La metodología docente aquí presentada propone un cambio en el enfoque tradicional de la enseñanza de la perspectiva, buscando una

mayor conexión con la realidad, el arte contemporáneo y las herramientas digitales. Sin embargo, es importante analizar tanto las ventajas como las posibles limitaciones de este enfoque.

Ventajas de la metodología:

La metodología conecta los conceptos teóricos de la perspectiva con la observación de la realidad y el análisis de obras de arte, facilitando un aprendizaje más significativo y relevante para el estudiante. Además, la práctica dibujística se concibe más allá de sus posibilidades artísticas y figurativas, esto es, como un camino práctico para visualizar y comunicar aspectos espaciales. En esta labor se subraya la relevancia del dibujo a mano alzada.

Se propone un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes son protagonistas en su propio proceso de aprendizaje. La metodología incorpora una manera de agudizar la conciencia y experimentar estímulos visuales a través del dibujo.

El desarrollo de la visión espacial, habilidad fundamental para los estudiantes de Bellas Artes, se trabaja a partir de la observación y la experimentación. Toda la metodología se enfoca hacia el pensamiento visual y sus diversas opciones para bucear en ideas novedosas.

El uso de software de diseño y modelado 3D se incorpora en el plan metodológico, permitiendo a los estudiantes visualizar y manipular el espacio de manera interactiva.

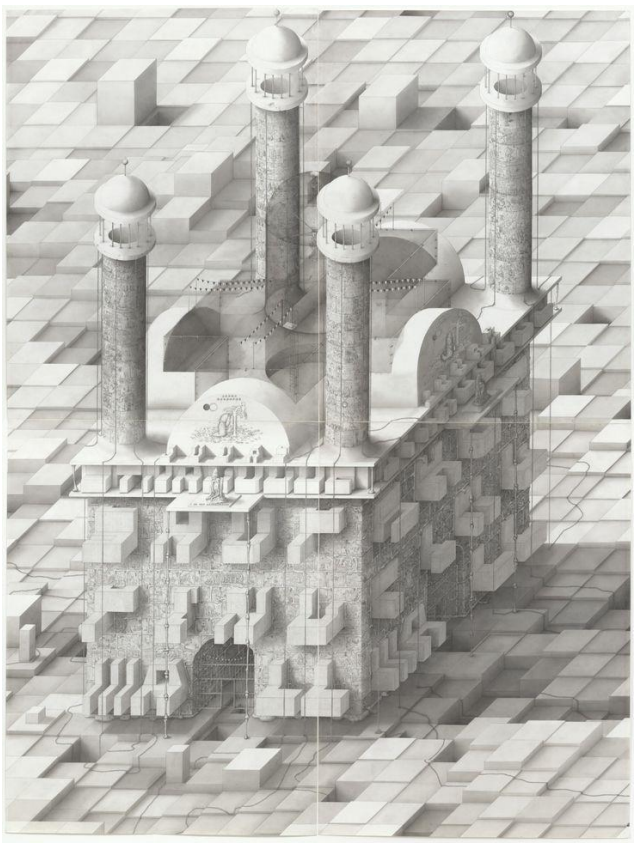
Los sistemas de representación son comprendidos como un medio para expresar sus ideas y visiones, potenciando su individualidad artística. De esta manera también se da entrada a una nueva proyección de significado susceptible de ser interpretada por el espectador.

La metodología se puede adaptar a diferentes contextos y niveles educativos, permitiendo a los profesores modificar las actividades y los materiales según las necesidades de sus estudiantes. Esto nos permitirá tanto a profesores como a estudiantes salir de las facultades para dibujar y analizar las cuestiones perspectivas en lugares concretos ajenos al aula.

El enfoque transversal desde el que se plantea el diseño metodológico integra conocimientos de diferentes áreas, como la geometría, la

fotografía y la historia del arte, enriqueciendo la comprensión de la perspectiva y su relación con otras disciplinas. El dibujo se convierte en un proceso interactivo en el que confluye visión, imaginación y representación.

FIGURA 5. *Paul Noble, Mall, 2001*



Fuente: Moma.org

Limitaciones y posibles desafíos:

La implementación de la metodología requiere que el profesorado esté familiarizado con el uso de software de diseño y modelado 3D, y tenga una comprensión sólida de la perspectiva, la fotografía y el arte contemporáneo. Además, es importante no desequilibrar la balanza entre la técnica y la idea, teniendo en cuenta que ambas son importantes por igual.

La metodología implica una mayor dedicación por parte del profesor en la preparación de actividades y materiales, en comparación con un enfoque más tradicional.

Se requieren recursos materiales y tecnológicos, acceso a cámaras fotográficas, software de diseño y modelado 3D, y otros recursos tecnológicos, lo cual puede ser una limitación en algunos contextos educativos.

Algunos estudiantes pueden mostrar cierta resistencia a un enfoque más experimental y creativo, prefiriendo un método más tradicional basado en el cálculo y las fórmulas. Asimismo, puede ser habitual encontrarse con una rigidez tanto en profesores como alumnos, de tal manera que se sacrifique la creatividad.

Puede darse una desconexión con los fundamentos técnicos de la perspectiva al enfatizarse los aspectos creativos. Esto se destacará especialmente en el dibujo a mano alzada. De igual manera la metodología puede presentar dificultades el hecho de integrar lo digital y lo analógico.

El dibujo de contornos y líneas periféricas puede atrofiar las capacidades expresivas del estudiante, limitar las intenciones del dibujo y empobrecer la búsqueda de ritmos y volúmenes internos.

Estrategias para abordar las limitaciones:

La metodología propuesta presenta una serie de fortalezas que la hacen una alternativa viable y atractiva a la enseñanza tradicional de la perspectiva. Sin embargo, es importante tener en cuenta sus limitaciones y desafíos, y tomar medidas para abordarlos de forma efectiva.

Adaptación de los recursos disponibles para que los profesores adapten la metodología a los recursos materiales y tecnológicos disponibles en su contexto educativo, utilizando herramientas alternativas si es necesario.

Formación específica del profesorado en el uso de software de diseño y modelado 3D, y en vías para conectar la perspectiva, la fotografía y el arte contemporáneo.

Ofrecer opciones para que los estudiantes trabajen con diferentes métodos y técnicas de representación, permitiendo que cada uno explore y

desarrolle su propio estilo. De esta manera se fomenta la experimentación y la creatividad, más allá de la aplicación estricta de un método.

Fomentar la retroalimentación entre pares, donde los estudiantes puedan compartir sus trabajos y comentar los de sus compañeros, lo que contribuye a un aprendizaje más colaborativo y a la mejora de la autoevaluación. Asimismo, se trabaja el diálogo y la reflexión en el momento de aplicar la lógica de la metodología y su relación con los objetivos de aprendizaje.

Flexibilidad la evaluación para lograr un equilibrio entre la valoración del aprendizaje conceptual y técnico, y la valoración del desarrollo de la creatividad y la experimentación.

Enfatizar la relevancia del cálculo en la práctica de la perspectiva, dado que es la base para la comprensión de las relaciones espaciales.

Incorporar ejercicios que fomenten la experimentación con diferentes técnicas de dibujo como el sombreado, el rayado, el punteado y las manchas tonales.

Implementar sesiones de tutoría individualizadas para estudiantes que requieran apoyo adicional, permitiendo abordar sus dudas y dificultades de manera más personalizada.

6. CONCLUSIONES

El proyecto propone una metodología innovadora para la enseñanza de los sistemas de representación, que se apoya en la fotografía y el arte contemporáneo para ofrecer una visión más integral y atractiva de esta materia. Al alejarse del enfoque puramente técnico y matemático, la propuesta busca facilitar la comprensión de los conceptos espaciales y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. La utilización de recursos visuales, como fotografías y obras de arte, permite a los estudiantes apreciar la aplicación práctica de los principios de la perspectiva y los sistemas de representación con un lenguaje visual dinámico y aplicaciones en diversos ámbitos del arte y el diseño. Con ello, se busca romper con la concepción tradicional de la materia y ofrecer un enfoque más enriquecedor y estimulante para los estudiantes.

A nivel de aportaciones, la metodología conecta los conceptos teóricos de la perspectiva lineal con la observación de la realidad, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y relevante para el estudiante. Mediante la observación y la experimentación se potencia el desarrollo de la visión espacial, una habilidad fundamental para los estudiantes de Bellas Artes. El procedimiento metodológico implica una adaptación a las actividades y los materiales que se dispongan, con base a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se plantea un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes toman decisiones propias en un proceso de aprendizaje que integra el empleo de la tecnología. El uso de herramientas digitales como complemento al aprendizaje facilita la visualización y comprensión del espacio. En paralelo, los estudiantes se apoyarán en los sistemas de representación como un medio a través del cual expresar ideas y visiones, potenciando su individualidad artística. La transdisciplinariedad desde la que parte el proyecto permite consolidad conocimientos provenientes de distintos campos, como la geometría, la fotografía y la historia del arte, enriqueciendo la comprensión de la perspectiva.

FIGURA 6. *Fotografía de la sombra arrojada de un bordillo sobre el suelo*

Fuente: Fotografía del autor

En cuanto a la práctica docente, se fomenta la importancia del diálogo y la reflexión, promoviendo el diálogo y la reflexión en clase para que los estudiantes comprendan la lógica de la metodología y su relación con sus objetivos de aprendizaje. Entretanto, la ejecución de este ejercicio pedagógico conlleva una evaluación más amplia y compleja, que valore tanto el aprendizaje conceptual y técnico como el desarrollo de la creatividad y la experimentación. Entonces, se da entrada a un gran número de recursos posibles como la fotografía, la pintura, el dibujo, la escultura, etc. Esto se debe a que el diseño metodológico pretende enfatizar la conexión con la práctica profesional, al subrayar la importancia de los sistemas de representación en el ejercicio artístico.

Para finalizar, nos gustaría concluir con un apartado en el que la metodología puede ofrecer nuevas proyecciones y puntos de fuga hacia el futuro. No pretendemos lanzar aquí un conjunto cerrado de procedimientos docentes sino más bien un opción provisional y permeable a otros materiales y actividades. La incorporación de nuevas tecnologías, la colaboración con instituciones, tanto educativas como culturales, y la revisión continua de la metodología permitirán, tanto al docente como al estudiante, un enfoque holístico, disciplinado y creativo, que ayude a afrontar los desafíos docentes y los problemas de la práctica profesional en el ámbito de las artes visuales. Conectando realidad, arte y la tecnología, esta metodología busca formar profesionales con una visión espacial más completa y una comprensión profunda de los sistemas de representación, capaces de aplicarlos de manera innovadora en su trabajo creativo.

7. REFERENCIAS

Alcántara y Carmona, A., & Ràfols Basabilbaso, F. (2017). Guía del sistema diédrico para la representación de puntos, rectas y planos. Universidad de Córdoba.

Bartolomé, R. (2011). Perspectiva: fundamentos y aplicaciones. Universidad La Rioja.

Bisbe, L. (2022). Proximidad y Distancia entre el Sujeto y la Obra de Arte. Relaciones Inmediatas con la Obra de Arte. Barcelona, Research, Art, Creation, 11(2), 166-207.

Bousquet, A. (2024). The Perspectival Eye. Glass-bead.org: https://www.glass-bead.org/research-platform/the-perspectival-eye/?lang=enview

Carr, N. (2017). ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Barcelona: Taurus.

Ching, F. D., Jiménez Romera, C., & Rojals del Álamo, M. (2024). Dibujo y proyecto : Tercera edición ampliada. Barcelona: Gustavo Gili Editorial S.A.

González, V. L., Sancho, M., Vallespín, A., & Fernández, A. (2016). Representación del espacio arquitectónico. 2014-2015. (Vol. 04). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Jiménez, J. (30 de enero de 2013). José Jiménez ¿Qué es una imagen? Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Mhy40SRQuQg&t=1180s

Mateu Mestre, M. (2021). Perspectiva. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.

Navarro de Zuvillaga, J. (1986). Fundamentos de perspectiva. Barcelona: Parramont.

Newport, C. (2016). Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World. New York: Grand Central Publishing.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. Proceedings of the National Academy of Sciences, 106(37), 15583-15587.

Stoichita, V. I. (2023). Anverso/reverso. En G. A., R. Andrés, A. Muñoz, y M. Blanco, Reversos (págs. 12-32). Madrid: Museo Nacional del Prado.

PARTE 3

TEJIENDO NEXOS. LA CREACIÓN DE CONEXIONES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

SECCIÓN I.

CREAR CONEXIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO: EL PAPEL DE LO LÚDICO EN LA ENSEÑANZA

LA GAMIFICACIÓN COMO INNOVACIÓN DOCENTE: EL PROYECTO DESVIA2.0

JOSÉ MANUEL MAYOR BALSAS
Universidad de Murcia

JOSÉ LUIS ROS-MEDINA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Proporcionar una educación de calidad dentro del aula universitaria implica reconvertir el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que los programas educativos sean diseñados por los docentes de acuerdo con la relevancia y aplicabilidad de los conocimientos impartidos, así como con las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Además, es importante que estos procesos se estructuren con metodologías efectivas y adaptadas al campo andrológico, centradas en las necesidades específicas del alumnado (Oliva, 2016). En este contexto, la educación superior contemporánea tiene como reto fortalecer las competencias y habilidades que permitan tanto la profundización de la formación general como el desarrollo profesional especializado (Batistello y Cybis, 2019). Según estos autores, el desarrollo de competencias requiere un enfoque integral basado en tres pilares: el conocimiento, entendido como los contenidos teóricos o disciplinares; las habilidades, que representan las aptitudes prácticas fomentadas durante el proceso de aprendizaje; y las actitudes, esenciales para abordar los desafíos de manera adecuada y proactiva.

Asimismo, los constantes cambios en el entorno social y tecnológico repercuten directamente en el sistema educativo, obligando a las instituciones a renovarse y adaptarse a las nuevas demandas. Este dinamismo las lleva a ajustar no solo los contenidos, sino también los enfoques pedagógicos y las metodologías empleadas, promoviendo cada

vez más un aprendizaje centrado en el estudiante y orientado a su protagonismo en el proceso educativo (Pérez y Gértrudix-Barrio, 2021). Como resultado, los métodos tradicionales de enseñanza han evolucionado hacia enfoques más dinámicos e interactivos que buscan fomentar la participación activa y el compromiso del alumnado.

En este sentido, los métodos pedagógicos actuales priorizan la creación de andamiajes cognitivos entre el docente y el estudiante, promoviendo interacciones significativas, lúdicas y motivadoras. Estas estrategias permiten al alumnado construir conocimientos sólidos y duraderos mientras participan en actividades diseñadas para captar su interés y mantener su compromiso (Holguín et ál., 2020). De hecho, un estudiante motivado demuestra altos niveles de implicación a nivel cognitivo, afectivo y conductual, lo que le permite abordar las tareas con mayor entusiasmo y optimizar su proceso de aprendizaje de manera significativa (García-Casaus et ál., 2021). En este contexto, la transferencia efectiva de conocimientos no se limita al aula, sino que se potencia cuando la sociedad en su conjunto participa activamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Oroz et ál., 2019).

Con el objetivo de mejorar continuamente dichos procesos, las instituciones educativas han adoptado enfoques innovadores, introduciendo nuevas herramientas y metodologías en las aulas. Una de estas estrategias es la gamificación, que tiene su origen en los elementos propios del juego. Este enfoque, al integrarse en el ámbito educativo, busca incrementar la motivación, reactivar la atención de los estudiantes e incluso facilitar su evaluación mediante herramientas diseñadas específicamente para este fin por los docentes (Pertegal y Lorenzo, 2019). El uso de dinámicas de juego en contextos educativos no solo aumenta el interés de los alumnos por aprender, sino que también facilita la comprensión de conceptos complejos, especialmente aquellos que requieren habilidades de pensamiento espacial o temporal (Rodríguez-Oroz et ál., 2019).

A pesar de su componente lúdico, la gamificación trasciende la idea de jugar por diversión. Según lo señalado por Pérez y Gértrudix-Barrio (2021), basándose en los estudios de Pascuas et ál. (2017), el término "gamificación" deriva del inglés "game" (juego) y del sufijo "ification" (proceso productivo), lo que puede interpretarse como la

implementación de dinámicas de juego en contextos no lúdicos. Este enfoque busca aplicar el pensamiento y las mecánicas propias de los juegos para captar la atención de los usuarios y motivarlos a resolver problemas (Zichermann y Cunningham, 2011). Además, la gamificación responde a necesidades humanas fundamentales como el reconocimiento, la recompensa, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y el altruismo, necesidades que son comunes tanto en el mundo real como en el virtual (González, 2022). En consecuencia, esta técnica adopta estrategias propias de los juegos, pero las aplica en un contexto formal con el objetivo de lograr una participación activa de los estudiantes. De este modo, busca alcanzar objetivos específicos, como modificar conductas, adquirir conocimientos o desarrollar habilidades, mientras genera experiencias gratificantes y significativas para los participantes (Pérez y Gértrudix-Barrio, 2021).

El uso de elementos estructurales de los juegos en la educación busca no solo entretener, sino también comprometer a los estudiantes en dinámicas diseñadas para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. Estos elementos, como incentivos, recompensas, refuerzos sociales e individuales, se perciben como herramientas altamente atractivas que estimulan el interés y la motivación de los estudiantes durante el proceso educativo (González, 2022). La gamificación, por lo tanto, se convierte en un proceso activo, creativo y motivacional, liderado por el docente, con el objetivo de regular diferentes aspectos del aprendizaje, incluyendo la metacognición, la evaluación y el reforzamiento (Holguín et ál., 2020). Para lograr estos objetivos, los estudiantes deben enfrentarse a desafíos y seguir reglas similares a las de los juegos convencionales, trabajando en ocasiones de manera cooperativa y recibiendo retroalimentación constante. En este contexto, las recompensas juegan un destacado papel, ya que ayudan a mantener el interés y la participación activa por parte del alumnado (Pérez y Gértrudix-Barrio, 2021).

De acuerdo con Lee y Hammer (2011), la gamificación en el ámbito educativo implica el diseño de entornos de aprendizaje que integren actividades creativas y atractivas. Estas actividades favorecen la resolución de retos de manera innovadora y colaborativa, permitiendo a los estudiantes desarrollar nuevas competencias necesarias para abordar

los desafíos planteados (Castañeda-Vázquez et ál., 2019). Este enfoque facilita el aprendizaje de conceptos complejos y habilidades superiores, como la resolución de problemas, el razonamiento lógico, la lectura crítica y el desarrollo de competencias sociales (Holguín et ál., 2019).

El propósito principal de la gamificación como estrategia metodológica en las aulas universitarias es influir positivamente en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje específicos. Para lograrlo, el docente debe incentivar a los estudiantes mediante herramientas gamificadas que integren eficazmente los elementos del juego en el proceso educativo (Oliva, 2016). Su aplicación en el ámbito formal ha demostrado tener un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje, ya que motiva a los estudiantes, quienes a menudo prefieren continuar con las actividades lúdicas en lugar de finalizar las clases (Fernández-Mesa et ál., 2016). Sin embargo, a pesar de sus beneficios, la literatura académica evidencia que la gamificación aún tiene una implementación limitada en los entornos educativos (Rodríguez-Oroz et ál., 2019).

El proceso de gamificación educativa transforma el aula en un escenario dinámico donde los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje. Este diseño sigue, según González (2022) cinco pasos clave que aseguran una experiencia innovadora y efectiva. Según el autor, en primer lugar, se encontraría el análisis de los estudiantes y su contexto. Es fundamental comprender quiénes son los aprendices: sus edades, intereses, conocimientos previos, e incluso aspectos del entorno, como horarios o el tamaño del grupo. Esta etapa permite ajustar los desafíos a las motivaciones y necesidades de los estudiantes, optimizando su atención y participación. El segundo paso es establece el rumbo al definir los objetivos de aprendizaje. Aquí se identifican las competencias necesarias y las actividades específicas que los estudiantes deben completar para alcanzarlas. Integrar estas tareas en la evaluación oficial del curso aumenta la motivación, ya que cada avance contribuye a su desempeño académico. El diseño se materializa en el tercer paso, donde se estructuran etapas e hitos. Cada hito representa un aprendizaje clave que se puede superar a través de rutas lineales o alternativas, adaptadas al ritmo de cada estudiante. Este diseño instruccional asegura claridad en el progreso y objetivos alcanzables. El cuarto paso identifica los

recursos gamificados, esto es, sistemas de puntos, niveles, reglas y mecanismos de *feedback* que refuerzan el aprendizaje. Por ejemplo, entregas parciales pueden ser recompensadas con puntos o evaluadas mediante rúbricas, ofreciendo una visión clara del progreso. Finalmente, el quinto paso introduce las mecánicas de juego, como puntos individuales, insignias o competiciones grupales, puesto que estas dinámicas fomentan tanto el esfuerzo personal como la colaboración.

Otros investigadores, como Castañeda-Vázquez et ál. (2019), basándose en el trabajo de Prieto et ál. (2014), destacan como estrategias clave de gamificación educativa el uso de un contexto o narrativa, la asignación de premios o puntos por realizar acciones, la incorporación de elementos de personalización, la promoción de la proximidad social, la retroalimentación y el empleo de recursos que hagan del aprendizaje una experiencia más entretenida. Estos elementos, presentes en los juegos, fomentan un mayor tiempo de dedicación, además de aumentar la motivación y disposición de los participantes (Castañeda-Vázquez et ál., 2019).

En esta línea, McGonigal (2011) identifica cuatro aspectos fundamentales para estructurar los juegos: i) objetivos, que definen el propósito a alcanzar, orientan la atención y generan sentido al redirigir la participación; ii) reglas, que limitan las acciones posibles para alcanzar los objetivos, estimulando la creatividad y el pensamiento estratégico; iii) sistemas de retroalimentación, que informan al usuario sobre su progreso hacia el objetivo; y iv) participación voluntaria, que asegura que los participantes acepten las normas establecidas para interactuar con el sistema. Por otro lado, Gallego y Ágredo (2016) añaden un quinto elemento: las recompensas, que funcionan como incentivos para asumir los retos planteados.

Werbach y Hunter (2012), sin embargo, señala que la gamificación en el aula requiere un diseño estructurado que incluye definir unos objetivos claros, perfilar actitudes necesarias en los estudiantes y seleccionar elementos adecuados para evaluar su progreso; siendo fundamental organizar equipos, planificar actividades por ciclos (implementación y progresión) y crear recursos inclusivos para atender la diversidad, pudiendo autoevaluarse finalmente el sistema de forma continua para

mejorar su eficacia, promoviendo así una metodología motivadora y efectiva en el aprendizaje.

Por último, González (2022) distingue entre gamificación *unplugged* y gamificación *plugged*. La primera se refiere al uso de técnicas, elementos y estrategias de juego en actividades desarrolladas sin tecnología, como el empleo de tarjetas, juegos de mesa o actividades tipo *escape room*, donde los estudiantes resuelven acertijos para avanzar. En cambio, la gamificación *plugged* aplica estas mismas técnicas en entornos tecnológicos o virtuales. Un ejemplo común es el uso de herramientas como Kahoot en dispositivos móviles o tabletas, que motiva al alumnado mediante preguntas y respuestas con puntuaciones y clasificaciones basadas en la rapidez y precisión de las respuestas.

2. OBJETIVOS

Desvia2.0 es un proyecto de innovación docente basado en la gamificación como estrategia de aprendizaje que se desarrolla en el marco de la asignatura "Sociología de la desviación" del Grado de Criminología y del Grado de Seguridad (Programa simultáneo de doble titulación) de la Universidad de Murcia durante el primer cuatrimestre del curso académico 2024/2025. Esta asignatura obligatoria consta de una carga presencial de 6 créditos ECTS, distribuyéndose la docencia entre 3 horas semanales de teoría y 2 horas de prácticas con desdobles en función de dos grupos.

El alumnado de dicha asignatura suele rondar aproximadamente los 80 estudiantes, 82 en dicho curso académico en concreto, por lo que conseguir que éstos mantengan una atención activa durante toda la clase –sobre todo aquellos días que a la hora de teoría le siguen dos horas de prácticas– es un reto; sobre todo si se tiene en cuenta que diversos estudios señalan que la media de atención del ser humano no supera los 20 minutos, lo que sugeriría que a partir de ese tiempo es muy difícil que el alumno consiga centrarse en las explicaciones del profesorado (Pertegal y Lorenzo, 2019).

Estas circunstancias han dado lugar a plantear esta actividad que pretende motivar al alumnado con un triple objetivo: i) que siga las clases de forma activa, ii) que interiorice y asimile los conceptos explicados

en clase, y iii) que lo haga de una forma lúdica a través de una actividad de gamificación. Así, con el presente proyecto se pretende favorecer el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes, reforzando sus competencias y conocimientos adquiridos a través de la gamificación como estrategia de apoyo.

3. METODOLOGÍA

De este modo, se diseñó el concurso por equipos "Desvia2.0", enmarcado en el proyecto de innovación docente que lleva el mismo nombre. Los concursos sobre determinados retos planteados a los estudiantes son una forma natural de fomentar la competitividad entre el alumnado y aumentar su motivación y, por ende, su aprendizaje (Pertagal y Lorenzo, 2019). Tal y como señalan dichos autores, es sencillo determinar un ganador e incluso establecer un ranking entre los participantes, aunque resulta más complejo en este tipo de competiciones averiguar qué nivel de competencias ha adquirido un determinado alumno, ya que su ranking se establece por comparación con el resto; por este motivo, este tipo de evaluación se suele asociar a recompensas en forma de puntos opcionales sobre las calificaciones ordinarias del alumnado.

De este modo, y en esta ocasión, el alumnado debía formar equipos de no más de siete u ocho alumnos y alumnas y responder a una serie de preguntas tipo test o preguntas abiertas en diferentes momentos del curso en horario lectivo, unas veces elaboradas por el docente y otras veces elaboradas por el propio alumnado. Para ganar el concurso –y obtener las correspondientes recompensas– tendrían que conseguir la mayor puntuación. Estas puntuaciones, no obstante, podrían conseguirlas a través de dos vías.

La primera de ella sería al finalizar las clases de teoría los días de docencia, puesto que se reservarán los diez últimos minutos de clase para que los equipos puedan responder a tres cuestiones tipo test –con tres posibles opciones de respuesta, siendo una opción solamente la correcta– o preguntas cortas elaboradas por el docente sobre el contenido que se haya explicado ese mismo día en clase. Dichas preguntas se proyectarán en clase en ese mismo momento junto con un código QR y un

enlace que lleva a la plataforma Encuestas de la Universidad de Murcia para que, de este modo, los equipos puedan seleccionar las respuestas correctas. Para ello, los grupos dispondrán de 3 minutos para consensuar las respuestas, y por cada respuesta correcta el equipo recibirá un punto, no penalizando las respuestas incorrectas.

La segunda de ellas implica un trabajo previo de los grupos fuera del aula. Para ello, y tras finalizar cada uno de los temas de la asignatura, cada grupo tendrá que elaborar tres preguntas tipo test, donde solamente una opción sea la correcta, con el fin de que sea el resto de los grupos los que respondan a dichas cuestiones. De esta forma, la actividad podrá tener una recompensa tanto para el equipo que ha elaborado las preguntas, como para los que las resuelvan, teniendo presentes, siempre y cuando, las siguientes reglas:

- Para el equipo que ha elaborado las preguntas: La valoración de estas preguntas se llevará a cabo en función de la calidad de las mismas y dependiendo de las respuestas del resto de los grupos del siguiente modo:
    - Si una pregunta es respondida de forma correcta por menos del 15% de los equipos o por más del 85%, la puntuación para el equipo que la ha redactado será de 0 punto al considerar que, o bien se trataba de una pregunta muy difícil donde las opciones de respuesta correcta eran prácticamente nulas o muy reducidas; o bien se trataba de preguntas demasiado fáciles y sencillas. De esta manera i) se motiva al alumnado para que elabore preguntas coherentes, ni muy fáciles ni muy difíciles, y ii) se evita que se pasen las respuestas entre unos grupos y otros, puesto que esto penalizaría al grupo que las ha redactado al elevar la tasa de aciertos del resto de equipos.
    - En el caso contrario, esto es, que una pregunta haya sido respondida por más del 15% de los equipos y por menos del 85% de los mismos, el equipo que ha elaborado dicha pregunta recibirá 1 punto.

– Por otro lado, y en lo que respecta al resto de los equipos, la puntuación será la misma que para las preguntas elaboradas por el docente, es decir, 1 punto por cada respuesta acertada, sin penalización para las preguntas falladas.

De este modo, al finalizar la asignatura las puntuaciones de todos los grupos serán sumadas y ponderadas, repercutiéndole al alumnado en la nota de prácticas hasta 0,4 puntos. Adicionalmente, el equipo ganador tendrá ciertas recompensas: una de ellas repercutirá y se verá reflejada en la nota final de la asignatura de sus miembros, mientras que la otra supondrá un complemento extra para su formación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Así, el concurso se inició el 20 de octubre de 2024. Si bien lo deseable hubiera sido iniciarlo a la misma vez que la docencia, esto no fue posible debido a la fecha de aprobación de los proyectos de innovación docente del curso académico 2024/20205, cuya resolución fue publicada unos días antes de la citada fecha.

A partir de ese momento el propio alumnado creó los equipos y se puso un nombre, estando éstos formados por un número determinado de miembros inamovibles durante todo el concurso (Tabla 1).

TABLA 1. *Equipos y miembros*

Nombre del equipo	Número de miembros
Abigail	1
Analfabetos	4
Fernanda et al.	5
Criminólogas en proceso	4
CrimTeam	4
Critical Eye	6
Delfín negro	5
Grupo Psicoanálisis Freud	7
Iberdrola	5
Jusapol	7
Las Supernenas	3

Las Leonas	5
Los fiscales	4
Los fraudulentos	4
Mentes criminales	6
NIMM	4
Shakira	4
Todo al rojo	4

Fuente: elaboración propia

Una parte importante de la gamificación es la de clarificar los objetivos, reglas, derechos y responsabilidades tanto del profesor como de los integrantes de cada equipo. De esta forma, el trabajo se dividió en dos componentes:

4.1. Creación del juego

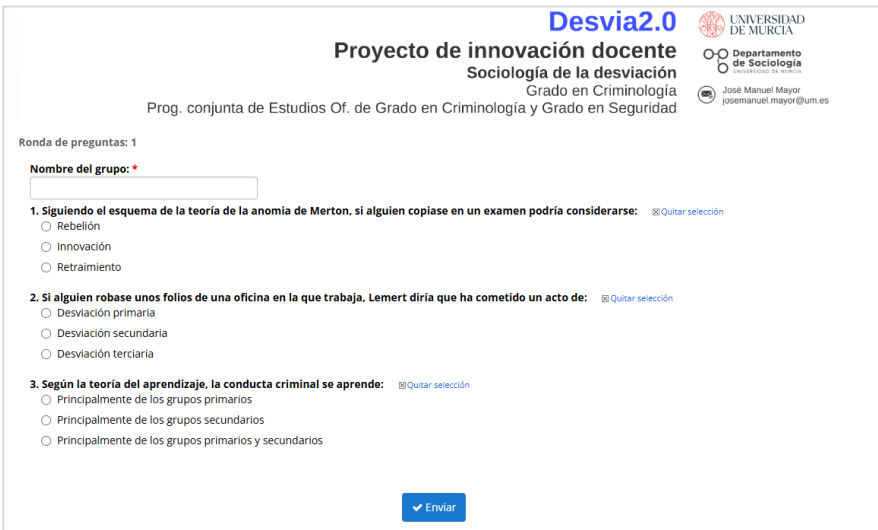
La creación del juego fue realizándose una vez por semana durante el primer cuatrimestre del curso académico 2024/2025, permitiendo la interacción entre los conocimientos impartidos en clase y la participación grupal.

Durante todo el proceso, el alumnado fue respondiendo a todas las preguntas que le fueron planteadas por el docente a través de la aplicación Encuestas de la Universidad de Murcia. El hecho de responder a estas preguntas en tiempo real en grupo usando un móvil, tablet u ordenador facilitan al docente una realimentación inmediata del progreso del aprendizaje del alumno, lo que también facilita el proceso de evaluación continua y aporta un valioso *feedback* al docente (Pertegal y Lorenzo, 2019). En este sentido, cada grupo tuvo que responder 60 de las 62 preguntas tipo test planteadas, es decir, todas las preguntas excepto las dos preguntas que elaboró su propio grupo. Inicialmente estuvo previsto que elaboraran tres preguntas en lugar de dos, pero debido sobre todo a la fecha del comienzo del proyecto, se planteó que elaborasen dos preguntas solamente para que diese tiempo a terminar el concurso en la fecha prevista.

El profesor fue el encargado de proporcionar el material al alumnado de cada uno de los temas donde posteriormente ellos tendrían que elaborar las preguntas. Esta actividad permitió a los estudiantes trabajar en los contenidos, profundizando en ellos para luego seleccionar los de

mayor relevancia a ser incluido en el juego. De esas 62 preguntas totales, 24 preguntas fueron elaboradas por el docente y 38 preguntas por los equipos participantes. Las preguntas elaboradas por el docente se respondieron, tal y como estaba previsto, al finalizar las clases de teoría (Figura 1).

FIGURA 1. *Primera ronda de preguntas del Concurso Desvia2.0.*



4.2. Etapas del juego

Para responder a las preguntas, los alumnos se sentaban en el aula previamente junto al resto de integrantes de sus respectivos equipos. Una vez que el código QR estaba proyectado en la pantalla de clase, podían acceder a las preguntas y disponían de 3 minutos para responder a las tres preguntas planteadas por el docente. Si bien, y a priori, puede parecer poco tiempo para que exista y fluya cierto debate en torno a las preguntas, no lo es, pues es tiempo más que suficiente teniendo en cuenta que se hacía referencia en todas ellas a los contenidos que se habían explicado a lo largo de la hora y media de clase previa al concurso. Estas respuestas, además, en muchos casos no se encontraban disponibles en los apuntes, sino que tenían que llegar a ellas a través de una pequeña

deducción, lo que serviría además para valorar si se ha habían interiorizado adecuadamente los conceptos explicados ese día o no.

De este modo, una vez que se compartía el código para acceder a las preguntas empezaba a correr el cronometro proyectado en la pantalla, no permitiéndose el envío de respuestas una vez transcurridos los 3 minutos. La Figura 2 muestra la forma en cómo los alumnos se interrelacionaron durante el desarrollo del juego.

FIGURA 2. *Desarrollo de una de las sesiones*

Por último, el alumnado dispuso de una semana para elaborar dos preguntas tipo test de cualquiera de los temas tratados en la asignatura que debían de enviar al docente con el propósito de que las respondiesen sus compañeros. Estas preguntas fueron enviadas a través del aula virtual y una vez recibidas el docente las unió en un único documento para distribuirlas entre los grupos en la última sesión. De esta forma, la última participación por parte de los equipos en el proyecto fue diferente, puesto que en esta ocasión tenían cuatro folios con 38 preguntas elaboradas por ellos donde tendría que responder a 36, es decir, a todas las preguntas menos las dos que ellos había elaborado (además de las tres opciones de respuesta se incluyó una cuarta en todas las preguntas, “esta pregunta la ha elaborado nuestro grupo”, para que pudieran

señalar esta opción si fuese el caso). Al tener una cantidad importante de preguntas se les facilitó más tiempo, en concreto 20 minutos.

Una vez finalizada esta última etapa del concurso se procedió a la suma de los resultados de cada uno de los equipos y a la ponderación de los mismos. De este modo, el equipo NIMM quedó en primera posición, seguido del equipo Delfín negro. Esto supuso, para el equipo ganador, recibir 0,1 puntos extra a sumar a su nota anterior, y poder asistir a una visita guiada a la Comisaría de la Policía Nacional de Molina de Segura (Región de Murcia), donde estuvieron presentes en varias unidades, en concreto Policía Científica, Seguridad Ciudadana, Policía Judicial y Extranjería. Además, el Inspector Jefe, Jefe de la Comisaría Local de Policía Nacional de Molina de Segura, Miguel Marcos Castro Martín, les impartió una formación y les hizo entrega de un diploma (Figura 3).

FIGURA 3. *Entrega de diplomas al equipo ganador*

Nota: Integrantes del equipo ganador "NIMM" junto al Inspector Jefe, Jefe de la Comisaría Local de Policía Nacional de Molina de Segura, Miguel Marcos Castro (derecha) y al Profesor de la asignatura, José Manuel Mayor (izquierda).

5. CONCLUSIONES

La gamificación puede definirse como el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos

ajenos a éstos, con el propósito de transmitir unos contenidos a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación y la implicación, entre otros (Llorens et ál., 2016). En este sentido, el proyecto de innovación docente aquí propuesto y titulado "Desvia2.0", ha supuesto un nuevo enfoque en la asignatura "Sociología de la desviación" del Grado de Criminología y del Grado de Seguridad (Programa simultáneo de doble titulación) de la Universidad de Murcia, al implementar la gamificación como una estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante cada una de las semanas del curso, se promovió i) la motivación y generación de un mayor compromiso de los estudiantes con el aprendizaje con el fin de alcanzar unos mejores resultados; y ii) la enseñanza en el grado a través de la actividad de gamificación propuesta en el aula, lo que facilitó la asimilación de contenidos y ayudó a mejorar algunas competencias establecidas en la guía docentes, como el trabajo en equipo o el uso de las TICs.

Desde su inicio, esta iniciativa tuvo como propósito principal transformar el aula en un espacio dinámico, participativo y motivador, donde los estudiantes no solo adquirieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollaran habilidades sociales, trabajo en equipo y una serie de competencias prácticas. Uno de los aspectos más relevantes del proyecto fue su capacidad para captar y mantener la atención del alumnado, un desafío común en el contexto de la educación superior, especialmente en asignaturas con un alto componente teórico. "Desvia2.0" logró involucrar activamente a los estudiantes a través de un diseño estructurado que incluyó retos significativos, la creación de preguntas tipo test y el uso de herramientas tecnológicas como plataformas interactivas para responder en tiempo real. Este diseño no solo facilitó la comprensión de los contenidos, sino que también fomentó el desarrollo de habilidades como la reflexión crítica, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

La formación de equipos, por otro lado, permitió a los estudiantes colaborar de manera efectiva, intercambiar ideas y consolidar aprendizajes en un entorno de cooperación. Las mecánicas del juego, como la asignación de puntos por respuestas correctas y la creación de preguntas relevantes, promovieron una sana competitividad que estimuló la

participación activa de todos los integrantes. Además, la interacción en grupo fomentó valores como la responsabilidad compartida, la cohesión y la comunicación efectiva. Asimismo, el componente motivacional jugó un importante papel en el proyecto. La inclusión de recompensas, tanto académicas como formativas, incrementó significativamente el compromiso de los estudiantes. La posibilidad de obtener puntos adicionales en su calificación y, especialmente, la oportunidad de participar en una experiencia práctica, como la visita guiada a una comisaría de la Policía Nacional, fueron incentivos que destacaron la relevancia de aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real. A ello hay que sumar el hecho de que este tipo de actividades complementarias contribuyó a enriquecer el aprendizaje y a fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica.

Finalmente, y tal y como señala Oliva (2016), la introducción de la gamificación es importante debido a que adquiere el rol de herramienta motivadora, ya que esta puede transformar la motivación extrínseca en intrínseca, logrando con ello despertar la pasión del estudiante por el aprendizaje y una enorme necesidad por aprender significativamente, valorando que el desarrollo de una actividad gamificadora es en beneficio del mismo estudiante. De este modo, "Desvia2.0" mostró que la gamificación, más allá de su componente lúdico, es una importante herramienta para transformar la forma en que los estudiantes se involucran con el aprendizaje. Al incorporar elementos del juego en un entorno educativo formal, el proyecto logró que los alumnos asumieran un rol activo en su proceso formativo, potenciando no solo sus conocimientos, sino también su motivación, compromiso y capacidad para trabajar en equipo.

6. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al Vicerrectorado de Estudios y a la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Murcia la aceptación del proyecto aquí presentado. De igual modo, dicho agradecimiento se extiende al Inspector Jefe, Jefe de la Comisaría Local de Policía Nacional de Molina de Segura, Miguel Marcos Castro, por su predisposición y amabilidad a la hora de colaborar en el mismo.

7. REFERENCIAS

Batistello, P. y Cybis, A. T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Arquitectura y Urbanismo, 40*(2), 31-42.

Castañeda-Vázquez, C., Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F., y Fernández-Revelles, A. B. (2019). La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, *8*(2), 55-63.

Fernández-Mesa, A., Olmos-Peñuela, J., y Alegre, J. (2016). Pedagogical value of a common knowledge repository for business management courses. *Revista d'Innovació Educativa*, 16, 39-47.

Gallego, A. F., y Ágredo, A. F. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *Kepes*, *13*(14), 61-81.

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., y Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, *1*(2), 43-52.

González, C. S. (2022). Gamificación en el aula: Ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *Nuevas tendencias educativas impulsadas por la tecnología*, (pp 109-128).

Holguin J., Taxa, F., Flores, R., y Olaya, S. (2020). Proyectos educativos de gamificación por videojuegos: desarrollo del pensamiento numérico y razonamiento escolar en contextos vulnerables. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, *9*(1), 80-103.

Lee, J.J., y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, *15*(2), 146.

Llorens, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrá-Arnedo, C. J., Compañ, P., Satorre Cuerda, R., y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas.

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 108-118.

Pascuas, Y. S., Vargas, E. O. y Muñoz, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa*, *17*(75), 63-80.

Pérez, E. y Gértrudix-Barrio, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (28), 203-227.

Pertegal, M. L. y Lorenzo, G. (2019). Gamificación en el aula a través de las TIC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology / INFAD Revista de Psicología*, *1*(2), 553-562.

Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, M. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, *7*(2), 76-92.

Rodríguez-Oroz, D., Gómez-Espina, R., Bravo, M. J., y Truyol, M. E. (2019). Aprendizaje basado en un proyecto de gamificación: vinculando la educación universitaria con la divulgación de la geomorfología de Chile. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *16*(2), 1-17.

Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *Por la victoria: Como el pensamiento del juego puede revolucionar tus negocios*. Editorial Pearson Educación.

Zichermann G., y Cunningham C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media. Inc.

EL ARQUITECTO DETECTIVE: METODOLOGÍA LÚDICA PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS FÍSICOS EN EL GRADO DE ARQUITECTURA

GASTÓN SANGLIER CONTRERAS
Universidad San Pablo – CEU, CEU Universities

CARLOS MIGUEL IGLESIAS SANZ
Universidad San Pablo – CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más dinámico, la educación superior está inmersa en una transformación significativa. Los avances tecnológicos, junto con las demandas de un mercado laboral en constante evolución, exigen que los métodos de enseñanza tradicionales se reinventen para proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI. En este contexto, la innovación docente emerge como un elemento clave para facilitar el aprendizaje profundo y activo. Este capítulo se centra en el uso de la gamificación y las metodologías lúdicas para enseñar conceptos complejos de física aplicada a la arquitectura, como la transferencia de calor, resaltando cómo estos enfoques fomentan una mayor participación y retención del conocimiento entre los estudiantes (Rodríguez y Ferrer, 2021).

1.1. EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La innovación en la enseñanza se ha convertido en un imperativo para las instituciones educativas que buscan no solo mejorar los resultados académicos, sino también preparar a los estudiantes para los desafíos de la vida profesional. La necesidad de un cambio metodológico ha sido subrayada por múltiples autores que destacan la importancia de pasar de una educación centrada en la transmisión de contenidos a una que

fomente el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajo en equipo (Salinas y de Benito, 2020).

En el ámbito de la arquitectura, estas competencias son especialmente relevantes, ya que el profesional no solo debe ser capaz de diseñar edificios, sino también de aplicar conocimientos científicos para resolver problemas complejos relacionados con la energía, el clima y los materiales. La transferencia de calor, por ejemplo, es un concepto fundamental en la física de la construcción, y su correcta comprensión es esencial para diseñar edificaciones energéticamente eficientes (García y Domínguez, 2022).

La innovación docente, por tanto, debe ir más allá de los métodos tradicionales de enseñanza. Según Pérez-López y González (2022), la adopción de enfoques innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación, puede transformar el proceso educativo al hacerlo más participativo y enfocado en el estudiante. Estos métodos permiten un aprendizaje más profundo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también aprenden a aplicarlos en situaciones reales, como se demuestra en la experiencia presentada en este capítulo.

1.2. Gamificación: una estrategia de aprendizaje activo

La gamificación es una estrategia educativa que ha ganado relevancia en los últimos años debido a su capacidad para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador para los estudiantes. Al incorporar elementos de juego, como desafíos, recompensas y competencias, la gamificación puede aumentar el compromiso del estudiante, mejorar la retención de la información y fomentar la colaboración entre pares (Hamari et al., 2016).

En el contexto de la enseñanza de la física aplicada en arquitectura, la gamificación ofrece una plataforma ideal para abordar conceptos abstractos de manera más tangible y comprensible. Por ejemplo, al enfrentarse a desafíos que simulan problemas reales de diseño arquitectónico, como el aislamiento térmico de un edificio o la orientación de las ventanas para maximizar la eficiencia energética, los estudiantes pueden

aplicar los conocimientos teóricos de la física a situaciones que enfrentarán en su futura vida profesional.

Este enfoque no solo mejora la comprensión de los conceptos, sino que también promueve el desarrollo de competencias transversales, como la resolución de problemas y la toma de decisiones. Según Gómez y González (2019), "la gamificación permite a los estudiantes explorar diferentes soluciones a un problema, experimentar con ellas y aprender de sus errores, lo que les ayuda a desarrollar un enfoque más flexible y adaptativo para el aprendizaje".

En el caso concreto presentado en este capítulo, titulado *El Arquitecto Detective: Desvelando los Misterios de la Energía en los Edificios*, los estudiantes participaron en una serie de actividades lúdicas que los desafiaban a resolver enigmas relacionados con la transferencia de calor y la eficiencia energética en edificios. Estas actividades incluyeron desde la identificación de las dimensiones de un ladrillo hasta la simulación del comportamiento térmico de una casa en diferentes condiciones climáticas. Al utilizar estos enigmas como base para el aprendizaje, se logró un nivel de implicación significativamente mayor que en las clases tradicionales (Pérez-López y González, 2022).

1.3. Gamificación: una estrategia de aprendizaje activo

Uno de los mayores retos en la enseñanza de la física para estudiantes de arquitectura es lograr que los conceptos teóricos, a menudo percibidos como abstractos y desconectados de la práctica profesional, se comprendan en un contexto aplicado y relevante. En este sentido, las metodologías basadas en casos prácticos son una herramienta poderosa para conectar la teoría con la realidad (García y Domínguez, 2022).

Las actividades desarrolladas en *El Arquitecto Detective* representan un claro ejemplo de cómo la gamificación y los casos prácticos pueden combinarse para facilitar el aprendizaje de conceptos científicos complejos. En uno de los casos, los estudiantes debían resolver el problema de una casa que permanecía fría incluso en verano. A través de este enigma, se les guió para que aplicaran los principios de la transferencia de calor y los enfoques necesarios para realizar un aprendizaje activo.

2. OBJETIVOS

La propuesta de gamificación *El Arquitecto Detective* tiene como principal objetivo transformar el aprendizaje de la física aplicada a la arquitectura en una experiencia interactiva y estimulante, donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso educativo. A través de una serie de casos prácticos y desafíos, esta metodología busca:

- **Facilitar la comprensión de conceptos complejos**, como la transferencia de calor y el análisis dimensional, mediante la resolución de enigmas y problemas reales.
- **Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas**, impulsando a los estudiantes a aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones cercanas al ámbito profesional.
- **Promover el aprendizaje activo y colaborativo**, involucrando a los estudiantes en dinámicas de equipo y en la toma de decisiones conjunta para resolver los casos propuestos.
- **Despertar el interés y la motivación** en el estudio de la física aplicada, utilizando elementos lúdicos y la gamificación para hacer el aprendizaje más dinámico y cercano.
- **Desarrollar competencias transversales** esenciales en la arquitectura, como la creatividad, la toma de decisiones y la capacidad para trabajar en entornos complejos e interdisciplinarios.

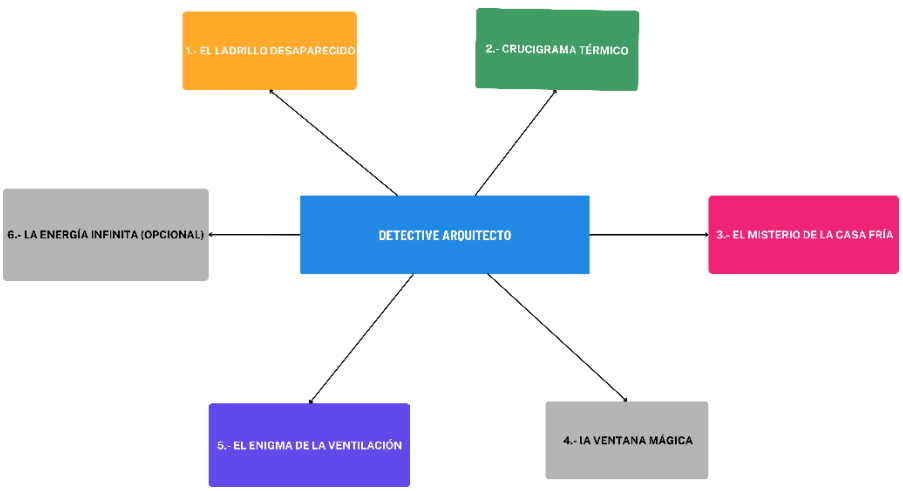
3. METODOLOGÍA

La propuesta de gamificación titulada *El Arquitecto Detective: Desvelando los Misterios de la Energía en los Edificios* se implementa en el contexto de la asignatura *Fundamentos de la Física I en Arquitectura*. El objetivo central de esta metodología es que los estudiantes adquieran competencias clave en conceptos fundamentales de física, como la transferencia de calor y el análisis dimensional, mediante una serie de actividades lúdicas que imitan el trabajo de un arquitecto-detective. Estas actividades combinan elementos teóricos y prácticos para permitir a

los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en clase en situaciones simuladas que representan problemas arquitectónicos reales.

La metodología se divide en diferentes apartados o "casos", que los estudiantes deben resolver en equipo, usando tanto los conocimientos adquiridos previamente como la capacidad para buscar e interpretar información adicional. A lo largo de la actividad, se utilizan varios recursos pedagógicos, como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la investigación guiada y la gamificación. Cada caso está diseñado para abordar un aspecto específico de los conceptos que se desean reforzar, fomentando un aprendizaje activo y participativo.

FIGURA 1. *Visualización del Flujo Metodológico de la práctica*



Fuente: elaboración propia

El siguiente diagrama muestra el recorrido a través de los diferentes casos en la metodología gamificada *El Arquitecto Detective*. Cada sección representa un paso clave en la adquisición de competencias relacionadas con la física aplicada a la arquitectura, desde conceptos básicos hasta la resolución de problemas complejos.

3.1. El Caso del Ladrillo Desaparecido

Este primer caso introduce el concepto de análisis dimensional de una forma sencilla y contextualizada. El enigma propuesto es el siguiente: "Un arquitecto ha perdido un ladrillo de su caja de herramientas. ¿Qué dimensiones podría tener ese ladrillo estándar?". Este reto invita a los estudiantes a investigar las dimensiones típicas de los ladrillos utilizados en la construcción y a analizar el concepto de módulo, que se refiere a los múltiplos de las dimensiones estándar en la fabricación de materiales de construcción.

El análisis dimensional es una técnica clave en la física y la ingeniería, ya que permite a los estudiantes comprender las relaciones entre magnitudes físicas. En este caso, la actividad busca que los alumnos se familiaricen con las dimensiones de los objetos utilizados en la construcción, reflexionando sobre cómo estas dimensiones afectan el diseño arquitectónico. Además, se les anima a investigar cómo el tamaño de un ladrillo puede influir en la eficiencia energética de un edificio, considerando aspectos como el aislamiento térmico.

Esta actividad no solo refuerza los conceptos de análisis dimensional, sino que también ofrece a los estudiantes una introducción a la importancia de la eficiencia en el uso de materiales en la arquitectura sostenible. El aprendizaje basado en la resolución de problemas permite que los estudiantes relacionen los conceptos teóricos con aplicaciones prácticas, lo que resulta en una mayor retención del conocimiento.

3.2. Crucigrama Térmico

El segundo caso, titulado *Crucigrama Térmico*, tiene como objetivo repasar los conceptos fundamentales relacionados con la transferencia de calor: conducción, convección y radiación. Los estudiantes deben resolver un crucigrama en el que cada pista está relacionada con un concepto clave de la transferencia de calor. Este tipo de actividad lúdica y desafiante fomenta la participación activa de los estudiantes y su colaboración en equipo para encontrar las soluciones correctas.

Ejemplo del Crucigrama:

Horizontal:

1. Proceso de transferencia de calor a través de ondas electromagnéticas.
2. Unidad de medida de la temperatura en el Sistema Internacional.
3. Propiedad de un material que indica su capacidad para conducir el calor.
4. Proceso de transferencia de calor entre partículas en contacto directo.

Vertical:

5. Material que dificulta el paso del calor.
6. Proceso de transferencia de calor mediante el movimiento de fluidos.
7. Escala de temperatura.
8. Valor de la emisividad de un cuerpo negro.

El crucigrama se presenta como un reto intelectual, que estimula a los estudiantes a recuperar los conceptos clave aprendidos en clase y a aplicarlos de manera lúdica. Esta actividad no solo favorece el repaso de los conceptos, sino que también introduce elementos de competencia sana entre los grupos de trabajo, lo que mejora la motivación y el interés en la resolución del problema.

Además, el crucigrama sirve como una transición hacia los siguientes casos, ya que las palabras clave extraídas del mismo serán fundamentales para resolver los siguientes enigmas. Esto crea una estructura narrativa en la actividad, donde cada parte se relaciona con la siguiente, manteniendo a los estudiantes enfocados y comprometidos con el desarrollo de la tarea.

3.3. El Misterio de la Casa Fría

Este caso aplica directamente los conceptos de transferencia de calor a un problema real en el diseño de edificios. La situación planteada es la siguiente: "Un cliente se queja de que su casa siempre está fría, incluso en verano. ¿Qué medidas se pueden tomar para mejorar el aislamiento térmico?".

Aquí, los estudiantes deben utilizar las palabras clave obtenidas del crucigrama para identificar las soluciones posibles, como el uso de materiales aislantes adecuados, la colocación de barreras térmicas o la mejora del diseño arquitectónico en cuanto a la orientación y ventilación del edificio. Este ejercicio permite a los estudiantes aplicar de manera directa los conocimientos adquiridos sobre conducción, convección y radiación, enfocándose en cómo estas formas de transferencia de calor afectan el confort térmico de una vivienda.

Además, los estudiantes investigan qué tipo de materiales y técnicas constructivas son más eficaces para mejorar el aislamiento térmico, integrando así el estudio de la física con aspectos prácticos de la arquitectura sostenible. Este enfoque de resolución de problemas estimula el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones fundamentadas en el análisis de datos y situaciones reales.

3.4. La Ventana Mágica

En este caso, se plantea la pregunta: "¿Cuál es la orientación ideal para una ventana en una ciudad con inviernos fríos y veranos calurosos?". Los estudiantes deben investigar la trayectoria del sol a lo largo del año y cómo su posición afecta la radiación solar que recibe un edificio. Esto introduce de manera práctica el concepto de radiación solar y su impacto en el diseño arquitectónico, centrándose en cómo el posicionamiento adecuado de ventanas y otras aberturas puede mejorar la eficiencia energética de una edificación.

A través de esta actividad, los estudiantes no solo aprenden sobre la importancia de la orientación solar en la eficiencia energética, sino que también se enfrentan a un dilema arquitectónico real que deben resolver mediante la aplicación de conocimientos físicos. Deben considerar la

incidencia de la luz solar, la ganancia térmica, la ventilación cruzada y otros factores que influyen en el confort interior de un edificio.

Este ejercicio permite una reflexión más profunda sobre cómo el diseño arquitectónico puede influir en el comportamiento térmico de una estructura y en la eficiencia energética general, vinculando así la física y el diseño de una manera significativa.

3.5. El Enigma de la Ventilación

Este caso reta a los estudiantes a diseñar un sistema de ventilación natural para un edificio, considerando cómo colocar ventanas y rejillas de ventilación para maximizar la circulación del aire. La pregunta que deben responder es: "¿Cómo podemos aprovechar al máximo la ventilación natural en un edificio?".

Aquí, los estudiantes deben aplicar los principios de la convección y la circulación de aire para crear un esquema de ventilación eficiente. Esta actividad fomenta tanto la creatividad como la aplicación de principios físicos fundamentales, ya que los estudiantes deben considerar factores como las corrientes de aire, las diferencias de temperatura y presión, y la orientación del edificio respecto a los vientos predominantes.

La actividad también refuerza la importancia de la sostenibilidad en la arquitectura, ya que el diseño de una ventilación natural eficiente puede reducir la dependencia de sistemas de climatización artificial, contribuyendo a la reducción del consumo energético de los edificios.

3.6. El Caso de la Energía Infinita (Opcional)

Este último caso, de carácter opcional, plantea una cuestión avanzada: "¿Es posible construir un edificio que genere más energía de la que consume?". Los estudiantes son invitados a investigar sobre las energías renovables y las tecnologías de construcción sostenible, explorando cómo la integración de estas tecnologías puede llevar a la creación de edificios autosuficientes en términos energéticos.

Este enigma introduce conceptos más avanzados, como la eficiencia energética, el uso de paneles solares, sistemas de energía geotérmica, y otras tecnologías sostenibles. Aunque es opcional, este ejercicio brinda

a los estudiantes la oportunidad de profundizar en el estudio de la sostenibilidad arquitectónica y el diseño de edificios que no solo minimicen su impacto ambiental, sino que también contribuyan positivamente a la generación de energía limpia.

La metodología de *El Arquitecto Detective* se basa en una estructura narrativa que mantiene el interés y la motivación de los estudiantes a lo largo de la actividad. La gamificación se utiliza para crear un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo, donde los estudiantes deben trabajar en equipo, aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos y resolver problemas que simulan situaciones reales en la arquitectura.

A través de cada uno de los casos propuestos, los estudiantes desarrollan competencias clave no solo en física aplicada a la arquitectura, sino también en habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo. Además, la metodología fomenta la investigación autónoma y el aprendizaje basado en la práctica, elementos esenciales para la formación de futuros arquitectos comprometidos con la sostenibilidad y la eficiencia energética en sus diseños.

La combinación de gamificación, resolución de problemas y aplicación práctica hace de esta metodología una herramienta poderosa para mejorar la adquisición de competencias en los estudiantes de arquitectura, asegurando que no solo comprendan los conceptos teóricos, sino que también estén preparados para aplicarlos en su futuro profesional (Sanglier et ál., 2021).

4. RESULTADOS

Para La implementación de la metodología de gamificación titulada **"El Arquitecto Detective: Desvelando los Misterios de la Energía en los Edificios"** fue evaluada en dos grupos de 40 alumnos de primer curso del grado de arquitectura: G-01 y G-02. A continuación, se presentan los resultados de la evaluación, que se centraron en la adquisición de competencias clave en conceptos fundamentales de física aplicados a la arquitectura.

4.1. Evaluación del Aprendizaje

Se utilizó un diseño de evaluación mixto, que incluyó exámenes escritos, la resolución de los casos prácticos y encuestas de satisfacción al final de la actividad. La tabla 1 resume las puntuaciones promedio obtenidas en los diferentes casos y la prueba final.

TABLA 1. *Puntuaciones Promedio de Aprendizaje por Caso y Grupo*

Caso	G-01 (Puntuación Media)	G-02 (Puntuación Media)
1. El Caso del Ladrillo Desaparecido	7.5	7.0
2. Crucigrama Térmico	8.0	8.5
3. El Misterio de la Casa Fría	8.2	8.1
4. La Ventana Mágica	8.3	8.4
5. El Enigma de la Ventilación	7.8	7.5
6. El Caso de la Energía Infinita (Opcional)	6.5	6.0
Prueba Final	8.1	7.8

Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis Estadístico

Para evaluar la eficacia de la metodología, se realizaron análisis estadísticos comparativos entre los dos grupos. Se utilizó una prueba t de Student para determinar si las diferencias en las puntuaciones eran estadísticamente significativas.

TABLA 2. *Resultados de la Prueba t de Student.*

Comparación	t-Valor	p-Valor
G-01 vs. G-02 (Prueba Final)	2.12	0.04

Fuente: elaboración propia

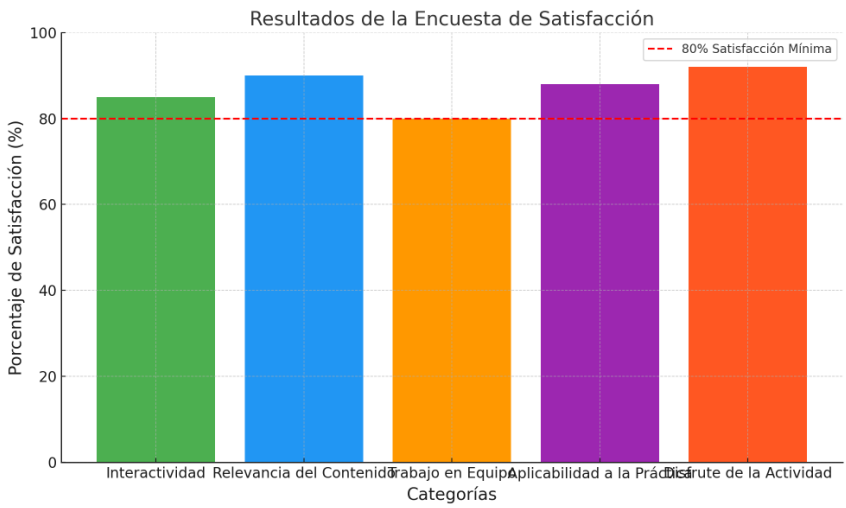
Indicar que un p-valor < 0.05 indica una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

Los resultados muestran que la diferencia en las puntuaciones de la prueba final entre G-01 y G-02 es significativa, con un p-valor de 0.04, lo que sugiere que la metodología gamificada tuvo un impacto positivo en el aprendizaje.

4.3. Encuestas de Satisfacción

Al final del proceso, se administraron encuestas de satisfacción a los estudiantes para evaluar su experiencia con la metodología. Los resultados se presentan en la Figura 1, donde se observa un alto nivel de satisfacción general con respecto a los diferentes aspectos de la actividad.

GRÁFICO 1. *Resultados de la Encuesta de Satisfacción*



Fuente: elaboración propia

El Gráfico 1 de barras anterior, muestra el porcentaje de estudiantes que se sintieron satisfechos con la metodología en diferentes categorías: 1. Interactividad, 2. Relevancia del contenido, 3. Trabajo en equipo, 4. Aplicabilidad a la práctica, 5. Disfrute de la actividad.

- Interactividad: 85%
- Relevancia del Contenido: 90%
- Trabajo en Equipo: 80%
- Aplicabilidad a la Práctica: 88%
- Disfrute de la Actividad: 92%

4.4. Conclusiones de los Resultados

Los resultados obtenidos indican que la metodología de gamificación **"El Arquitecto Detective"** ha logrado un impacto positivo en el aprendizaje de los conceptos de física aplicados a la arquitectura. Las puntuaciones promedio de los casos y la prueba final sugieren una clara comprensión de los temas tratados.

Además, el análisis estadístico demuestra que los estudiantes que participaron en esta metodología no solo mejoraron su desempeño académico, sino que también reportaron altos niveles de satisfacción, lo que sugiere que este enfoque es efectivo para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo en el ámbito arquitectónico.

4.5. Recomendaciones

Con base en los resultados, se recomienda continuar con la implementación de esta metodología en cursos futuros, así como explorar la posibilidad de integrar nuevos casos y desafíos que sigan promoviendo el aprendizaje activo, la investigación autónoma y el trabajo en equipo en los estudiantes de arquitectura. La incorporación de tecnologías digitales para la simulación de casos podría mejorar aún más la experiencia educativa y el aprendizaje de los alumnos.

5. DISCUSIÓN

La implementación de la metodología gamificada "El Arquitecto Detective" ha demostrado ser una herramienta efectiva para la enseñanza de física aplicada en arquitectura, en particular para los conceptos de transferencia de calor, análisis dimensional y eficiencia energética. En esta discusión, se explorará la relación entre el aprendizaje basado en gamificación, los beneficios de la resolución de problemas en grupo, y su impacto en la formación de competencias clave para estudiantes de arquitectura. La gamificación, en su capacidad de hacer que el aprendizaje sea interactivo y motivador, juega un papel esencial en entornos de educación superior donde los estudiantes necesitan aplicar conceptos abstractos a situaciones prácticas (Deterding, 2012). Este método no solo aumenta el interés de los estudiantes, sino que también fomenta el

aprendizaje activo, al tiempo que mejora la retención de conocimientos teóricos (Barata et ál., 2015).

5.1. Eficiencia del aprendizaje activo mediante gamificación

Uno de los beneficios clave de utilizar una metodología gamificada en la educación es su capacidad para involucrar a los estudiantes de manera activa. En lugar de recibir pasivamente la información, los estudiantes de arquitectura que participan en la metodología "El Arquitecto Detective" trabajan en equipo para resolver casos estructurados como enigmas de física aplicada. Este enfoque promueve una comprensión profunda de los conceptos, pues los estudiantes no solo memorizan información, sino que deben aplicarla en la resolución de problemas reales, lo cual incrementa significativamente la retención y transferencia de conocimientos (Brull y Finlayson, 2016).

Estudios recientes confirman que la gamificación y el aprendizaje basado en problemas tienen un impacto positivo en el rendimiento académico, la motivación intrínseca y la satisfacción del estudiante (Subhash y Cudney, 2018). En el caso de la actividad de "El Arquitecto Detective", los estudiantes de los grupos G-01 y G-02 demostraron niveles de satisfacción superiores al 80% en términos de interactividad, relevancia del contenido y disfrute de la actividad. Esta experiencia se alinea con los hallazgos de Caponetto et ál. (2014), quienes concluyen que la gamificación no solo mantiene la atención del estudiante, sino que también permite la aplicación de conocimientos en un contexto de bajo riesgo, donde los estudiantes pueden experimentar, aprender de sus errores y encontrar soluciones creativas.

5.2. Impacto en el desarrollo de competencias profesionales

Además de mejorar la retención de conocimientos, la metodología gamificada refuerza competencias clave en la formación de futuros arquitectos, como el pensamiento crítico, la creatividad y la habilidad para resolver problemas. Los casos prácticos planteados en "El Arquitecto Detective" integran principios de física aplicada a la arquitectura, como la transferencia de calor y la eficiencia energética, en situaciones simuladas que reflejan problemas reales en el diseño de edificios sostenibles.

Según De Freitas y Maharg (2011), la aplicación de conceptos teóricos a problemas prácticos es fundamental para el desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes, especialmente en áreas que exigen un alto grado de creatividad y razonamiento analítico, como la arquitectura.

La experiencia de los estudiantes con casos como "El Misterio de la Casa Fría" o "La Ventana Mágica" destaca la importancia de la física en el diseño arquitectónico sostenible, enseñándoles a considerar factores como el aislamiento térmico, la ventilación y la orientación solar. Esto no solo prepara a los estudiantes para enfrentar problemas complejos en su vida profesional, sino que también les infunde una conciencia ecológica y de sostenibilidad, aspectos cada vez más relevantes en la práctica arquitectónica actual (Wang et ál., 2017).

5.3. La gamificación como herramienta de aprendizaje en grupo

Otro aspecto relevante en la metodología es el trabajo colaborativo. La gamificación, al integrar el aprendizaje basado en problemas, fomenta la interacción en grupo, un elemento esencial en la formación de competencias sociales y en la mejora del rendimiento académico (Hamari et ál., 2014). Los estudiantes que participaron en "El Arquitecto Detective" trabajaron en equipos para resolver cada caso, lo cual estimuló la comunicación y el desarrollo de habilidades interpersonales. Este enfoque colaborativo, según un estudio de Lee y Hammer (2011), no solo mejora la motivación del estudiante, sino que también promueve la cocreación de conocimientos y fortalece la autoeficacia, haciendo a los estudiantes más capaces de abordar retos complejos.

Además, al trabajar en grupos y enfrentarse a problemas que exigen soluciones innovadoras, los estudiantes son motivados a explorar y aplicar fuentes adicionales de conocimiento, lo que se traduce en un aprendizaje autónomo y significativo (Plass et ál., 2015). Este proceso de investigación guiada y cooperación prepara a los futuros arquitectos para colaborar efectivamente en equipos multidisciplinarios, una habilidad esencial en el diseño y construcción de edificios sostenibles.

Como finalización a esta discusión, se podría decir que la metodología de gamificación aplicada en "El Arquitecto Detective" se establece

como una estrategia valiosa y efectiva en la enseñanza de la física aplicada a la arquitectura. Al combinar el aprendizaje activo, la resolución de problemas en grupo y el trabajo colaborativo, esta metodología no solo mejora el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes, sino que también desarrolla competencias clave para su futuro profesional. A medida que la demanda de edificios sostenibles sigue creciendo, formar arquitectos con una sólida comprensión de los conceptos físicos y una conciencia ecológica resulta crucial para enfrentar los desafíos de la arquitectura moderna.

6. CONCLUSIONES

La experiencia educativa centrada en la gamificación, concretamente en la metodología "El Arquitecto Detective: Desvelando los Misterios de la Energía en los Edificios", presenta un enfoque innovador y efectivo para la enseñanza de conceptos complejos de física aplicada en el ámbito de la arquitectura. La propuesta no solo hace más accesible el aprendizaje de conceptos de física abstracta, como la transferencia de calor y la eficiencia energética, sino que también transforma el aula en un entorno de aprendizaje activo, donde los estudiantes son protagonistas de su propio proceso educativo.

La gamificación, al incorporar elementos de juego y dinámica de desafíos, permite abordar temas que, de otro modo, podrían percibirse como áridos o desconectados de la práctica profesional. Los estudiantes se enfrentan a problemas simulados de diseño arquitectónico que requieren la aplicación de conocimientos teóricos en física. La simulación de problemas de la vida real facilita la comprensión de la teoría y su relevancia en el contexto profesional, haciendo que el aprendizaje sea no solo teórico, sino experiencial y significativo. Este enfoque se ha mostrado eficaz, ya que, según los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, los estudiantes demuestran una mayor comprensión y retención de los conceptos, y se sienten más motivados y satisfechos con su experiencia de aprendizaje.

La metodología de gamificación permite un aprendizaje multidimensional que impacta en varias áreas fundamentales. Primero, facilita la

comprensión de conceptos teóricos, lo que mejora el rendimiento académico, tal como reflejan las puntuaciones de evaluación de los estudiantes de los grupos G-01 y G-02. Además, esta metodología ha demostrado su capacidad para incrementar la retención de los conceptos teóricos al promover una aplicación práctica de los mismos, algo esencial para los futuros arquitectos, que deben comprender las bases científicas que sustentan el diseño eficiente y sostenible de edificios. La incorporación de casos prácticos, como "El Misterio de la Casa Fría" y "La Ventana Mágica", permite que los estudiantes experimenten directamente los efectos de la transferencia de calor y otros conceptos relacionados con la eficiencia energética, aspectos esenciales en la arquitectura moderna.

Otro resultado relevante de la implementación de esta metodología es el desarrollo de competencias transversales cruciales en la formación de los estudiantes. Los futuros arquitectos necesitan habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para trabajar en equipo, competencias que se ven claramente reforzadas a través del aprendizaje gamificado. Los desafíos planteados en los distintos casos del "Arquitecto Detective" no solo requieren que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos, sino que también los impulsan a explorar y considerar distintas soluciones, fomentando la adaptabilidad y la flexibilidad en su proceso de aprendizaje. Este enfoque ayuda a los estudiantes a prepararse para enfrentar los desafíos de un entorno profesional complejo, en el que la resolución de problemas técnicos debe ir acompañada de un análisis crítico y una planificación creativa.

En términos de aprendizaje colaborativo, esta metodología también resulta beneficiosa. Los estudiantes trabajan en equipos para resolver los enigmas y problemas planteados en cada caso, lo que favorece la interacción social y el desarrollo de habilidades interpersonales. La colaboración en la resolución de problemas permite que los estudiantes cocreen el conocimiento y construyan una comprensión colectiva de los conceptos, una competencia clave en la arquitectura, donde los profesionales trabajan en equipos multidisciplinarios. Los altos niveles de satisfacción reportados en la encuesta de satisfacción reflejan que la

metodología gamificada también refuerza la motivación y el disfrute del aprendizaje, factores esenciales para la implicación en el proceso educativo y la disposición a aprender de forma autónoma.

Desde un punto de vista metodológico, los resultados del análisis estadístico confirman que la gamificación tiene un impacto positivo y significativo en el aprendizaje de los estudiantes. La diferencia estadística en las puntuaciones finales de G-01 y G-02, con un p-valor de 0.04, señala que el enfoque de "El Arquitecto Detective" ha contribuido de forma notable a mejorar el desempeño académico. Este hallazgo respalda la efectividad de la gamificación no solo como herramienta de motivación, sino también como estrategia didáctica válida para alcanzar objetivos de aprendizaje de alto nivel en el ámbito de la educación superior.

La implementación de esta metodología también permite reflexionar sobre el potencial de la gamificación en la educación superior para otras disciplinas. Dado su éxito en mejorar tanto la comprensión teórica como el compromiso de los estudiantes, resulta evidente que la gamificación puede ser adaptada a distintos campos académicos en los que conceptos abstractos deben aplicarse de forma práctica. El uso de una narrativa que guía a los estudiantes a través de distintos problemas, junto con la estructura de casos prácticos, representa una estrategia replicable que puede ser adaptada para enseñar otros temas que requieran una aplicación práctica del conocimiento teórico.

Finalmente, la metodología "El Arquitecto Detective" también pone de relieve la importancia de la educación en sostenibilidad en el ámbito de la arquitectura. Al enfrentarse a problemas relacionados con la eficiencia energética, los estudiantes no solo aprenden a considerar factores técnicos como el aislamiento térmico y la orientación de los edificios, sino que también desarrollan una conciencia sobre el impacto ambiental de sus decisiones de diseño. La incorporación de esta perspectiva en el proceso de enseñanza representa una contribución esencial para formar arquitectos comprometidos con la sostenibilidad y preparados para enfrentar los desafíos de un mundo en el que el diseño eficiente y responsable de edificios es cada vez más crucial.

La gamificación representa una herramienta poderosa para la enseñanza de física aplicada en arquitectura. Al hacer que el aprendizaje sea dinámico, relevante y colaborativo, la metodología "El Arquitecto Detective" ha logrado no solo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también fomentar su motivación y compromiso con el proceso educativo. La educación superior se enfrenta al reto de preparar a los estudiantes para un entorno profesional en constante cambio, y el enfoque gamificado ofrece una vía efectiva para lograr una educación significativa que prepara a los futuros profesionales para aplicar su conocimiento de manera innovadora y efectiva.

7. AGRADECIMIENTOS /APOYOS

Queremos expresar todo nuestro agradecimiento al Departamento de Arquitectura y Diseño de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad San Pablo – CEU por todo el apoyo prestado y por sus ánimos para realizar este tipo de experiencias en el Grado de Arquitectura.

8. REFERENCIAS

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2015). Gamification for smarter learning: Tales from the trenches. *Smart Learning Environments*, *2*(1), 1-23. doi:10.1186/s40561-015-0017-8

Brull, S. y Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *47*(8), 372-375. doi:10.3928/00220124-20160715-09

Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. *European Conference on Games Based Learning*, 1, 50-57.

De Freitas, S. y Maharg, P. (2011). *Digital games and learning*. Continuum International Publishing Group.

Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions*, *19*(4), 14-17. doi:10.1145/2212877.2212883.

García, A. y Domínguez, L. (2022). *La gamificación en entornos educativos: Estrategias y resultados en el aprendizaje*. Editorial Académica.

Gómez, M. A. y González, P. R. (2019). La gamificación como herramienta para el aprendizaje de conceptos complejos en educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, *7*(2), 45-58.

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2016). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3025-3034.

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. doi:10.1109/HICSS.2014.377

Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, *15*(2).

Pérez-López, J. y González, M. (2022). *Innovación docente y gamificación en la educación superior*. Editorial Universitaria.

Plass, J. L., Homer, B. D. y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, *50*(4), 258-283. doi:10.1080/00461520.2015.1122533

Rodríguez, A. M. y Ferrer, C. P. (2021). Nuevas tendencias en la enseñanza de la arquitectura: de lo teórico a lo práctico. *Arquitectura y Educación*, *3*(1), 12-29.

Salinas, J. y de Benito, B. (2020). Innovación educativa y competencias en el EEES: Un reto para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *11*(29), 35-49.

Sanglier Contreras, G., Zuil Escobar, J. C., Martínez Cepa, C. B., Hernández González, A. y Serrano Fernández, I. (2021). A contribution to educational strategy: Gamification within the current educational space. *Contemporary Engineering Sciences, 14*(1), 117-125. https://doi.org/10.12988/ces.2021.91786

Subhash, S. y Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. doi:10.1016/j.chb.2018.05.028.

Wang, Y., Wang, Y. y Hsu, M. (2017). Building awareness of sustainability in architecture through the use of gamified learning environments. *Sustainability*, 9(2), 231. doi:10.3390/su9020231

REPRESENTACIÓN POR MEDIO DE UN JUEGO DE ROLES DE LA ASAMBLEA DONDE SE DISCUTIRÍA LA RESOLUCIÓN 181 DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE PALESTINA COMO FÓRMULA PARA EL APRENDIZAJE EN HISTORIA

ENDIKA RODRÍGUEZ-MARTÍN
Universidad del País Vasco UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque de los contenidos históricos en diversas facultades está sufriendo un cambio de paradigma en relación a la actividad docente impartida. Los alumnos están dejando de ser sujetos pasivos, escapando de las clásicas clases magistrales, para convertirse en el centro de las metodologías de aprendizaje (Sánchez Dominguez et ál., 2022, p. 214). Este capítulo pretende exponer el caso diseñado para la asignatura de Historia Económica en el Grado de ADE. La representación de la Asamblea de las Naciones Unidas se engloba dentro de los bloques II y III como parte de los subapartados Comercio internacional, flujos de capital, migraciones e imperialismo y El nacimiento del Tercer Mundo: descolonización y desarrollo.

El caso diseñado parte de la representación de una asamblea de las Naciones Unidas donde se debate la Resolución 181 para la partición de Palestina en 1947. Para ello se prepara al alumnado con unas explicaciones teóricas y lecturas complementarias adquiriendo los conocimientos necesarios para poder representar de manera adecuada el papel dentro de la asamblea.

1.1. Contexto Teórico e Histórico de la cuestión palestina

Para que el alumnado realice una representación fidedigna de las posiciones tanto sionistas como palestinas es necesario contextualizar el proceso histórico anterior a la votación para la partición de Palestina. De esta manera el alumnado adquiere una visión global del proceso y puede analizar de una manera crítica las posiciones representadas en la partición. La partición de Palestina, los orígenes del conflicto palestino israelí y el propio conflicto se enmarcan dentro de un análisis colonial, utilizando las teorías de *settler colonialism*.

En primer lugar, el alumnado recibe una sesión magistral previa sobre teoría colonial y postcolonial. En esa sesión magistral se enmarca la teoría de *settler colonialism* de una manera general para que el alumnado entienda el marco teórico en el que puede trabajar desde una perspectiva comparativa. La teoría de *settler colonialism* nace de la necesidad de dar respuesta a las preguntar diseñadas desde la teoría postcolonial que no fueron capaces de enmarcar dentro del marco de estudio. ¿Qué sucedía con la población exógena de las colonias una vez los procesos decoloniales habían terminado y no tenían una metrópoli a la que retornar? ¿Qué tipo de nuevas entidades políticas se formaban en estos estados postcoloniales?

Partiendo de esas preguntas se enmarca al alumnado en la teoría de *settler colonialism* como herramienta para entender procesos coloniales a escala global comparativa y, desde una visión más específica, la colonización sionista de Palestina. Los procesos coloniales nacen con un evento, que abre la puerta a la colonización (Wolfe, 2006, p. 388). El descubrimiento de América por Cristóbal Colón, por ejemplo, es un evento que da comienzo a la colonización moderna de América. Los procesos coloniales y *settler colonial* pueden ser coetáneos y nacer con unas características similares que se van diferenciando en el tiempo cuando los proyectos coloniales van madurando. Sin embargo, todos ellos necesitan de un primer acceso a la tierra que se reclama como suya por el colonizador (Wolfe, 2006, p. 388).

Ese primer acceso a la tierra va en paralelo al reclamo por parte del proyecto colonial sobre la legitimidad de acceso a la tierra. La

legitimidad de acceso a la tierra exógena propiedad del indígena por parte del proyecto colonial puede variar de estrategias y narrativas, desde reclamos religiosos hasta el mejor aprovechamiento productivo de la tierra. Cualquiera de las narrativas persigue el mismo objetivo, desindigenizar al indígena mientras que el colono se convierte en indígena en la tierra reclamada como suya por el proyecto colonial.

Una vez que el reclamo sobre la tierra es efectivo y se ha realizado el acceso a la tierra, los balances demográficos entre el proyecto colonial y la población indígena empezarían a cobrar relevancia dependiendo de las necesidades demográficas del proyecto colonial. Los diferentes proyectos *settler colonial* actúan de maneras diversas sobre la población indígena dependiendo las necesidades económicas y demográficas para subsistir, tiendo en cuenta que el objetivo de los proyectos coloniales es conseguir el control total sobre la tierra, además de la eliminación indígena, por lo menos hasta ser una cantidad demográfica que no ponga en peligro la subsistencia del proyecto colonial. El alumnado analiza bajo estas premisas diferentes casos como los de Sudáfrica, Estados Unidos, Australia e Israel, para poner en una comparativa los casos con sus características diferenciadas.

El alumnado debe focalizar sus esfuerzos en la comprensión de la colonización de Palestina desde ambas perspectivas para poder representar adecuadamente la posición a defender, partiendo del conocimiento general de las teorías de *settler colonialism*, así como la cronología histórica como parte del análisis del conflicto.

La colonización de Palestina por parte del proyecto sionista comienza a finales del siglo XIX. El sionismo como movimiento político nace en la Europa colonial y nacionalista para dar salida a la población judía asimilada que veía que las promesas del estado moderno burgués europeo de igualdad no se llevaban a cabo (Halpern y Reinharz, 1998, pp.11-24). El sionismo adquiere las visiones europeas coloniales y nacionalistas para crear un proyecto colonial en Palestina, argumentando la conexión religiosa del pueblo judío con la Tierra Santa. La colonización de Palestina a comienzos del siglo XX resulta una complicada tarea, la población Palestina que habita la tierra no está dispuesta a abandonar la tierra y los esfuerzos de colonización por parte de las agencias

sionistas se basan en las compras de tierra para crear asentamientos habitados por población inmigrante judía proveniente en su mayoría de Europa (Rodríguez-Martín, 2019, pp.487-489).

La capacidad de hacer cambios demográficos representativos en Palestina por parte del proyecto colonial sionista distó mucho de ser efectiva, Palestina no era un sitio atractivo para la población europea judía, que en su mayoría vivía en ciudades, además, las compras de tierra no fueron abundantes por las dificultades de las autoridades otomanas y la reticencia de los dueños árabes a vender sus tierras (Shapira, 1999, p. 42). La única opción de las compañías sionistas para realizar cambios demográficos representativos en la Palestina Histórica era comprar parcelas de tierra, expulsar la población árabe de ellas y repoblarla con población judía europea (Rodríguez-Martín, 2019, pp.487-489). En este contexto Palestina pasa de manos otomanas a británicas después de la Primera Guerra Mundial, siendo las autoridades británicas más permisivas y amigables con la inmigración judía a Palestina, así como políticamente más receptivas a la creación de patria judía en Palestina, como ejemplo la declaración Balfour.

El cambio de gobernantes de Palestina incentiva al sionismo a profundizar en la colonización de tierras, sin embargo, a finales del mandato británico la cantidad de tierra bajo control de las organizaciones sionistas es alrededor del 7% del total de Palestina (Hadawi, 1957, p. 15), con una población judía de alrededor del tercio de la población total de Palestina (Pappe, 2011, p. 16). Sin embargo, todos estos cambios en las últimas décadas en Palestina generaron un alto malestar en la población nativa generando altercados y revueltas durante el control británico. De la misma manera, los grupos sionistas generaron disturbios y atentados que dificultaban el control por medio de las autoridades británicas.

En este contexto y con una sociedad británica más reacia a dirigir el gasto público al control de colonias extranjeras, el gobierno británico decidió pasar el control de Palestina a la recién creada Sociedad de Naciones. Para intentar averiguar los motivos del conflicto de Palestina y las posibles soluciones se recomiendan una serie de comisiones para analizar la problemática y posibles soluciones. A finales de la década de 1930 se organizan las comisiones de Peel y Woodhead que

recomiendan la partición de Palestina como solución a la creciente confrontación entre la población árabe y judía en Palestina (His Majesty's Stationery Office, 1937; 1938). Las Naciones Unidas por medio de la UNSCOP (*United Nations Special Committee on Palestine*) diseña un plan para la Partición de Palestina. La partición de Palestina se debatió y voto en la Asamblea de las Naciones Unidas que tuvo lugar el 29 de noviembre de 1947, donde 57 países tenían derecho a voto y se necesitaban dos tercios de la mayoría de los votos válidos sin contar abstenciones y miembros ausentes. La Resolución 181 para la Partición de Palestina recibió 33 votos a favor, 13 en contra y 10 abstenciones, así como la ausencia de un país (United Nations, 1947, pp. 1424-1425).

2. OBJETIVOS

El caso persigue una serie de objetivos que vienen extraídos de las competencias que se esperan que los alumnos adquieran al final del curso de Historia Económica para el primer curso de ADE. Las competencias específicas de la asignatura y transversales del módulo señaladas a continuación se hará una pequeña introducción de las competencias específicas de la asignatura que fueron seleccionadas concretamente para el diseño de la actividad.

TABLA 1. *Competencias específicas de la asignatura*

Específicas de la asignatura	
E-1	Conocer conceptos y procesos histórico-económicos básicos.
	Explicar la evolución histórica de los fenómenos y las instituciones económicas atendiendo a la multi-causalidad.
E-3	Comprender e identificar la dimensión temporal y espacial en los procesos históricos y las instituciones económicas.
E-5	Analizar y comprender textos y documentos históricos así como las formas de representación estadística y gráfica habituales en historia

Dentro de las competencias específicas de la asignatura se han subrayado tres que son las más importantes en relación al tema tratado. La primera de ellas está relacionada con la capacidad de los alumnos a la hora de entender conceptos y procesos históricos básicos, así como la capacidad de poder explicar la evolución histórica de esos procesos atendiendo a la multicausalidad. La segunda competencia señalada tiene relación con la capacidad del alumnado para poder identificar una dimensión temporal adecuada de los procesos históricos. Por último, la tercera competencia elegida para la actividad tiene que ver con la capacidad del alumnado de manejar documentos y fuentes históricas, así como las representaciones gráficas y estadísticas utilizadas en historia.

La primera de las competencias ha sido la competencia en la que más incidencia se ha querido realizar durante la preparación, por la importancia de poder entender el proceso histórico en su totalidad de una manera eficiente y como una base por la cual empezar a desarrollar los análisis más complejos y críticos a medio plazo.

En cuanto a las competencias transversales de modulo seleccionadas para la actividad son las siguientes aportando las más adecuadas para la actividad realizada.

TABLA 2. *Competencias transversales de módulo*

Transversales de Módulo	
T-1	Saber buscar, identificar y sistematizar información proveniente de diversas fuentes.
T-2	Saber analizar y sintetizar información proveniente de diversas fuentes.
T-3	Emitir juicios razonados y tomar decisiones sobre cuestiones relevantes con capacidad crítica.
T-4	Desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía en su propia autoformación.
T-7	Capacidad para la comunicación oral, especialmente en la elaboración de informes claros y coherentes.
T-8	Capacidad para trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo.

La primera competencia transversal de módulo escogida dentro de los objetivos que los alumnos deben adquirir por medio de la actividad se refiere a la capacidad del alumnado a saber buscar e identificar la información proveniente de diferentes fuentes. La segunda competencia se dirige en la misma línea, pero focalizando la capacidad en el análisis de las fuentes históricas. La tercera competencia transversal hace hincapié en la capacidad de los alumnos para poder emitir juicios razonados desde una capacidad crítica. Las siguientes competencias pretenden que el alumnado desarrolle un alto grado de autonomía, así como unas capacidades adecuadas de comunicación oral y habilidades para trabajar en equipo de una manera responsable y correcta.

Como objetivos transversales, por medio de la actividad diseñada se ha puesto especial énfasis en analizar la capacidad discursiva y de razonamiento del alumnado a la hora de defender las posiciones representadas de una manera coherente. De esta manera se podía analizar los grados de competencias adquiridos por el alumnado por medio de las intervenciones realizadas en la actividad.

3. METODOLOGÍA

La parte metodológica me gustaría dividirla en una serie de subapartados que ayuden a poder desglosar de una manera más coherente los procesos metodológicos llevados a cabo en la representación. Por un lado, se tiene que describir el procedimiento metodológico de enseñanza utilizado en la actividad. Por otro lado, el procedimiento para dividir los grupos para realizar la representación, así como los roles asignados a cada uno de los participantes. Por último, también es necesario exponer el proceso metodológico para poder analizar el grado de obtención de los objetivos anteriormente desglosados.

En relación con la metodología utilizada para realizar la actividad, me gustaría señalar los cambios que se están efectuando con relación de la docencia impartida en las asignaturas de historia en las diferentes facultades universitarias, así como en la educación secundaria, apostando por ubicar en el centro de la enseñanza al alumno con procedimientos menos memorísticos. Las metodologías activas persiguen empoderar al alumnado dejando de ser un mero espectador receptor en el proceso de aprendizaje (Taipe, 2020, pp. 465-466). Las clases magistrales, siendo

una herramienta muy útil para determinados aspectos de la docencia, no consiguen conectar con una amplia mayoría del alumnado por diferentes motivos. El cambio de paradigma, manteniendo al alumnado implicado en todo el proceso de aprendizaje ayuda a la adquisición de las diferentes competencias de una manera más eficaz y participativa.

La representación de la asamblea de las Naciones Unidas utiliza la metodología de *role-playing* para realizar la representación donde se discute la partición de Palestina. Esta metodología pretende que el alumnado indague en una representación histórica específica como método de aprendizaje para poder encarnar el rol asignado de la manera más rigurosa y eficiente. Una de las características de esta teatralización persigue que los alumnos, de una manera activa, se involucren en el papel representado adquiriendo las posiciones, en este caso políticas, de la recreación defendiéndolas en un proceso de debate (Álvarez Sepúlveda, 2020, pp. 99-100). Las recreaciones pueden ser reales o ficticias y persiguen promover una actitud proactiva entre el alumnado.

La representación de la asamblea de las Naciones Unidas por medio de un *role play* exigió la división del alumnado en dos diferentes grupos caracterizando los diferentes agentes que estarían implicados en la discusión sobre la partición de Palestina. Es necesario mencionar que la representación que se prepara para la discusión de la Resolución 181 de las Naciones Unidas no tuvo la participación directa de palestinos e israelíes a la hora de la defensa y votación de la resolución. Sin embargo, se decidió hacer una recreación ficticia de la resolución dando un papel directo a una delegación palestina y a otra sionista para poder encuadrar la discusión del tema de una manera más directa e implicada.

Los alumnos se dividieron en dos grandes grupos. Los primeros representaban a la comunidad palestina del mandato británico, mientras la mitad del otro alumnado representaba la comunidad sionista de la Palestina Histórica. Por último, el profesor realizó el rol de moderador siendo representado como representante de la ONU.

El alumnado realizó una preparación previa con unas lecturas específicas relacionadas con el tema para adquirir un contexto adecuado con la posición necesaria a defender en la representación. Así como unas clases magistrales relacionadas con la materia de una manera más general y teórica para poder contextualizar los procesos coloniales a nivel global.

Realizada esta preparación previa, el alumnado realizó la representación en las horas de prácticas que son clases de una hora teniendo el grupo principal dividido en dos grupos por desdobles. Por lo que las representaciones se repitieron dos veces con un número menor de alumnos en comparación de las clases magistrales que atienden todos juntos.

Las representaciones fueron analizadas por parte del profesor, como miembro de la ONU para decidir sobre la partición de Palestina utilizando una metodología de observación participante. De esta manera el profesor pudo evaluar el grado de obtención de las competencias diseñadas dentro de los bloques correspondientes donde se impartió la materia. El alumnado recibió un *feedback* oral de las participaciones realizadas dependiendo del argumentativo utilizado para defender la posición política asignada.

4. RESULTADOS

El caso persigue una serie de resultados que vienen extraídos de los resultados específicos y transversales que se esperan que los alumnos adquieran al final del curso de Historia Económica para el primer curso de ADE. De los resultados específicos de la asignatura y transversales del módulo señalados, a continuación, se hará una pequeña introducción de los resultados específicos de la asignatura que fueron seleccionadas concretamente para el diseño de la actividad. Seguido de esa introducción se realizará un resumen de los resultados obtenidos por parte del alumnado una vez realizada la representación.

TABLA 3. *Resultados específicos de la asignatura.*

Específicos de la asignatura	
E-1	Conocimiento de conceptos y procesos histórico-económicos básicos: crecimiento y atraso económico, subdesarrollo, globalización.
E-2	Perspectiva histórica en el largo plazo de la evolución de la economía mundial atendiendo al carácter multicausal y sistémico de los fenómenos económicos.
E-3	
E-3	Capacidad análisis y comprensión de las formas de representación gráfica y estadística habituales en historia económica.
E-5	
T-1	
E-4	Conocimiento del mundo actual y sus problemas con perspectiva histórica.

Dentro de los resultados específicos de la asignatura diseñados se decidió introducir los resultados más cercanos a la actividad diseñada. En primer lugar, se persigue obtener unos resultados adecuados en relación con el conocimiento de los procesos históricos básicos dentro de un mundo global. En segundo lugar, se analiza la capacidad del alumnado para obtener una perspectiva histórica adecuada atendiendo el carácter multicausal de los procesos económicos. En tercer lugar, se pretende analizar la capacidad del alumnado para poder representar de una manera clara las formas de representación gráfica y estadística utilizadas en la historia económica. Por último, la actividad pretende obtener unos resultados específicos en relación con el conocimiento del alumnado sobre los problemas y realidades del mundo actual desde una perspectiva histórica.

TABLA 4. *Resultados transversales de módulo*

Transversales de Módulo	
T -1	Capacidad de discriminar, analizar y sintetizar información.
T- 2	
E- 5	
E- 2	
T- 1	Capacidad de búsqueda de información e investigación.
T- 4	Desarrollo básico de alguna de las habilidades de aprendizaje necesarias para adquirir un alto grado de autonomía en su formación.
T- 6	Elaboración de informes claros y coherentes basados en el uso de Buenas Prácticas.
T -7	Presentación pública de las principales conclusiones.
T- 8	Capacidad para trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo.

En relación con los resultados transversales seleccionados para la actividad se engloban en cinco bloques diferenciados. En primer lugar, se espera que el alumnado sea capaz de analizar y sintetizar la información utilizada para trabajar con su posición política. En segundo lugar, se espera obtener unos resultados satisfactorios en relación con la capacidad de búsqueda del alumnado de información suplementaria a la aportada por el profesor. En tercer lugar, se espera del alumnado la

obtención de un alto grado de autonomía. En cuarto lugar, cabe reseñar como resultados transversales del módulo esperados la capacidad del alumnado para realizar informes y trabajos claros y coherentes siendo capaz de presentar las conclusiones más relevantes de una manera eficaz y concisa. Por último, el alumnado debería de ser capaz de trabajar en equipo con responsabilidad y respeto.

Una vez realizadas las dos representaciones por los alumnos se dibujaron una serie de resultados a modo de conclusiones por parte del profesor, realizados por medio de una metodología de observación participante como se ha señalado anteriormente. En primer lugar, uno de los resultados más representativos y fáciles de analizar fue el constatar que los alumnos habían sido capaces de representar de manera adecuada las posiciones que se les habían asignado. El segundo resultado obtenido reseñable se relaciona con la capacidad del alumnado para entender las posiciones políticas representadas y representarlas de una manera coherente y articulada. En tercer lugar, se pudo constatar que los resultados de aprendizaje diseñados para la asignatura se vieron cumplimentados de una manera adecuada. Por último, cabe mencionar que la participación del alumnado fue activa y amplia en su mayor parte. Estos son los resultados más reseñables obtenidos por el profesorado como parte de la observación realizada mientras los alumnos realizaban la actividad de la representación.

5. DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados obtenidos por medio de la observación participante es momento de valorar los resultados obtenidos. La idea de representar una sesión de las Naciones Unidas seguía el objetivo de proporcionar al alumnado otra manera diferente de trabajar un tema concreto dentro de la temática del módulo. La introducción de la metodología *play-role* apuesta por una participación dinámica del alumnado intentando aportar nuevas metodologías al aprendizaje en la asignatura de historia y las competencias relacionadas.

La utilización de la metodología *play-role* dirige el peso del aprendizaje hacia el alumno, lo que requiere de una participación activa del

alumnado. En primer lugar, la preparación anterior a la recreación del debate requiere un esfuerzo del alumnado para poder adquirir los conocimientos necesarios anteriores al debate. Esa labor debe ser organizada por el profesor de una manera adecuada y eficiente, aportando una serie de lecturas seleccionadas de un carácter general para aportar a los alumnos una visión global de la temática a trabajar, así como por medio de las clases magistrales se debe ayudar al alumnado a adquirir ese conocimiento teórico necesario para poder contextualizar de manera correcta los sucesos cronológicos del tema tratado. En segundo lugar, y no menos importante que una buena preparación del material por parte del profesor, se requiere la motivación y participación activa del alumnado. Sin esa participación activa del alumnado la tarea diseñada no podría desarrollarse de una manera adecuada.

La metodología diseñada para llevar a cabo la actividad demostró ser lo suficientemente atractiva como para que el alumnado mostrase una implicación decisiva en el desarrollo de la representación. Sin un mínimo de estudiantes realizando una labor activa en la representación del proyecto diseñado por el profesor, la representación y actividad no podría llevarse adelante.

Cabe señalar, que el tema a tratar, con una implicación de actualidad considerable, puede considerarse como un aliciente para el alumnado a la hora de involucrarse tanto en la preparación de la actividad como en su posterior representación. La historia de Palestina, y más en concreto la historia y los orígenes del conflicto palestino-israelí son ampliamente conocidos por la población a escala global, sin embargo, un correcto acercamiento a las causas y orígenes puede servir de motivación al alumnado para fomentar su implicación.

Por medio de la metodología de observación se pudo constatar la alta implicación y motivación de la mayor parte del alumnado a la hora de trabajar un tema con una trascendencia actual. Como se ha señalado anteriormente, la motivación e implicación del alumnado es el factor determinante que hace que la actividad, en este caso la representación de la asamblea de las Naciones Unidas, sea un éxito y se cumplan los objetivos diseñados al principio de la actividad, o, por otro lado, que sea una actividad que no cumpla los objetivos programados. En ese

caso el profesor debería replantearse la actividad, o como se ha diseñado, para analizar las posibles soluciones que se deberían tomar.

La metodología de observación fue la metodología seleccionada para poder recabar los datos y realizar posteriormente comentarios al alumnado evaluando su participación en la recreación. El profesor realizó el trabajo de moderador en el debate, realizando preguntas para intentar activar las respuestas de las dos partes implicadas en el debate. Hay que señalar que ese procedimiento fue realizado dado que un número reducido de alumnos evitaba el participar en la recreación utilizando a los compañeros para que se involucraran constantemente en el debate. Este es uno de los problemas más acentuados que la representación tuvo que hacer frente, siendo una tendencia constante al intentar fomentar la participación activa del alumnado en las diferentes actividades que se diseñan para enseñar la asignatura de historia.

Durante la actividad de la recreación de la asamblea de las Naciones Unidas se pudo observar como un número determinado de alumnos no participó en el debate de forma activa y, en la línea de lo anteriormente señalado, es uno de los problemas que el profesorado tiene que abordar y repensar diferentes estrategias para poder aumentar la participación del alumnado reacio a hacerlo.

6. CONCLUSIONES

Los cambios realizados en las últimas décadas con la aparición de unas metodologías más activas intentan generar puentes entre el profesorado y el alumnado para poder fomentar un aprendizaje más activo donde el alumnado sea el centro de ese aprendizaje. Las nuevas metodologías diseñadas en las asignaturas de historia están ayudando a un aprendizaje activo. La recreación de la asamblea de las Naciones Unidas donde se recrea la discusión de la Resolución 181 para la partición de Palestina persigue esa idea de intentar generar un aprendizaje activo en el alumnado.

Por medio de la observación participante se ha podido observar la implicación del alumnado y los resultados muestran una mayor participación y más determinante que en las clases donde se imparte la docencia desde una manera más clásica, utilizando clases magistrales. Por medio

de las actividades y con la ayuda del docente, el alumnado se implica de una manera más eficaz tanto en la preparación como en la parte de la participación correspondiente a la actividad. También es verdad que la enseñanza de la historia no se puede solamente entender como un juego, pero la introducción de actividades donde el alumno deja de ser una parte pasiva del aprendizaje ayuda al buen funcionamiento de la asignatura. Después de realizar la intervención en clase, la valoración del alumnado ha sido muy positiva. Mostrando la utilidad de introducir metodologías activas en la enseñanza de la historia.

Sin embargo, a modo de conclusión, me gustaría señalar que todo en la actividad no salió de una manera perfecta, ya que, como se ha mencionado anteriormente, hubo un número de estudiantes que no participó de forma activa lo que genera una serie de dudas a la hora de cómo poder adecuar la actividad para intentar que la totalidad de estudiantes participantes participe de una manera activa y equitativa. Una de las fórmulas analizadas para poder introducir dentro de las dinámicas de la actividad a esos alumnos reacios a participar es realizar la representación con un número de alumnos más reducido, en los desdobles (en caso de disponerlos) o crear grupos y poder organizarlos en diferentes clases.

Otra de las opciones para aumentar esa participación sería la de introducir personajes con roles específicos y asignarlos a cada uno de los alumnos, de esta manera las preguntas, exposiciones y alusiones directas evitarían que una serie de alumnos evitara el participar en la actividad. Esta serie de conclusiones que intentan fomentar la participación del alumnado en la actividad se derivan de las conclusiones extraídas del análisis realizado en las representaciones. Las conclusiones aportadas después de terminar la actividad pretenden mejorar la actividad diseñada en su conjunto para poder ir perfilándola de una manera más adecuada, siendo más atractiva para los alumnos.

El tema tratado, y la importancia actual, ayudan a la implicación del alumnado, en su mayoría, mostrando un interés activo en intentar comprender el proceso histórico en su totalidad, con mayor o menor acierto por parte del alumnado.

7. REFERENCIAS

Álvarez Sepúlveda, H. (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *46*(2), 97-121.

Hadawi, S. (1957). *Land Ownership in Palestine.* Palestine Arab Refugee Office.

Halpern, B., y Reinharz, J. (1998). *Zionism and the Creation of a New Society*. Oxford University Press.

His Majesty's Stationery Office. (1938) *Palestine Partition Commission Report Presented by the Secretary of State for the Colonies to Parliament by Command of His Majesty.* https://tinyurl.com/mnjpbdp3

His Majesty's Stationery Office. (1937). *Report of the Palestine Royal Commission presented by the Secretary of State for the Colonies to the United Kingdom Parliament by Command of His Britannic Majesty*. https://tinyurl.com/mj64rtn4

Sánchez Domínguez, V., Álvarez Melero, A. y Álvarez-Ossorio Rivas, A. (2022). Nuevas formas de docencia en Historia Antigua: Estrategias lúdicas educativas. Teoría y práctica. *Didacticae, 11, 212-216.*

Pappe, I. (2011). *The Forgotten Palestinians: A History of the Palestinians in Israel.* Yale University Press.

Rodriguez Martin, E. (2019). Settler Colonial Demographics: Zionist Land Purchases and Immigration during the British Mandate in Palestine. *Interventions*, *21*(4), 486-509.

Shapira, A. (1999). *Land and power: The Zionist resort to force, 1881-1948*. Stanford University Press.

Taipe, M. D. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Revisión). *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, *16*(1), 463-472.

United Nations. (1947). *General Assembly, 2nd session: 128th plenary meeting, Saturday, 29 November 1947.* https://tinyurl.com/mu96btm2

Wolfe, P. (2006). Settler Colonialism and the Elimination of the Native. *Journal of Genocide Research, 8*(4), 387–409.

SECCIÓN II.

CREAR CONEXIÓN CON LA REALIDAD: CONSTRUIR PUENTES ENTRE EL AULA Y EL MUNDO

PROPUESTAS PARTICIPATIVAS DESDE LA EXPERIENCIA MUSICAL: «MÚSICA EN EL BARRIO» PARA UNA ETNOMUSICOLOGÍA EN FEMENINO

MARÍA JESÚS PENA CASTRO
Universidad de Salamanca

AARÓN PÉREZ-BORRAJO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Actualmente, el proyecto de innovación docente "Música en el barrio: mujeres y sensibilización comunitaria en Salamanca" (ID2024/001), aprobado y financiado en la convocatoria competitiva abierta por la Universidad de Salamanca para el curso académico 2024-2025, se encuentra en proceso de ejecución. Específicamente, en esta iniciativa se propone la visualización, la profundización y la revalorización de la realidad experiencial y musical de mujeres mayores residentes en entornos urbanos pertenecientes a la ciudad de Salamanca (Castilla y León, España). Dinamizando su memoria individual y colectiva, este proyecto se aproxima a la dimensión sonora y vital de estas personas.[65] Asimismo, nuestra atención también se deposita sobre la eficacia y el potencial de su papel en la configuración de dinámicas locales precisamente a partir de las prácticas musicales comunitarias analizadas y examinadas en este proyecto.

La inclusión y la participación del estudiantado universitario dentro de esta propuesta supone un eje central. Esta se produce de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje-servicio, entendiendo que gracias a

[65] En este sentido, la relevancia de lo musical para dicho sector poblacional es máxima, puesto que el fenómeno musical contribuye de manera decisiva a su bienestar cognitivo, emocional y social (Sarfson, 2017, p. 101).

estos resulta posible la articulación y el desarrollo de: "(...) actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores" (Puig et ál., 2011, p. 52). De este modo, se trata de propiciar una dinámica de transferencia de conocimientos al servicio de la sociedad desde la visibilización de la participación ciudadana. Al mismo tiempo, a través de esta iniciativa se persigue la creación y el diseño de nuevas estrategias educativas destinadas a involucrar al alumnado de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, yendo más allá de un marco contextual estrictamente ligado a un escenario académico. Adecuándonos a las particularidades de cada una de las asignaturas y de los grados universitarios implicados en este proyecto a los que posteriormente haremos referencia, se trasciende la gama de fórmulas metodológicas y teórico-prácticas empleadas habitualmente dentro del aula universitaria, viéndose así acrecentada. Es por ello por lo que el procedimiento formativo dirigido al estudiantado no se limita a la adquisición de contenidos y competencias, sino a que se experimenten su aplicación práctica y directa. Con todo, también se pretende que gran parte de las cuestiones trabajadas en este proyecto puedan ser empleadas con posterioridad en otras iniciativas.

Específicamente, el objetivo principal de este capítulo consiste en presentar dicho proyecto de innovación docente. Con esta finalidad, desarrollaremos el plan de trabajo establecido y expondremos los resultados de innovación y de aprendizaje previstos. En líneas generales, esta iniciativa nos permite explorar múltiples posibilidades para impulsar el aprendizaje autónomo e implicado del estudiantado desde el trabajo de campo con compromiso con la potenciación solidaria de la ciudad desde la innovación docente. En este sentido, es preciso señalar que esta iniciativa se encuentra estrechamente relacionada con los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ODS no. 3 "Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las edades", ODS no. 4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", ODS no. 5 "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" y ODS no. 11 ""Lograr que las ciudades sean más

inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles".[66] Consideramos que esta tal relación e interconexión es de enorme relevancia, por lo que ha sido valorada y tenida en cuenta desde un primer momento.

2. METODOLOGÍA

Esta iniciativa se centra en el abordaje de la música entendida como un fenómeno de naturaleza eminentemente social. Por ello, partiendo desde una perspectiva interdisciplinar, el grupo de trabajo encargado de llevar a cabo este proyecto está compuesto por profesorado y por Personal Investigador en Formación[67] adscrito al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca y al Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca. Concretamente, este conjunto se encuentra integrado por: Alicia Castaño Sánchez, Aixa González Alamino, Prof. Dra. Elízabeth Manjarrés Ramos, Prof. Dra. Lourdes Moro Gutiérrez, Prof. Dra. Matilde María Olarte Martínez, Prof. Dra. María Jesús Pena Castro, Aarón Pérez Borrajo y Marta Rodríguez Hernández.

En los últimos años, las personas que componen este proyecto han tomado parte en otras iniciativas de innovación docente temáticamente relacionadas con la propuesta que aquí se presenta. En este sentido, los miembros que forman parte del GIR IHMAGINE (Universidad de Salamanca) han participado en múltiples proyectos de innovación docente aprobados y financiados en convocatorias competitivas precedentes igualmente pertenecientes a la Universidad de Salamanca.[68] Aunque

---

[66] Sobre el papel que las instituciones de educación superior deben desempeñar para contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible puede ser de interés aportaciones como las de Losada (2018), Ramos (2021, pp. 89-110), Cavallo et ál. (2020, pp. 69-81).

[67] Con todo, conviene señalar que, aunque esta figura dispone de una agencia investigadora y docente reconocida, siempre se encuentra subordinada a la formación y supervisión de un director o directora responsable de su actividad (Pena et ál., 2022, p. 1306).

[68] Por ejemplo, en los últimos cuatro años este ha sido el caso de los siguientes proyectos de innovación docente: "¡Cántame! Mujeres informantes y olvidadas: fuentes orales para un programa de innovación en aprendizaje-servicio dirigido a estudiantes de patrimonio musical inmaterial del Máster en Música Hispana, del Grado en Historia y Ciencias de la Música y del Doctorado en Historia del Arte y Musicología" (ID2020/131), "Memoria oral femenina en la música tradicional: prácticas coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial y Etnomusicología" (ID2021/136), "Dinamización patrimonial desde la etnomusicología: la

partiendo desde diferentes prismas y perspectivas metodológicas y epistemológicas, cuestiones como la memoria oral femenina y el patrimonio musical inmaterial han funcionado como ejes vertebradores en todos ellos. Por otro lado, las integrantes de este proyecto que forman parte del área de Antropología Social de la Universidad de Salamanca también han llevado a cabo distintos proyectos de innovación docente y de aprendizaje-servicio destinados a un acercamiento a la memoria colectiva e inclusiva de aquellas mujeres situadas en los márgenes y ubicadas más allá de lo institucional.[69] Por lo tanto, es preciso incidir en qué la iniciativa que se presenta en este capítulo también contribuye a la consolidación de la labor efectuada en PID desarrollados en convocatorias anteriores, generando así una relación de continuidad.

La articulación de dinámicas colaborativas entre docentes e investigadores predoctorales adscritos a distintas áreas influye de manera capital en la proposición de iniciativas de esta índole, incorporando en última instancia a alumnado perteneciente a distintas titulaciones. Específicamente, el estudiantado involucrado en el desarrollo de este proyecto se encuentra adscrito a las siguientes titulaciones de grado y de posgrado de la Universidad de Salamanca: Grado en Historia y Ciencias de la Música,[70] Grado en Antropología,[71] Grado en Terapia Ocupacional[72] y Programa de Doctorado de Historia del Arte y Musicología. En lo que respecta a la dimensión formativa del alumnado, esta iniciativa

---

memoria oral como estrategia de promoción social" (ID2022/170) y "Investigación, práctica y divulgación en Etnomusicología: tradición y tecnología en las aulas de la Universidad de Salamanca" (ID2023/181).

[69] Concretamente, este puede ser el caso del proyecto de innovación docente "*Las Invisibles del barrio de Pizarrales* (Salamanca). La inclusión social de la mujer como herramienta para reforzar el sentimiento de comunidad en el barrio" (ID2023/151).

[70] Las asignaturas pertenecientes a dicho grado que se beneficiarán de este proyecto de innovación docente son las siguientes: Etnomusicología en España (código 107908), Antropología y Folklore (código 107918), Métodos y Técnicas en Etnomusicología (código 107931) y Músicas Populares Urbanas (código 107936).

[71] Las asignaturas pertenecientes a dicho grado que se beneficiarán de este proyecto de innovación docente son las siguientes: Antropología de Género (código 109826) y Etnomusicología General (código 109847).

[72] Las asignaturas pertenecientes a dicho grado que se beneficiarán de este proyecto de innovación docente son las siguientes: Diversidad cultural y terapia ocupacional (código 105338).

pretende contribuir a la adquisición de las competencias específicas y transversales de cada una de las asignaturas y titulaciones que se beneficiarán de dicho proyecto de innovación. No obstante, también se sitúa en un primer lugar el interés en contribuir a la promoción de la responsabilidad social de los alumnos y las alumnas en tanto en cuanto profesionales y ciudadanos y ciudadanas.

Por ello, en el plan de trabajo diseñado para la ejecución de esta iniciativa se prevé la participación activa y directa del estudiantado en todas las fases que lo componen. En este sentido, se contempla que su intervención se produzca en los siguientes niveles: elaboración y diseño general del proyecto de innovación docente, planificación y configuración de actividades, realización y materialización de actividades, seguimiento y evaluación de las distintas acciones llevadas a cabo, reflexión sobre la labor desarrollada y valoración sobre el impacto y las aportaciones derivadas de esta última en el ámbito comunitario hacia el cual se orienta este PID.

3. RESULTADOS

A continuación, presentaremos de manera detallada las distintas acciones que se pretenden llevar a cabo en este proyecto. En lo que respecta a su ordenación y distribución, conviene subrayar que su disposición temporal se encuentra en sintonía con los cronogramas particulares de las distintas asignaturas que se beneficiarán de este proyecto de innovación docente. El estadio inicial de esta iniciativa está compuesto por un conjunto de clases teóricas y prácticas dedicadas al trabajo de campo y a la etnografía como metodología de investigación. Estas se encuentran ubicadas dentro de las asignaturas de Métodos y Técnicas en Etnomusicología (Grado en Historia y Ciencias de la Música) y Diversidad cultural y terapia ocupacional (Grado en Terapia Ocupacional). De idéntica forma también se impartirán talleres formativos sobre el trabajo de campo y sobre la gestión y el procesamiento de los datos obtenidos a través del mismo. Concretamente, se realizará un énfasis específico sobre las particularidades y las dificultades inherentes al abordaje de dimensiones sonoras y musicales.

Igualmente, durante esta primera fase se producirá una reunión de coordinación por parte del equipo innovador para poner en común distintos materiales y estrategias docentes, pero también para efectuar una distribución y asignación de tareas. Posteriormente, se llevará a cabo una presentación de la actividad ante el alumnado participante, haciendo hincapié en el programa formativo dirigido a dicho grupo. Con el objetivo de facilitar la conexión y el trabajo conjunto entre todos los integrantes de esta iniciativa, se creará un curso dedicado al PID en la plataforma digital STUDIUM al que tendrán acceso tanto los miembros del grupo de trabajo como el estudiantado que participa este proyecto. Más allá de suponer una nueva vía de comunicación, este espacio facilitará la disponibilidad y la compartición de aquellos materiales generados a lo largo del proceso de trabajo.

Tras las sesiones teórico-prácticas y los talleres formativos centrados en el trabajo de campo y en la etnografía como metodología de investigación, la siguiente fase consiste en diseñar las plantillas destinadas a la recopilación de información a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas por el alumnado a una muestra de informantes previamente seleccionada. Estos encuentros e interacciones se prepararán de acuerdo con los contenidos impartidos en las sesiones iniciales e introductorias y siguiendo el modelo de entrevista previamente definido para la recogida de datos. Del mismo modo, se estipulará la agrupación del alumnado y se procederá a la asignación de informantes. Tras la realización de las entrevistas semiestructuradas por parte del estudiantado, el siguiente paso consistirá en la profundización en los repertorios y en los corpus que protagonizan la dimensión musical de las mujeres mayores entrevistadas. Igualmente, se examinará y analizará la esfera comunitaria en la que dichos materiales musicales se insertan, atendiendo incluso a cuál es la interacción que se produce entre todos ellos. En definitiva, se procederá a la identificación, recopilación y, en caso de que se considerase necesario, transcripción de tales materiales musicales.

De manera paralela, la profundización en la dimensión musical de estas mujeres mayores residentes en entornos urbanos de la ciudad de Salamanca nos permitirá generar recursos cartográficos y análisis de redes musicales. Gracias a estas herramientas podremos situar geográfica,

espacial y comunitariamente los repertorios y praxis musicales identificados y abordados a partir de las acciones anteriores, contribuyendo así al análisis de las relaciones que se establecen entre todas ellas. Como no podría ser de otro modo, estos recursos serán diseñados pensando especialmente en garantizar la accesibilidad cognitiva de la comunidad hacia la cual se dirigen los productos. Para su generación, la apuesta por la utilización de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) podría ser sumamente pertinente debido a su potencial didáctico y pedagógico. En este sentido, los SIG pueden ser comprendidos como:

> (...) un sistema basado en la computación capaz de localizar y representar en un mapa o plano determinada información. Su lectura resultar sencilla por la utilización de un lenguaje visual y la localización de información sobre la cartografía posibilita el juego de distintas escalas de análisis en un mismo mapa o plano (Zappettini, 2007, pp. 5-6).

Finalizada esta fase del proyecto, la siguiente consistirá en el análisis de los datos y de la información obtenida a partir del trabajo de campo llevado a cabo. Tras este ejercicio analítico, se procederá a la elaboración de píldoras audiovisuales y de cápsulas informativas destinadas a la transferencia de los resultados obtenidos dentro de una esfera académica y universitaria, pero también en una dimensión social y comunitaria externa.[73] Sirviéndose de los conocimientos adquiridos a partir de los talleres formativos impartidos a comienzos de dicha iniciativa, el alumnado se responsabilizará de aquellas fases de trabajo necesarias para su realización: obtención de información, diseño de guion, presentación y grabación audiovisual. Aunque con una finalidad divulgativa, este ejercicio permitirá al estudiantado experimentar una primera toma de contacto con la utilización y configuración de productos audiovisuales y digitales dentro de un contexto de educación superior. No obstante, para la elaboración de dichos recursos audiovisuales se contará con la colaboración del Servicio de Innovación y Producción

[73] Examinada a través de distintos proyectos de música desarrollados en la Universidad de Salamanca, esta estrategia metodológica es abordada en profundidad por autoras como Olarte (2023, pp. 539-557).

Digital de la Universidad de Salamanca.[74] Posteriormente, estas cápsulas informativas serán difundidas y disponibilizadas digitalmente a través de la página web del GIR IHMAGINE[75] y de las redes sociales del Área de Música del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. [76]

Por otro lado, se preparará una exposición de carteles para poner en valor las prácticas musicales analizadas dentro de una perspectiva comunitaria. En este sentido, consideramos que: "Las exposiciones de pósteres constituyen una eficaz herramienta para presentar resultados de investigación del estudiantado. El proceso de generación de datos y análisis toma forma en un ejercicio eficaz y atractivo para la transferencia a la sociedad" (Pena et ál., 2023, p. 315). El alumnado participará directamente en la preparación y en la maquetación de los carteles, sirviéndose para ello de su experiencia previa y de su trabajo de campo, fundamentándose principalmente en la información extraída en las entrevistas realizadas con anterioridad a mujeres mayores. Se prevé que esta exposición sea ubicada en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca. Las informantes incorporadas a este proyecto participaran en su inauguración, convirtiéndolas de esta forma en partícipes de los resultados generados gracias a este proyecto de innovación docente.

Al margen de todas las acciones a las que acabamos de hacer referencia, es necesario hacer hincapié y presentar de manera independiente dos actividades que se llevarán a cabo de manera transversal durante todo el período de ejecución de dicho proyecto. La primera de ellas se corresponde con la realización de un diario de actividades por parte del estudiantado que forma parte de este proyecto. Específicamente, en este documento deberán registrar todas aquellas acciones en las que hayan participado, aportando sus impresiones personales tanto sobre utilidad

---

[74] Este servicio no sólo colabora en la producción de contenidos audiovisuales destinados a la formación del alumnado universitario, sino que en él también se encuentran medios de comunicación como USAL TV o Radio Universidad.

[75] Concretamente, véase: https://ihmagine.usal.es

[76] En este sentido, véanse los perfiles del área de Musicología de la Universidad de Salamanca en redes sociales como Instagram (https://www.instagram.com/musicologia_usal/) o X (https://x.com/MusicologiaUSAL).

y la operatividad de los mecanismos procedimentales establecidos como sobre la contribución de los mismos a su propia experiencia formativa. Igualmente, se invitará al estudiantado a reflejar su opinión personal sobre las dinámicas colaborativas y sobre las interrelaciones con el resto de los participantes, incidiendo tanto en aquellos aspectos que pudieran haber sido de su interés como en cuestiones a mejorar, proponiendo así nuevas ideas. Con todo, tal y como señalan Chacón et ál. (2012, p. 885), este tipo de herramientas también pueden funcionar como un instrumento de evaluación del trabajo desempeñado por todos los integrantes dentro de un proyecto de estas características.

Por su parte, la segunda de estas actividades de carácter transversal consiste en la programación de reuniones de seguimiento de periodicidad mensual. Estas se producirán tanto entre el alumnado y los miembros del grupo de trabajo como entre estos últimos. Por un lado, la finalidad de este tipo de espacios tiene que ver con el interés asociado a la materialización de un ejercicio de retroalimentación colectiva, exponiendo y presentando los avances realizados. Por otro lado, esta también responde al valor de tales marcos contextuales a la hora de incentivar dinámicas reflexivas y propositivas como respuesta ante posibles problemas y obstáculos que puedan surgir o aparecer a lo largo del desarrollo de dicho proyecto. Más allá de todo esto, también resulta preciso especificar que al término de esta iniciativa se encuentra prevista la divulgación y transferencia de los resultados obtenidos a través de la participación de los miembros que la integran en diversos eventos científicos dedicados al ámbito de la innovación docente.[77] En este sentido, también se contempla la publicación de dichos resultados en distintas obras colectivas y en revistas científicas sujetas a mecanismos de revisión por pares, el cual representa un supuesto control de calidad.

[77] En lo que respecta a la divulgación de resultados obtenidos a partir de proyectos de innovación docentes efectuados con anterioridad, esta labor de transferencia y comunicación ha sido posible a partir de la participación en distintos espacios tales como el Congreso Internacional Nodos del Conocimiento, el Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (FECIES) o los Seminarios Metodológicos organizados por el GIR IHMAGINE.

Finalmente, está previsto la configuración y ejecución de un conjunto de mecanismos procedimentales destinados a la evaluación interna y externa de este proyecto de innovación docente. Estos focalizarán su atención tanto en el grado de consecución de los objetivos previstos inicialmente como en la identificación y en la determinación de aquellos aspectos a mejorar en futuras iniciativas. En líneas generales, estos se agrupan en cuatro grandes bloques. El primero de ellos consiste en el diseño, la elaboración y en la cumplimentación de una encuesta interna con el objetivo de valorar el grado de satisfacción del alumnado involucrado en dicha iniciativa con respecto al PID desarrollado. Igualmente, esta estrategia también nos permitirá aproximarnos y evaluar la contribución de dicho proyecto de innovación docente en el proceso de formación personal de cada uno de los participantes.

El segundo de ellos se corresponde con la articulación de espacios de debate y de grupos de discusión entre los miembros del grupo de trabajo y el estudiantado que forman parte de esta iniciativa. Dichos escenarios posibilitarán una reflexión conjunta tanto sobre el grado de consecución de los propósitos establecidos como sobre la pertinencia y operatividad de los procedimientos diseñados para dicho fin. La realización de este ejercicio también permitirá determinar aquellas cuestiones a modificar y a mejorar en futuras propuestas. Por su parte, el tercer instrumento consiste en la generación de un sistema de evaluación de naturaleza empírico-interpretativa dirigido a acometer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje perfilado para el alumnado participante en dicho proyecto. Por último, tal y como se ha comentado anteriormente, el cuarto tiene que ver con la publicación de los resultados obtenidos y con la intervención en foros y espacios académicos en los que presentar y difundir las actividades llevadas a cabo en este PID. Todo ello supone un criterio de control externo en sí mismo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de este capítulo hemos presentado una experiencia de innovación docente centrada en la visibilización y en la revalorización de la realidad musical y experiencial de mujeres mayores residentes en

entornos urbanos pertenecientes a la ciudad de Salamanca. La incorporación a esta iniciativa del alumnado perteneciente al conjunto de asignaturas anteriormente desarrollado responde a la persecución de su implicación de manera activa dentro de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, más allá de la articulación de sinergias y del establecimiento de dinámicas colaborativas entre el equipo docente integrante del GIR IHMAGINE y el profesorado del área de Antropología Social de la Universidad de Salamanca, se ha tenido en cuenta el diseño de nuevas estrategias metodológicas y teórico-prácticas situadas más allá de los mecanismos procedimentales adoptados generalmente dentro del aula universitaria.

Asimismo, este proyecto de innovación docente contribuye a generar nuevos resultados de investigación que acrecientan el catálogo de prácticas musicales pertenecientes a la ciudad de Salamanca analizadas hasta el momento. Por último, en esta propuesta ocupa un lugar privilegiado el interés en lograr una transferencia efectiva de los resultados de investigación. En definitiva, se pretende potenciar los vínculos existentes entre la Universidad de Salamanca, su comunidad universitaria y el resto de la ciudadanía. En última instancia, de acuerdo con las ideas de autores como Glasca-Pliego y Olvera-García (2011, p. 54), esta iniciativa parte de una consciencia sobre la responsabilidad social del ámbito universitario, el cual debe tratar de convertirse en un espacio accesible, interaccionando estrechamente con una realidad situada más allá de lo académico y apostando por la participación, la inclusión y el protagonismo de agentes externos dentro de las iniciativas articuladas desde este tipo de espacios.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo ha sido realizado gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca y de su comisión "Antropología, Patrimonios y Culturas Expresivas". Concretamente, esta aportación se encuadra dentro del Programa XIII de la Universidad de Salamanca.

6. REFERENCIAS

Cavallo, M. A., Ledesma, A. B., Diaz, L. P., Facco, S. M. del L., Benzi, C. S., & Schmidt Strano, E. (2020). Convergencia ODS-universidad. Una propuesta para conocer las expectativas y percepciones de la comunidad académica acerca de la agenda 2030. Informes De Investigacion. IIATA., 5(5), 69-81. Universidad Nacional de Rosario.

Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T., Alcedo, Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. Revista mexicana de investigación educativa, 17 (54), 877-902. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Glasca-Pliego, E., Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, (56), 37-58. Universidad Autónoma del Estado de México.

Losada Rodríguez, I. (2018). El papel de la Universidad en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Editorial de la Universidad de Cantabria.

Olarte Martínez, M. M. (2023). Innovación docente con metodologías activas: el caso práctico de la realización y grabación de cápsulas informativas en los proyectos de música de la Universidad de Salamanca. En M. del. C. Romero (coord.), Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad (pp. 539-557). Dykinson.

Pena Castro, M. J., González Varga, M., Pérez Borrajo, A. (2022). La mentoría como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje del Personal Investigador en Formación del área de Etnomusicología. En C. Romero (coord.), Innovación docente y prácticas educativas de calidad (pp. 1305-1322). Dykinson.

Pena Castro, M. J., Pérez Borrajo, A., González Varga, M. (2023). Patrimonio musical femenino: la exposición como estrategia para la transferencia de resultados en Etnomusicología. En G. Buela-Casal (comp.), Avances en Educación Superior e Investigación (vol. 3, p. 315). Dykinson.

Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, (Número Extraordinario), 45-67. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. Revista Española de Educación Comparada, (37), 89-110. Sociedad Española de Educación Comparada.

Sarfson Gleizer, S. A. (2017). Música, arte y memoria: actividades para adultos mayores: una experiencia de formación de postgrado para maestros de primaria y de educación infantil. Docencia e investigación, 27, 101-117. Universidad de Castilla-La Mancha.

Zappettini, M. C. (2007). Enseñanza de la Geografía e Informática: el uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. Geograficando: Revista de Estudios Geográficos, 3 (3). Universidad Nacional de La Plata.

"ANTROPOLOGÍA MÁS ALLA DE LAS AULAS". UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

VIVIAN P. ROSADO CÁRDENAS
Universidad de Valladolid

LAURA SÁNCHEZ PÉREZ
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una propuesta pedagógica implementada en la enseñanza universitaria de la Antropología. Se describen los fundamentos del Seminario: "Antropología más allá de las aulas", a través del abordaje metodológico del aprendizaje dialógico, relacionado principalmente con la participación, la comunicación y el aprendizaje autónomo en los procesos discentes. Así, se describen y analizan las sesiones presenciales y online que conformaron la actividad pedagógica, mencionando las aportaciones realizadas por los diversos actores involucrados en la comunidad de aprendizaje, generada a través de esta acción. Para finalizar, se enuncian los retos, las lecciones aprendidas y los beneficios que supuso el Seminario metodológico, como una herramienta de aprendizaje teórico- práctica, basada en la presentación de casos reales del ejercicio profesional antropológico.

1.1. LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA COMO CONOCIMIENTO DIALÓGICO

El ámbito universitario, desde las últimas décadas del s. XX hasta la actualidad, se ha caracterizado por la generación de espacios que propenden por garantizar que el alumnado adquiera las competencias y las herramientas pertinentes y necesarias para adaptarse a las múltiples demandas sociales y laborales que caracterizan los estados-nación

contemporáneos[78] (Bezanilla *et al*., 2019; Gutiérrez-Rodríguez, 2019; Latorre-Cosculluela *et al*., 2020; Palomino *et al*.,2025).

Estos espacios se han concretado en una serie de políticas y metodologías que vindican la docencia universitaria como una práctica inclusiva, participativa y conocedora de la diversidad sociocultural. Una práctica centrada en la promoción de la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico y la resiliencia como pilares de los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos teórico-prácticos (Crisol-Moya *et al*., 2020; Jiménez *et al*., 2020; Ortega-Ruipérez y Correa-Gorospe, 2024). Acciones que repercuten en las aulas a través del fomento de metodologías activas y participativas centradas en el alumnado que favorecen el desarrollo de competencias para la vida, que deberán ser útiles en su futuro desempeño profesional, así como para afrontar el dinamismo de los escenarios sociales (Sánchez-Marín *et al*., 2019).

En este contexto, el aprendizaje dialógico emerge como una metodología que busca potenciar la participación, la comunicación y el aprendizaje autónomo. Este abordaje metodológico, basado en los postulados de Paulo Freire (1970) sobre la importancia de la comunicación y la necesidad de la simetría relacional entre participantes en la construcción de un diálogo igualitario, favorece la reflexión, el pensamiento crítico y la transformación social. Adicionalmente, el principio de inteligencia cultural, característico de esta metodología, reconoce como formas de saber aquellos conocimientos derivados de ámbitos no académicos (que la acercan a la propia epistemología antropológica[79]), integrando los saberes obtenidos del entorno inmediato del alumnado a través de procesos intersubjetivos, facilitando la cercanía e implicación

[78] Ejemplos de este interés se encuentran en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en 1999 o el en Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, referente a la "Educación de calidad" promovido por la Asamblea General de las Naciones Unidades en el 2015.

[79] En este sentido, Achilli (2016, p. 22-23) señala que el propio quehacer antropológico, (el énfasis en la diversidad constitutiva de la vida humana, el concepto de cultura, las dinámicas sociales, la lógica sociocultural de los sujetos y el método etnográfico, entre otros.), ofrece herramientas que permiten abordar las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva integral que reconoce las relaciones intersubjetivas en cualquier proceso didáctico.

discente a través del reconocimiento de la diversidad de realidades e intereses del alumnado (Achilli, 2016).

Para alcanzar los fines mencionados, el equipo docente tiene un rol estratégico, al generar y articular procesos de enseñanza- aprendizaje, que desde el análisis crítico de la atomización de los conocimientos en los procesos formativos, identifiquen núcleos sobre los cuales establecer diálogos entre distintas perspectivas y aportes; brindando al alumnado herramientas, recursos y situaciones de aprendizaje que les permitan potenciar su "saber hacer".

En este sentido, el Seminario metodológico "Antropología más allá de las aulas" realizado en el marco del proyecto de innovación docente (PID): "Aprendizajes y experiencias desde la Antropología: aplicación, profesionalización y visibilización del conocimiento antropológico - nº 188" (Sánchez y Rosado, 2024), de la Universidad de Valladolid, implementado en el curso académico 2023-2024, fue diseñado pedagógicamente como un núcleo de diálogo disciplinar. Como un espacio que articulación transversal las asignaturas del área de Antropología social de Palencia con el objetivo principal de fomentar el conocimiento del alumnado del Grado y, en general, de la comunidad universitaria y la población local sobre algunos de los diversos campos de profesionalización disciplinar y los múltiples escenarios contemporáneos para el ejercicio y aplicación del conocimiento antropológico.

2. OBJETIVOS

El Seminario metodológico contó con los siguientes objetivos específicos:

- Presentar al alumnado experiencias profesionales desde la Antropología como mecanismo de aprendizaje teórico-práctico de la disciplina, desde la exposición y estudio de casos reales, ofreciendo a su vez, un acercamiento a posibles campos de acción profesional.

- Generar espacios comunes para el debate y la transferencia de conocimientos entre pares, que permitan al alumnado reforzar competencias propias de la disciplina antropológica.

– Incentivar en el alumnado *power skills* centrales en su desarrollo personal y académico.

3. METODOLOGÍA

Como se mencionó en la introducción, el Seminario se planteó como un núcleo de diálogo disciplinar, que desde las metodologías activas, como es el aprendizaje dialógico, estableciera espacios para el debate y la generación de conocimiento entre pares. Espacios "horizontales" en los cuales se flexibilizan las relaciones de poder, características de la enseñanza tradicional (como las que se presentan en el modelo de cátedra o clase magistral). Espacios donde el alumnado se sintiera cómodo para expresar sus puntos de vista, compartir sus reflexiones, proponer temas de investigación y establecer criterios de evaluación frente a los contenidos que se les presentan.

Para alcanzar los objetivos propuestos, el Seminario integró cuatro acciones:

a. *Socialización de Experiencias de profesionalización:* Ponencias centradas en la presentación de casos sobre el ejercicio profesional de la Antropología fuera de la academia, a cargo del equipo docente del área.

b. *Taller del alumnado:* Espacio diseñado para que estudiantes de tercer y cuarto año de carrera presentaran y socializaran sus experiencias de investigación (principalmente etnográficas o aplicadas), gestadas y desarrolladas transversalmente en distintas asignaturas del Grado, visibilizando de esta manera sus primeras aportaciones al conocimiento antropológico, y contribuyendo, a su vez, a la transferencia de conocimiento entre pares.

c. *Elaboración de un documento-guía para la realización de presentaciones orales y pósteres*: transversal a las asignaturas del área de Antropología Social, orientado a fortalecer las competencias para la divulgación de resultados de investigación por parte del alumnado.

d. *Tareas de seguimiento y evaluación*: Para determinar el éxito de las metodologías activas se establecieron diferentes mecanismos de evaluación aplicados a los dos grupos destinatarios de la actividad. Por una parte, un cuestionario anónimo y voluntario de satisfacción para participantes del Seminario (incluida toda la comunidad universitaria y la población general) y por otra parte, un cuestionario anónimo y obligatorio de satisfacción para participantes del PID.

El Seminario metodológico "Antropología más allá de las aulas" se celebró entre el 27 de febrero y el 12 de mayo de 2024, con un total de siete sesiones. Cinco sesiones presenciales, centradas en la socialización de diferentes experiencias profesionales del campo antropológico a partir del conocimiento experto en ámbitos de la educación, la etnomusicología, el patrimonio, la mediación cultural, la cooperación internacional, las prácticas religiosas, las intervenciones socio-comunitarias y la práctica interdisciplinar.

También, contó con dos sesiones online dedicadas al taller del alumnado, en las cuales estudiantes de tercer y cuarto año, de manera voluntaria, socializaron las investigaciones realizadas en el marco de varias asignaturas del Grado (incluidas las prácticas externas), presentando experiencias, principalmente, desarrolladas en sus contextos socioculturales cercanos, alrededor del folclore y prácticas tradicionales, economías populares, nuevas ruralidades, procesos asociativos y, el ejercicio político y ciudadano en el contexto actual de la sociedad española.

En total se presentaron 13 experiencias, distribuidas en América, Asia y Europa, particularmente en 10 localidades españolas (esta información se expone de manera detallada en el apartado de resultados). Todas las sesiones fueron gratuitas y abiertas al público en general y contaron con espacios para la formulación de preguntas a cada ponente, generando debates, epistemológicos, teóricos, metodológicos y procedimentales, con alta participación de los/as asistentes. Para la promoción y divulgación de la actividad se redactaron notas de prensa que fueron difundidas por el Gabinete de prensa de la universidad, a través de los

boletines semanales y las redes sociales, y en las cuentas administradas por el Departamento y la Facultad.

Las cuatro acciones que conformaron la implementación del Seminario se basaron en el trabajo colaborativo entre todo el equipo docente y el alumnado del Grado. Trabajo que implicó la coordinación y la comunicación directa entre profesor/a-profesor/a, estudiante-profesor/a, estudiante-estudiante, estudiante-recursos didácticos y estudiante -medio, característico de las metodologías activas (López, 2005).

Para la preparación de la *Socialización de Experiencias de profesionalización*, se realizaron reuniones de coordinación entre el profesorado participante, en las cuales se seleccionaron las experiencias del ejercicio profesional antropológico en escenarios no académicos que mayor interés podían suscitar entre el alumnado del Grado. Esa selección se estableció a partir de las fortalezas y debilidades detectadas en las trayectorias académicas del estudiantado; así como de los intereses y sensibilidades manifestadas a lo largo de las asignaturas que son responsabilidad del área (que corresponden al 61% del plan de estudios de la titulación).

Asimismo, el profesorado participante coordinó la estructura de sus presentaciones a partir de cinco apartados básicos, con el objetivo de suscitar un acercamiento al "saber en acción". Estos apartados fueron: i). Contexto de la experiencia laboral; ii). Relevancia de la epistemología y la metodología antropológica (etnológica y etnográfica) en el marco de la intervención; iii). Resultados específicos; iv). Retos y logros y, v). Lecciones aprendidas. Adicionalmente, se elaboraron resúmenes de las ponencias y breves reseñas curriculares que permitieran al alumnado conocerlos/as en su dimensión profesional (futuros colegas o compañeros/as de profesión).

Cada sesión presencial contó con una duración de 1 hora, que fue grabada y alojada en el campus virtual del PID, con la finalidad de que el alumnado matriculado en la jornada de la tarde pudiera participar de la actividad, a través del foro de mensajes habilitado para cada intervención, facilitando la formulación de preguntas a cada ponente y la generación de debates específicos sobre cada intervención.

Siguiendo los principios del aprendizaje dialógico, cada sesión contó con un moderador (del equipo docente), encargado de propiciar el turno de preguntas, gestionando el diálogo simétrico, a través del uso de la palabra en igualdad de condiciones, con la finalidad de integrar diferentes visiones que aporten a la producción de conocimiento colectivo (Aguilar Ródenas *et al*., como se cita en Pérez, 2022, p.125).

Por su parte, la realización del *Taller del alumnado* requirió de una reunión con estudiantes de tercer y cuarto año de carrera, para explicar las dinámicas, estructura y fundamentos de la actividad, aclarar dudas sobre las temáticas susceptibles de ser expuestas en sus intervenciones y, calendarizar las actividades preparatorias del Seminario.

Los/as participantes, de manera voluntaria, enviaron su propuesta de comunicación, en formato tipo congreso, a la coordinación del PID; correo electrónico, en el cual, además de incluir sus datos personales, título, palabras clave y el resumen, era necesario mencionar las asignaturas en las cuales se habían realizado los trabajos y proponer dos opciones de profesorado/tutor con quienes deseaban trabajar. Esta información permitió asignar al profesorado que se consideró más idóneo para el trabajo de guía y tutoría, en función de la temática escogida e intentando responder, en la medida de lo posible, a las selecciones del alumnado. Tras la asignación de un/a tutor/a se dio una semana de plazo a los equipos docente-discente para el envío de las propuestas definitivas. En promedio, cada alumna/o sostuvo 4 tutorías específicas con el profesorado- tutor asignado.

Es necesario señalar que, si bien el fomento de *power skills* entre el alumnado fue un eje transversal de la implementación del Seminario, fue precisamente durante las tutorías donde más se trabajó en el fortalecimiento de estas habilidades. Estas jornadas de trabajo priorizaron la mejora de destrezas socio-comunicativas, la confianza en la transmisión de los conocimientos adquiridos, la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía. Así como el uso de la inteligencia emocional para establecer o recibir críticas frente al trabajo propio y, formular recomendaciones o visiones alternativas al trabajo de compañeros/as, contribuyendo a la transferencia de conocimiento entre pares, en la medida que se implementaban los materiales pedagógicos creados en el marco de la actividad.

Precisamente, esos materiales pedagógicos orientados al fortalecimiento de las competencias discentes en la divulgación de resultados de investigación se sintetizaron en el *documento-guía para la realización de presentaciones orales y pósteres*. Dicho texto, unificó las directrices básicas para estructurar y desarrollar el documento guía de la presentación oral, las indicaciones básicas para el diseño del Power Point (o similar) como apoyo audiovisual a las presentaciones orales y, las recomendaciones generales para una exposición efectiva.

Fue concebido por el profesorado como un protocolo interno, unificador de las asignaturas del área de Antropología social de Palencia, articulador, principalmente, de las materias que componen el bloque de "Metodología y Técnicas de análisis"[80]del plan de estudios de la titulación. El documento, que cuenta con una extensión de 4 páginas y fue escrito en un lenguaje cotidiano, contó con una versión preliminar redactada por las profesoras responsables de las asignaturas "Técnicas cualitativas para la Antropología" y "Técnicas avanzadas de investigación en Antropología" (impartidas en el primer y cuarto año de carrera, respectivamente), quienes a su vez eran las coordinadoras del PID. Ese documento-borrador sirvió de base para que los demás miembros del equipo docente participasen en su revisión, mejora y aprobación.

La construcción del documento-guía tuvo por finalidad integrar y articular los cuatro procesos básicos que potencian las habilidades comunicativas, en el marco del aprendizaje dialógico, según Pérez (2022):

- La lectura, como una actividad comprensiva, dotada de análisis, de inferencias y argumentación; en la que el alumnado es capaz de acceder al conocimiento desde lo leído y así ampliar su visión de mundo, para adoptar posiciones críticas y argumentativas que potencien sus habilidades para desenvolverse

[80] Además de su uso en el marco del PID, la guía se implementó en la evaluación continua de las asignaturas: Técnicas cualitativas para la Antropología, Etnología, Antropología del género, Métodos de investigación en ciencias sociales y Trabajos de Fin de Grado durante el curso académico 2023-2024. Adicionalmente, trascendió el alcance inicial de la acción, al ser utilizada en la preparación de las intervenciones orales del alumnado de tercer curso que participó en el 12ª Foro de las Identidades de Castilla y León, celebrado en de la Universidad de Salamanca el 03 de mayo de 2024.

en sus contextos cotidianos y no solo en espacios académicos (Pérez, 2022, p. 120). Así, este proceso le permite a cada estudiante realizar análisis, abstracciones y posicionarse con relación a lo percibido.

- La escritura, como un proceso contextualizado que fomenta el correcto uso de las palabras para que expresen lo que se pretende y cumplan la función proyectada, en el marco de situaciones, espacios y tiempos específicos, que como discurso organizado necesita de una coherencia, una cohesión y una adecuación minuciosa para poder transmitir eficazmente las intenciones de quien escribe (Pérez, 2022, p. 120).

- La oralidad, como una competencia estratégica, que permite contar con los suficientes recursos verbales y no verbales para alcanzar un acto comunicativo eficaz (Pérez, 2022, p. 121), permite al alumnado la generación de procesos que favorecen la expresión oral, constituyendo un eje central para la socialización y retroalimentación de su punto de vista.

- La escucha, como una habilidad que prioriza el interés en la "voz de los otros", fomenta el respeto por la palabra y la expresión de las demás personas, tanto en los espacios académicos como en todas las esferas de la vida (Pérez, 2022, p. 121). En este sentido, a través de la escucha se logra el aprendizaje, se extrae información relevante suministrada por nuestros/as interlocutores/as; permite identificar los universos de sentido necesarios en la identificación de los núcleos comunes de debate y en la construcción de conocimiento personal y disciplinario.

La guía fue el eje articulador del trabajo realizado por el alumnado en tutorías y demás acciones del Seminario, constituyéndose, a la vez, en uno de los resultados más relevantes de esta experiencia pedagógica. En este sentido, recibió una retroalimentación muy positiva por parte de los/as estudiantes, posible de identificar gracias a las *Tareas de seguimiento y evaluación*. Las cuales se realizaron, principalmente, a través de dos cuestionarios generados en *Forms Office* orientados, por una

parte, a evaluar aspectos relacionados con la organización[81], el contenido[82], la valoración de cada una de las sesiones y la calificación general del Seminario metodológico (en una escala de cero a cinco puntos). Por otra parte, en evaluar aspectos globales del PID, como las tareas de coordinación; los contenidos; la tutorización y los documentos-guía, los resultados del Seminario y su concordancia con los objetivos, finalizando con la valoración general del proyecto.

4. RESULTADOS Y DISCUSION

En la implementación del Seminario metodológico "Antropología más allá de las aulas" participó todo el profesorado del área de Antropología social de Palencia, en las conferencias, la tutorización del alumnado y la moderación de las sesiones. De igual manera, estudiantes de tercer y cuarto curso, tomaron parte de las acciones como asistentes, ponentes y organizadores de la actividad. Asimismo, todas las sesiones contaron con la asistencia del conjunto del alumnado del Grado, el profesorado de la Facultad de Educación y el público externo.

4.1. SABER EN ACCIÓN: PONENTES, TEMÁTICAS Y MODERADORES.

1ra sesión (Modalidad presencial): "Reconstrucción del tejido social en tiempos de crisis. Antropología aplicada, Etnomusicología y Etnoeducación", Prof.ª Vivian P. Rosado Cárdenas. (27/02/2024). Intervención focalizada en la adecuación, implementación y relevancia de un proyecto de Etnomusicología como proceso Etnoeducativo durante la pandemia por COVID-19. Actividad realizada conjuntamente con las sociedades indígenas en la Orinoquía colombiana, a través de los enfoques y

[81] Contempló los ítems: Duración del seminario y el tiempo dedicado a la formación; Participación activa del alumnado; Aula física para las sesiones presenciales; Aula virtual para las sesiones online; Difusión de la actividad, Consultas e información desde la organización.

[82] Se preguntaron los siguientes aspectos: El contenido estaba bien organizado y planificado; el alumnado participó activamente y trasladó sus consultas a los/as ponentes; las cargas de trabajo fue la adecuada; el seminario ha permitido un mayor conocimiento sobre el horizonte profesional de la antropología; las herramientas metodológicas y experiencias presentadas son de utilidad para mi formación académica; el seminario ha permitido el intercambio de conocimientos y experiencias entre el alumnado del Grado; el seminario ha permitido al trabajo colaborativo entre el alumnado y el profesorado del Grado.

metodologías de la Antropología aplicada y de la investigación con responsabilidad social, como fórmula para la creación de mecanismos de apoyo mutuo orientados a dignificar la vida en comunidad en momentos de crisis. Esta sesión fue moderada por la Prof.ª Laura Sánchez.

2da sesión (Modalidad presencial): "Nuevos usos del Patrimonio Cultural: El Proyecto Villar Activo", Prof. José Luis González. (14/03/2024). Analizó la interrelación entre turismo, desarrollo rural y patrimonio cultural a partir del proyecto de recuperación etnográfica "Villar Activo" implementado en Villar del Monte (Truchas, León - España), con el que se pretende revitalizar social y económicamente esta zona de la montaña leonesa. El Prof. Pablo Martín, moderó la sesión.

3da sesión (Modalidad presencial): "Cambio cultural y resistencia al cambio. Una investigación sobre las prácticas funerarias actuales en Castilla", Prof. Luis Manuel Usero. (18/03/2024). Intervención centrada en las oportunidades laborales para el estudio antropológico a través de las convocatorias de proyectos y becas de investigación de instituciones locales, provinciales y regionales, fuera del mundo académico. La ponencia articuló las reflexiones a partir del ejemplo de la investigación sobre los cambios culturales (y las resistencias) en las prácticas funerarias actuales en Castilla y León (España). La moderación estuvo a cargo de la Prof.ª Vivian P. Rosado.

4ta sesión (Modalidad online): Taller de alumnado de tercer curso. (03/04/2024). En esta sesión, parte del alumnado de tercer curso expuso sus investigaciones:

- Rosa María García Martínez, presentó su trabajo sobre "Empoderamiento de mujeres adultas y mayores del medio rural a través del asociacionismo", realizado para la asignatura "Técnicas Cualitativas para la Antropología". Indagó sobre cómo el asociacionismo contribuye al empoderamiento de las mujeres adultas y mayores de Saldaña (Palencia - España), a partir del estudio de caso de "La Cuadrilla". La investigación enfatizó en la relevancia de las entrevistas semiestructuradas en la construcción del conocimiento antropológico, que permiten comprender las prácticas cotidianas de las mujeres de la

Asociación de Amas de Casa de Saldaña, visibilizándolas como agentes, conscientes de la realidad en la que viven y vivieron en el marco de relaciones de poder. La comunicación finalizó con una reflexión sobre la relevancia de la rigurosidad en la formulación conceptual y procedimental de las investigaciones, como mecanismos que impiden caer en sesgos de confirmación y juicios a priori. Contó con la presentación y moderación del profesor-tutor José Luis González.

- Igor Martín Curto expuso "Análisis etnográfico para un desarrollo socioeconómico equitativo. El caso del Alto Valderaduey", investigación que realizó para la asignatura "Etnografía". Reflexionó sobre la complejidad del fenómeno de la despoblación en el medio rural y su relación con la identidad, mostrando la importancia del patrimonio inmaterial de cada territorio en la construcción de estrategias socioeconómicas. La investigación etnográfica destacó la importancia que tiene el paisaje cultural, la identidad y otros elementos de la cultura inmaterial a la hora de la planificación de estrategias actuales para el desarrollo rural. La comunicación finalizó con una reflexión sobre la importancia de la comparación antropológica en la construcción de conocimiento aplicado. Las tareas de presentación y moderación estuvieron a cargo de la profesora-tutora Vivian P. Rosado.

- Lucía Revilla Diez, presentó su trabajo "Danzas identitarias y rituales en el contexto de Cisneros", realizado para las asignaturas de "Etnología" y "Etnografía". Reflexionó sobre la relevancia de las danzas de palo y el Azote/Juicio del chiborra en la identidad colectiva de Cisneros – Palencia (España). Por medio de diferentes técnicas de investigación cualitativa documentó como estas prácticas son constitutivas de un Patrimonio vivo dinámico, en el cual los procesos de socialización son centrales en la transmisión intergeneracional de conocimientos vinculados a los rituales, sus prácticas y significados. La comunicación finalizó con una reflexión sobre la importancia de la custodia y correcto almacenamiento de los datos

obtenidos en el trabajo de campo. Contó con la presentación y moderación del profesor-tutor Luis M. Usero.

5ta sesión (Modalidad presencial): "La Antropología como valor profesional: aportaciones y vínculos de la Antropología con otras ramas profesionales", Prof.ª María Luisa López Municio (24/04/2024). Se focalizó en cómo la Antropología requiere comprender una gran variedad de corrientes teóricas; herramientas analíticas de estudio en ámbitos muy variados y la capacidad de realizar investigaciones y análisis sobre la diversidad de comunidades y personas, basados, principalmente, en una capacidad de observación en la que se profundiza constantemente. Lo que la constituye en un elemento central del trabajo interdisciplinario y en una plataforma para diferentes ramas profesionales, por lo que el futuro profesional puede tener muchas ramificaciones, que se abordaron desde experiencias implementadas en el ámbito más inmediato del alumnado (Madrid- Valladolid, España). El Prof. Luis M. Usero moderó la sesión.

6ta sesión (Modalidad presencial): "Aprendizajes de la cooperación en Timor Oriental. Educación, alfabetización y mediación cultural", Prof.ª Laura Sánchez Pérez (15/05/2024). Se analizó la práctica antropológica como fórmula de mediación cultural a través de un proyecto etnoeducativo concreto, "el Proyecto Bolboreta", implementado en Timor Oriental por la cooperación internacional. Proyecto ligado con la educación reglada y de alfabetización escolar en el contexto de construcción de un Estado independiente y de fortalecimiento de la identidad nacional timorense. La moderación estuvo a cargo del Prof. Pablo Martín.

7ta sesión (Modalidad online): Taller de alumnado de cuarto curso (22/05/2024). En esta sesión, parte del alumnado de tercer y cuarto curso expuso sus investigaciones:

- Ángela de Miguel Reyero, presentó su trabajo sobre "Reuniones Arcoíris. Una revisión desde la Antropología política", realizado para la asignatura "Antropología Política". La intervención ofreció una mirada reflexiva y funcional sobre las reuniones arcoíris. A través de la técnica de la autoetnografía, la ponencia se enfocó en el análisis de conceptos como

liderazgo, influencia y poder, en un colectivo cuyo funcionamiento político es conocidos por su absentismo de líderes. La comunicación finalizó con una reflexión sobre las diferencias entre el turismo y el trabajo de campo etnográfico. Las tareas de presentación y moderación estuvieron a cargo de la profesora-tutora Vivian P. Rosado.

– Lidia Torró Martínez, presentó su trabajo sobre "Aprendizajes del proceso de prácticas. Área de intervención social AUPEX", realizado para la asignatura "Prácticas Externas". Presentó el proceso de realización de las prácticas curriculares obligatorias en la Asociación de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX), analizando las tareas realizadas y su grado de adecuación a la práctica antropológica, presentando propuestas de mejora para posibles líneas de colaboración futura desde el campo antropológico, vinculados con los estudios de la soledad no deseada en población anciana en los ámbitos rurales. La intervención finalizó con una serie de importantes consejos prácticos al resto del alumnado para promover actitudes positivas y proactivas a la hora de afrontar las prácticas curriculares obligatorias. Contó con la presentación y moderación de la profesora-tutora María Luisa López Municio.

– Manuel J. Acero Solís, presentó su trabajo sobre "Las cooperativas textiles en Tierra de Campos palentina. Auge y ocaso de una fórmula de economía social con perspectiva de género", realizado para las asignaturas "Género y Trabajo", "Prácticas Externas" y "Trabajo de Fin de Grado". Presentó su experiencia a la hora de planificar de forma temprana un itinerario discente desde las oportunidades teórico-metodológicas que ofrecen las asignaturas del Grado. Permitiendo al alumnado profundizar en las temáticas de interés personal al tiempo que optimiza los recursos docentes e institucionales que ofrece la carrera y el entorno profesional (como la captación de financiación externa para la realización de investigaciones personales o la obtención de premios). Las tareas de presentación y moderación estuvieron a cargo de la profesora-tutora Laura Sánchez.

- Henar Encinas Fombellida, presentó su trabajo sobre "El desarrollo de la educación en mujeres gitanas palentinas: barreras y estereotipos", realizado para la asignatura "Trabajo de Fin de Grado". La intervención se basa en su experiencia en el aprovechamiento de los recursos de las prácticas curriculares obligatorias para identificar puntos de intervención antropológica y desarrollar el trabajo de fin de grado. El caso expuesto muestra cómo a partir de la realización de las tareas de prácticas en la Fundación Secretariado Gitano de Palencia (España), identificó la temática que le resultaba de interés, encontró los recursos necesarios para llevarla a cabo y planificó su trabajo a partir de las necesidades observadas en coherencia con la labor profesional de la titulación. Contó con la presentación y moderación de la profesora-tutora Laura Sánchez.

Aunque se ha señalado con anterioridad, es necesario resaltar que la realización del Seminario fue posible gracias al trabajo colaborativo entre el equipo docente y el alumnado del Grado. De esta forma, las acciones vinculadas con la actividad desbordaron y complementaron las particularidades de las asignaturas independientes del plan de estudio y sus procesos de aula, al generar una dinámica de trabajo coordinado y articulado entre docentes y discentes, centrado en el fortalecimiento de competencias específicas y habilidades comunicativas del alumnado y, tal vez, más importante aún, en la construcción de una comunidad de aprendizaje en torno a la mejora de la experiencia discente, la divulgación del conocimiento disciplinario y un acercamiento a posibles campos de acción profesional.

La alta participación del alumnado en esta actividad evidencia la efectividad del aprendizaje dialógico en la enseñanza de la Antropología, demostrando permanentemente una gran implicación desde la propuesta, la organización, la formación y la divulgación no solo del Seminario, sino en las acciones que repercuten de manera positiva en la construcción de una identidad de grupo y profesional, en el contexto de un Grado de reciente incorporación en la oferta académica de la UVA, y que aún inicia su camino para ser conocido por el resto de la comunidad universitaria.

La actividad fue muy bien valorada, recibiendo una calificación promedio de 4.62 puntos sobre un máximo de 5. Puntualmente, a través de los formularios de evaluación, fue posible identificar el interés del alumnado del Grado en la realización periódica de actividades que compartan los objetivos y la metodología del Seminario (al menos, una vez a lo largo del curso académico). Posicionando a esta actividad como una buena práctica docente que, repercute positivamente en el desarrollo de competencias complementarias a la formación curricular y en la mejora de las habilidades discentes.

Adicionalmente, la alta valoración de aspectos relacionados con la planificación y organización de los contenidos, el conocimiento de la profesión antropológica y la utilidad de las herramientas y experiencias presentadas para la formación discente (84%), ejemplifican como la actividad ha implicado un fortalecimiento de las experiencias discentes y de las posibilidades de desarrollo profesional. Cuestiones que incidirán en el futuro inmediato del alumnado.

Otros indicadores que refuerzan la pertinencia de esta experiencia pedagógica se encuentran en los resultados altamente positivos alcanzados en los ítems sobre la comunicación entre iguales y sobre el trabajo colaborativo con el profesorado (77%). Esto refuerza la necesidad de seguir realizando actuaciones similares, como vía eficaz para la mejora de las capacidades discentes y como fórmula de motivación para el alumnado, evitando así el abandono precoz de los estudios. De igual modo, también supone una motivación extra para el profesorado que puede poner en valor sus propias experiencias fuera del aula y mostrar alternativas profesionales que, por el carácter de las materias que imparten, no se muestran de forma explícita en las asignaturas y que, como queda patente en las valoraciones, son de utilidad para el alumnado del Grado.

La carga de trabajo para el alumnado que supuso el Seminario fue considerada totalmente adecuada (61,5%), teniendo en cuenta que la participación en el PID requiere de un esfuerzo extra, al ser una actividad extracurricular, compatible con la carga discente de las asignaturas del Grado. En este sentido, el refuerzo del trabajo colaborativo, la tutorización y la guía docente fuera del aula también suponen la posibilidad de crear grupos de estudio o investigación, aumentando las posibilidades

de colaboración durante los años que conlleva la formación universitaria como tras ser egresados/as, fortaleciendo y dando continuidad en el tiempo a la comunidad de aprendizaje.

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que la principal lección aprendida durante este proceso es la relevancia que tiene para el alumnado los espacios de enseñanza presenciales, por mucho, mejor valorados, que los espacios de enseñanza online. Si bien, los segundos permiten afianzar el manejo de las Tecnologías de la comunicación y la información (TIC), el alumnado participante en esta experiencia priorizó la comunicación cara a cara y las interacciones directas como elementos que impactan de manera más efectiva en su aprendizaje kinésico, visual y auditivo.

Un ejemplo de ello fue la dinámica que caracterizó las rondas de debate que se abrían tras cada sesión; en las presenciales, las participaciones eran más frecuentes, extensas y emotivas, basadas en las primeras experiencias etnográficas que, de manera complementaria, incluían referentes teóricos. Las personas que tomaban el turno de pregunta, en la mayoría de las ocasiones, modificaba su ubicación en el aula para integrarse con participantes que compartían su universo de sentido, tomando notas y escribiendo pequeños listados de referencia, que amanera de guía, les permitían exponer en plenaria sus posicionamientos frente a los temas propuestos, en ocasiones, llegando a buscar en sus dispositivos móviles datos que les permitieran defender su postura. Esto implicó que en varias ocasiones fuera necesario prolongar el tiempo establecido para el desarrollo de las sesiones, ya que la alta participación en el debate presencial superaba el tiempo utilizado por los/as ponentes en la presentación de sus experiencias, lo cual fue ampliamente satisfactorio para todo el equipo docente vinculado en la actividad.

A partir de la evaluación también se han detectado oportunidades de mejora relacionadas con:

- Replantear la estrategia de difusión del conocimiento antropológico, orientándola a la captación de asistentes de otros Grados del Campus.

– Ampliar el abanico de experiencias profesionales desde la Antropología, incorporando otros campos de acción y su sinergia con otras áreas presentes en el Grado, que aporten nuevas posibilidades de orientación profesional.

5. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, es importante señalar que todo el trabajo desarrollado a través del Seminario metodológico "Antropología más allá de las aulas", como experiencia de aprendizaje dialógico en la enseñanza universitaria de la Antropología, aunado a los demás esfuerzos realizados desde el Grado, permitió generar una Comunidad de aprendizaje en torno al trabajo colaborativo, el intercambio de conocimiento entre pares y la mejora de la experiencia discente, que tiene como núcleo de diálogo disciplinar la pertinencia contemporánea y los diversos campos de acción profesional.

Adicionalmente, se desarrollaron herramientas metodológicas puntuales que articulan de manera transversal todas las asignaturas del área, que pueden ser replicadas por otras áreas vinculadas al Grado, al igual que por otras titulaciones. Así, el Seminario puede ser fácilmente adaptado para implementarse en disciplinas afines, buscando profesionales que tengan "sensibilidad pedagógica" y que estén interesados en integrarse a las comunidades de aprendizaje que se generan. En este contexto, las estrategias más efectivas fueron: la tutorización personalizada, los espacios de debate e intercambio de conocimiento entre pares y el documento-guía para realizar presentaciones orales y pósteres.

En el primer caso, el trabajo conjunto entre profesorado/tutor y alumnado ponente, se basó en intereses compartidos (ámbitos de profesionalización e investigaciones etnográficas como proyecto de aula en las asignaturas del área). En el segundo caso, la interacción del alumnado de todo el grado permitió que en las rondas de preguntas se ejemplificaran y profundizaran cuestiones teóricas, metodológicas y éticas, todas desde una perspectiva aplicada, que desbordan y complementan las particularidades de las asignaturas independientes y sus procesos de aula ("cursos cerrados"), articulando los conocimientos disciplinarios, más

allá de la división curricular formal. En el tercer caso, la generación de un protocolo interno unificado generó una línea común entre distintas asignaturas (superando la división entre materias teóricas y materias metodológicas), que provee al proceso de evaluación discente de unas pautas concretas, aunque no encorsetadas, que permiten al alumnado conocer y reforzar los criterios que serán usados en la evaluación de sus competencias comunicativas.

El seminario, también mejoró la experiencia discente, ofreciendo un espacio para fortalecer habilidades y competencias del alumnado en la divulgación de resultados de investigación. Esto, principalmente, se relaciona con el interés demostrado por los/as participantes a través de la alta calidad de las investigaciones presentadas, la rigurosidad investigativa y la motivación que brindaba la oportunidad de trascender la experiencia de aula, al construir sus presentaciones para un público muy variado integrado por expertos/as y por la población general.

Para finalizar, la lógica del aprendizaje dialógico en esta actividad pedagógica ha sido fundamental, pues se considera que la gran implicación del alumnado en el desarrollo de las acciones propuestas ha sido el resultado del fomento y la alta valoración de su capacidad de trabajo autónoma, creatividad y aplicación de su pensamiento crítico. Fortaleciendo *power skills* a través de la exposición oral y pública de resultados de su trabajo, en un entorno de confianza y aprendizaje común, basado en la colaboración entre iguales.

6. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

El seminario se realizó en el marco del PID “Aprendizajes y experiencias desde la Antropología: aplicación, profesionalización y visibilización del conocimiento antropológico”, subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

Queremos agradecer a todo el alumnado del Grado en Antropología Social y Cultural de la UVA por su colaboración con el proyecto, su participación en las actividades planteadas y su compromiso con la promoción del Grado y del conocimiento antropológico.

8. REFERENCIAS

Achilli, E. (2016). Enseñar Antropología. Una introducción. En L. Cerletti y M. Rúa (Comp), *La enseñanza de la Antropología* (pp. 17-29). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Libros de Cátedra.

Bezanilla, M.J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M. y Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in Higher Education: The teacher 's view. *Thinking skills and creativity*, 33, 100584. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584

Crisol-Moya, E., Romero-López, M.A. y Caurcel-Cara, M.J. (2020). Active methodologies in Higher Education: perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. *Frontiers in Psychology,* 11, 1703. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En C. Márquez (Coord.), *Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídicoconstitucional* (pp. 17-44). Dykinson.

Jiménez, D., González, J.J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A. y Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917

López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones.

Ortega-Ruipérez, A., y Correa-Gorospe, J. M. (2024). Active methodologies to enhance blended learning: Exploring the perceptions of pre-service teachers. *International Journal of Instruction*, 17(3), 117-136. https://doi.org/10.29333/iji.2024.1737a

Palomino, M. C. P., Montes, D., A., y Valdivia, E. M. (2025). Evaluation of dialogical learning in higher education: Psychometric validation of a questionnaire. *International Journal of Instruction*, 18(1), 619-634. https://doi.org/10.29333/iji.2025.18134a

Pérez, Y. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116-140. http://doi.org/10.26620/uniminuto. praxis.22.32.2022.116-140

Sánchez, L., y Rosado, V. (en prensa). Aprendizajes y experiencias desde la Antropología: aplicación, profesionalización y visibilización del conocimiento antropológico. *Memoria del Proyecto de Innovación Docente 2023-23240,* pp.1-7. Universidad de Valladolid (UVA).

Sánchez-Marín, F.J., Parra-Meroño, M.C. y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, 147, 87-108. http://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108

MÁS ALLÁ DEL AULA: LAS *JAM SESSIONS* Y SU POTENCIAL COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FORMAL

CLAUDIA ROLANDO
Universidad de León
ROCÍO VILLA
Universidad Nacional de Santiago del Estero

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la colaboración y la habilidad para trabajar en equipo son competencias esenciales, lo que subraya la importancia de implementar metodologías que integren dinámicas creativas, participativas y socialmente significativas. En este contexto, la innovación docente y la transferencia de conocimiento desempeñan un papel crucial en la actualización de las prácticas educativas, fortaleciendo los vínculos entre la academia, el entorno laboral y la sociedad. Esto permite desarrollar propuestas que fomenten un aprendizaje activo y comprometido por parte de los estudiantes. El presente trabajo explora cómo las *jam sessions*, como espacios informales de interacción musical, pueden servir de inspiración para modelos pedagógicos aplicables a la educación formal del cantante de jazz en España.

Originalmente asociadas al jazz (Shapiro y Hentoff, 1955; Oxford English Dictionary, 2013), las *jam sessions* son encuentros creativos caracterizados por la improvisación y el intercambio colectivo de ideas. Aunque surgieron en el ámbito jazzístico, su influencia se ha expandido a otros géneros como el blues, el rock y la música celta, así como a disciplinas no musicales como la danza y el trabajo corporativo. Estas sesiones se destacan por su capacidad de fomentar la colaboración y la construcción conjunta de un producto emergente que trasciende las contribuciones individuales (Sawyer, 2003).

En el ámbito del jazz, las *jam sessions* no solo funcionan como espacios recreativos, sino también como entornos de aprendizaje y construcción de redes entre músicos. En estas reuniones, los participantes interpretan composiciones en un entorno abierto que invita a la integración de músicos con diferentes niveles de experiencia, aportando sus habilidades a través de instrumentos, voz o improvisación. Así, las *jam sessions* se consolidan como entornos dinámicos donde confluyen individuos de diversos orígenes, lo que las convierte en escenarios propicios para analizar y aplicar estrategias de aprendizaje colaborativo en la educación formal.

1.1. Planteamiento

La formación vocal en jazz enfrenta desafíos significativos en cuanto a cómo enseñar y aprender de manera efectiva, integrando los contextos académico y profesional. El canto jazz (y el canto en general) requiere un enfoque holístico que contemple factores corporales, cognitivos, culturales y emocionales, así como la singularidad de la voz como instrumento incorporado. La enseñanza del jazz vocal, en particular, enfrenta el reto de equilibrar métodos tradicionales con la flexibilidad y creatividad que caracterizan este género, ya que mientras que el canto lírico se asocia casi exclusivamente a la formación académica y dirigida, el jazz posibilita un aprendizaje donde la experiencia práctica y profesional, como las experimentadas durante las *jam sessions*, desempeña un papel fundamental. Es así que, en el ámbito musical, las *jam sessions*, aunque no forman parte oficial del currículo académico, han sido reconocidas históricamente por su capacidad para fomentar la creatividad, la improvisación y el trabajo colaborativo. Estas sesiones son imprescindibles para desarrollar habilidades técnicas, creativas y sociales ya que es allí donde los estudiantes de jazz perfeccionan en ellas su interpretación e improvisación musical, al tiempo que adquieren competencias significativas como el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la toma de decisiones en entornos de incertidumbre. Más allá de la improvisación musical, estas sesiones ofrecen un entorno experimental que fomenta la interacción social, el desarrollo de habilidades y la construcción de redes profesionales. Estas dinámicas permiten a los participantes, por un lado, adquirir competencias como la adaptabilidad, el pensamiento crítico y

la resolución de problemas en tiempo real, y por el otro, contribuir al desarrollo de la autoestima, la identidad artística y el sentido de pertenencia dentro de una comunidad musical. En este sentido, dichas cualidades y habilidades son fundamentales tanto para el éxito académico como para el desarrollo de relaciones personales sólidas y una inserción profesional efectiva.

El aprendizaje colaborativo puede definirse como un enfoque educativo en el que los participantes trabajan juntos para alcanzar metas comunes, compartiendo conocimientos y responsabilidades. Estudios como los de Berliner (1996), Green (2002) y Monson (1996) destacan que estas sesiones permiten a los músicos principiantes aprender de profesionales, configurando un modelo de educación que combina la guía experta con la colaboración entre pares, es por esto que las *jam sessions* representan un claro ejemplo de este modelo, ya que fomentan la interacción entre músicos con diferentes niveles de experiencia y estilos. Además, investigaciones recientes en pedagogía musical (Barratt y Moore, 2005; Gaunt, 2007) han evidenciado las ventajas de la evaluación grupal, particularmente en entornos donde las dinámicas colaborativas, son fundamentales.

El aprendizaje colaborativo es un enfoque que requiere planificación, interacción dinámica y principios estructurados, y se destaca por su capacidad de fomentar tanto el desarrollo individual como el colectivo. En la literatura, autores como De la Parra y Gutiérrez (2007) lo consideran sinónimo del aprendizaje cooperativo, mientras que otros, como Sánchez del Campo (2018), afirman que el trabajo cooperativo implica la división de tareas asignadas individualmente, mientras que el colaborativo se caracteriza por la autodeterminación del grupo, la distribución dinámica de responsabilidades y una interacción más abierta, sin excluir la cooperación. Para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo, se requieren principios fundamentales, como responsabilidad, habilidades de equipo, comunicación y autoevaluación (Andreu Andrés y García Casas, 2014). Además, este enfoque no solo busca resolver problemas o tareas, sino también formar valores, habilidades y destrezas éticas. Iborra e Izquierdo (2010) identifican condiciones clave, como interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y autorreflexión grupal. Estos elementos

contribuyen a objetivos como la comprensión intelectual, la mejora profesional, el desarrollo de la comunicación y la autorregulación. En este sentido, Ake (2002) amplía esta perspectiva al destacar cómo las *jam sessions* se convierten en entornos ideales para aplicar estos principios. En estos espacios, los músicos no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también promueven valores esenciales para el aprendizaje colaborativo, como la responsabilidad y el apoyo mutuo, comparten conocimientos, aprenden de sus pares y construyen significados compartidos en un entorno creativo y de apoyo mutuo.

Desde un enfoque constructivista, este modelo se vincula a teorías como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, que resalta el aprendizaje generado por la colaboración entre individuos con diferentes niveles de experiencia (Houdé et al., 2003), y la teoría del andamiaje (Pozo, 2006), que describe cómo un tutor o compañero más avanzado proporciona apoyo temporal que facilita el progreso del aprendiz hacia su potencial. Si bien inicialmente se asumía que este rol debía ser desempeñado por un experto, investigaciones recientes sugieren que el andamiaje entre pares también resulta efectivo (Velásquez Fernández, 2019). En este sentido, como mencionamos anteriormente, las *jam sessions* actúan como espacios donde músicos experimentados y principiantes interactúan, generando dinámicas de aprendizaje horizontal y bidireccional. Además, la dimensión social del aprendizaje, mediada por el lenguaje y el contexto (Carretero, 1997; Cenich y Santos, 2005), encuentra en las *jam sessions* un ejemplo práctico.

Por todo ello, la hipótesis principal de este trabajo sostiene que la relevancia de las *jam sessions* radica en su capacidad para generar un entorno de aprendizaje flexible, no estructurado y altamente colaborativo donde los participantes interactúan con músicos de diferentes niveles y estilos, resuelven problemas en tiempo real y construyen colectivamente conocimiento y habilidades. Además, en las *jam sessions*, el diálogo musical se convierte en una herramienta para el aprendizaje integral, facilitando la creación de redes de contactos, la consolidación de habilidades colaborativas y la recepción de retroalimentación en vivo.

A partir de esta premisa, el presente artículo plantea la incorporación de las dinámicas propias de las *jam sessions* en la educación formal a

través de la creación de espacios colaborativos extracurriculares. Estos espacios, diseñados para replicar el carácter dinámico, inmersivo y espontáneo de las *jam sessions*, brindarían a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctico y altamente contextualizada, alineada con las exigencias del entorno laboral y social contemporáneo. Además, permitirían el desarrollo de competencias esenciales como la colaboración, la creatividad, el liderazgo, la adaptabilidad y el aprendizaje autónomo, elementos clave para enfrentar los retos de la sociedad actual.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es indagar cómo el modelo de aprendizaje informal propio de las *jam sessions*, caracterizado por la interacción social y la comunicación no verbal, puede servir como fuente de inspiración para el diseño de prácticas educativas orientadas a la formación integral del cantante de jazz en España. Con este propósito, se reflexionará sobre las conexiones existentes entre las competencias adquiridas en las *jam sessions* y las exigencias de los entornos profesionales contemporáneos, caracterizados por su dinamismo y constante transformación. Asimismo, se examinará cómo las *jam sessions* son percibidas y valoradas por estudiantes, cantantes y docentes que forman parte de la escena jazzística actual en España.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación, como ya mencionamos, aborda cómo el modelo de aprendizaje informal de las *jam sessions* puede inspirar prácticas educativas que ayuden a los estudiantes a adaptarse a entornos profesionales cambiantes. Dicho trabajo puede definirse como exploratorio-descriptivo y se encuentra enmarcado en una perspectiva metodológica interdisciplinar que apuesta por un enfoque etnográfico en tanto pretendemos indagar el sentido que los agentes sociales le otorgan a sus prácticas. Para ello, la información fue obtenida a partir de la lectura crítica de textos sobre pedagogía del jazz, transferencia de conocimiento y dinámicas de aprendizaje colaborativo; entrevistas semiestructuradas a 35 cantantes, profesores y estudiantes de la escena

contemporánea del jazz en España durante el período comprendido entre 2010 y 2023, y mediante la técnica de observación participante durante las clases de canto jazz en dos conservatorios superiores especializados en jazz vocal, y por medio de la participación activa en *jam sessions*, conciertos y festivales.

Para la selección de los informantes establecimos ciertos criterios. En primer lugar, debían ser cantantes profesionales o estudiantes de canto que tuvieran aspiraciones o perspectivas profesionales. Además, debían haber recibido formación en España, independientemente de si se encontraban actualmente en el país o en el extranjero. Finalmente, por cuestiones éticas y legales, fijamos como requisito que los informantes fueran mayores de 18 años. Con esta base iniciamos la búsqueda.

Cabe destacar que para captar la subjetividad de los cantantes, la entrevista semiestructurada se presenta como un instrumento flexible y una forma de comunicación interpersonal, que permitió descubrir y producir datos descriptivos sobre las representaciones de los entrevistados. Para ello, elaboramos un guion con preguntas orientadoras, ordenadas en base a ciertas dimensiones temáticas pertinentes para nuestros objetivos de investigación. Los lugares donde se llevaron a cabo las entrevistas variaron significativamente, y en todos los casos tomamos en cuenta la sugerencia del entrevistado, como por ejemplo en aulas de conservatorios, bares o cafeterías; en algunos casos fuimos invitadas a los propios hogares de los entrevistados, y en otros los encuentros se realizaron virtualmente a través de Skype o Zoom debido a que los entrevistados se encontraban en el extranjero. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora y media, aunque con algunos entrevistados mantuvimos numerosos intercambios a lo largo de los años. Por otra parte, cada una de las entrevistas fue grabada con el consentimiento de los informantes, y transcrita para su posterior análisis.

Respecto a la técnica de observación participante, tuvo lugar en diversas ciudades en donde se encontraban los informantes, como por ejemplo Valladolid, San Sebastián, Madrid, Barcelona y Ámsterdam. Asimismo, asistimos a *jam sessions*, festivales de jazz y congresos especializados en jazz y canto.

4. RESULTADOS

En este estudio, se ha podido observar que las *jam sessions* no solo representan un espacio para la interpretación conjunta, sino que también constituyen un entorno idóneo para el desarrollo de competencias específicas. A continuación, describiremos dichas competencias y analizaremos sus vínculos con el entorno laboral. Este análisis servirá como base para proponer prácticas educativas orientadas a favorecer la formación integral del cantante de jazz en España.

4.1. Fomento el aprendizaje social y emocional

Las *jam sessions* constituyen un espacio donde el aprendizaje colaborativo trasciende la simple práctica musical para convertirse en una experiencia integral y transformadora. Más allá de ser un escenario de interpretación, estas sesiones ofrecen a los músicos la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas fundamentales tanto en el ámbito artístico como en cualquier entorno colaborativo.

En el contexto de una *jam session*, los músicos deben coordinarse en tiempo real mediante señales verbales y no verbales, lo que fomenta la escucha activa. Este tipo de escucha no se limita a oír, sino que implica comprender, interpretar y adaptarse a las contribuciones de los demás.[83] La comunicación entre los participantes abarca desde gestos sutiles, como miradas y movimientos corporales, hasta indicaciones más explícitas que facilitan la improvisación y garantizan la cohesión del grupo, proceso que permite a cada músico encontrar un equilibrio entre su propia expresión artística y las necesidades colectivas del conjunto. Estas micro-negociaciones, tal como lo describen Seddon y Biasutti (2009) y Faulkner y Becker (2009), son fundamentales para el éxito de cualquier formación musical y ejemplifican cómo las *jam sessions* superan el ámbito de la práctica técnica tradicional. Así, en este espacio se cultiva

[83] La escucha activa es descrita por Lucy Green (2002) como una "escucha atenta", que no se limita a imitar, sino a estar en sincronía con los demás. Esta sincronización no significa replicar exactamente lo que hacen los otros músicos, sino entender y aportar al *feel* o *groove* colectivo. Estos términos, aunque difíciles de traducir, se refieren a la percepción interna del ritmo y la dinámica grupal, aspectos esenciales para lograr una interpretación cohesiva.

una sensibilidad artística única que solo puede surgir del intercambio espontáneo y dinámico con otros músicos.

Además de promover habilidades interpersonales, las *jam sessions* son un entorno privilegiado para la internalización de códigos y valores inherentes al mundo musical. A través de la interacción con sus pares, los músicos adquieren un conocimiento implícito sobre normas fundamentales del entorno artístico, como los roles dentro de un grupo, los turnos para improvisar y la gestión del tiempo durante las interpretaciones. Estos códigos, asimilados de manera implícita, resultan esenciales para la integración profesional, ya que facilitan la adaptación a diferentes configuraciones musicales y promueven un entendimiento más profundo entre colegas.

El concepto de *groove,* definido por Geoffrey Whittall (2005) como un "tire y afloje" rítmico, implica una negociación constante entre los músicos, quienes deben interactuar en un delicado equilibrio entre la iniciativa personal y la adaptación grupal. Lucy Green (2002) describe este fenómeno como *going with the others*, un diálogo musical en el que cada intérprete no solo sigue, sino que también impulsa las contribuciones de sus compañeros, generando un intercambio creativo continuo. Este proceso, caracterizado por la interacción dinámica, fomenta tanto la innovación artística como el desarrollo técnico, ya que desafía a los músicos a adaptarse a situaciones imprevistas y a responder de manera creativa a las propuestas de sus pares.

Un aspecto esencial en las *jam sessions* es el desarrollo de la sincronización y el estado de alerta. Según Guy Hayward (2014), la sincronización musical trasciende la mera alineación con un pulso común; se trata de un proceso dinámico de *entrainment* o "arrastre", mediante el cual los sistemas rítmicos individuales se acoplan espontáneamente en un flujo armónico y fluido. Este fenómeno, que se perfecciona a través de la práctica constante con otros músicos, resulta crucial para manejar las variaciones rítmicas y las sorpresas inherentes a las interpretaciones en vivo.

Además, las *jam sessions* proporcionan un espacio idóneo para experimentar con nuevos enfoques y técnicas, enriqueciendo el repertorio y estimulando la creatividad de los participantes. La improvisación, elemento

central de estas sesiones, exige no solo un dominio técnico sólido, sino también una capacidad avanzada de escucha activa y una conexión profunda con los demás integrantes del conjunto. En este sentido, Celia Mur señala: "En la *jam* hay que aprender a escuchar y a ver qué pasa, cómo se comunican los músicos, qué tipo de fraseo aporta cada uno" (C. Mur, comunicación personal, 26 de febrero de 2011). Este entrenamiento, que se desarrolla de manera única en las *jam sessions*, ofrece una formación irreproducible en entornos exclusivamente académicos o individuales, destacándose por su capacidad de integrar aspectos técnicos, creativos y colaborativos en un contexto práctico y dinámico.

4.2. Dinámicas de trabajo en equipo y de liderazgo

Las *jam sessions* constituyen un entorno ideal para el desarrollo del trabajo en equipo y el liderazgo, cualidades fundamentales tanto en la formación como en el desempeño profesional de los músicos. Estas sesiones no solo exigen que cada participante aporte su creatividad e interpretación individual, sino que también promueven la colaboración, el apoyo mutuo y la negociación, elementos clave para garantizar la cohesión grupal y el éxito musical. Al respecto, Ester Andújar subraya: "Al final, la música la hacemos entre todos y todas. [...] Somos todos músicos, tenemos que colaborar" (E. Andújar, comunicación personal, 23 de diciembre de 2015).

El trabajo en equipo en las *jam sessions* se distingue por la interacción continua entre los músicos, quienes deben encontrar un delicado equilibrio entre destacar individualmente y contribuir al sonido colectivo. Aunque cada músico cuenta con momentos de protagonismo, la dinámica grupal requiere una escucha activa y ajustes constantes para mantener la coherencia y armonía del conjunto. Este proceso de validación mutua, según investigaciones como las de Hallam (2010) y Diamond y Ling (2016), no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que también potencia habilidades cognitivas y emocionales esenciales, como la atención plena y la autorregulación.

Cafarelli (2011), por su parte, destaca que las interacciones en las *jam sessions* desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad de los músicos, quienes encuentran en sus pares un espacio

seguro para compartir experiencias y afrontar desafíos comunes. Este sentido de pertenencia, al nutrir la autoestima y facilitar la integración en el grupo, crea un entorno idóneo para el aprendizaje colaborativo. En consecuencia, las *jam sessions* no solo promueven el desarrollo técnico y artístico, sino que también contribuyen significativamente al crecimiento personal y social de los músicos, preparándolos para enfrentar con éxito los desafíos de entornos profesionales complejos y en constante transformación.

En el ámbito del liderazgo, las *jam sessions* constituyen un entorno singular que permite a los músicos explorar y desarrollar habilidades de dirección esenciales. Ejercer el liderazgo en este contexto implica coordinar los esfuerzos del grupo, tomar decisiones estratégicas, resolver conflictos y motivar a los integrantes. Estas competencias no solo se despliegan en el escenario, sino que también son fundamentales en la gestión de proyectos musicales, como la organización de conciertos o la negociación de repertorios. Calderón, Oriala y Gustems (2015) subrayan que el liderazgo musical puede adoptar diferentes formas, que van desde enfoques autoritarios hasta estilos flexibles y colaborativos, adaptándose a las necesidades específicas del grupo.

Para los cantantes, el liderazgo en el ámbito musical presenta características particulares debido a su posición destacada en las presentaciones. Como rostro visible del grupo, a menudo deben asumir responsabilidades adicionales, como la gestión y representación del conjunto, lo que añade una capa de complejidad a su rol. Esta posición prominente implica no solo dirigir al grupo, sino también equilibrar la autoridad con la empatía y desplegar habilidades de negociación para garantizar la cohesión y el éxito colectivo. En este sentido, Barrat y Moore (2005) subrayan que el liderazgo musical no es innato, sino que se desarrolla de manera progresiva a través de la práctica constante y la interacción con los compañeros. Las *jam sessions*, con su carácter colaborativo e improvisado, se consolidan como espacios esenciales para adquirir y perfeccionar estas competencias, permitiendo a los cantantes enfrentar los desafíos de su rol mientras refinan sus habilidades de dirección y gestión en un entorno dinámico y realista.

4. 3. Aprendizaje, improvisación y creatividad

Las *jam sessions* constituyen un espacio de aprendizaje donde los músicos desarrollan capacidades esenciales como la improvisación y la creatividad. Al respecto, Susana Raya enfatiza: "se puede decir que aprendí a cantar jazz principalmente tocando con músicos mejores que yo" (S. Raya, comunicación personal, 6 de marzo de 2016). Estas habilidades surgen de la interacción constante entre los participantes y de la necesidad de responder a los estímulos musicales en tiempo real, en un entorno que fomenta la experimentación y la innovación.

La improvisación, en este contexto, no se limita a la creación espontánea de melodías o ritmos, sino que también incluye la capacidad de interactuar con otros músicos de manera fluida. Para ilustrar esta idea, Eva Jiménez recuerda:

> Ni siquiera dije: "vamos a hacer *Autumn Leaves*." Yo empecé con *Autumn Leaves* y en mitad de *Autumn Leaves* hicieron una cosa muy bonita y yo dije: "mira, esto es como *Summertime*." Seguí cantando *Summertime* y cuando aún no había terminado *Summertime* el batería hizo un ritmo que me gustó y dije: "eso es *Rhythm-A-Ning*". (E. Jiménez, comunicación personal, 6 de junio de 2016)

El aprendizaje colaborativo en las *jam sessions* no solo fomenta el desarrollo de habilidades técnicas y estilísticas, sino que también fortalece la confianza y la sensibilidad artística de los músicos. La capacidad de reaccionar ante lo inesperado, anticipar las intenciones de los demás y adaptarse al flujo colectivo son competencias esenciales que se perfeccionan en este entorno dinámico. Estudios recientes, como el de Müller, Sänger y Lindenberger (2013), han demostrado que durante la improvisación se produce una sincronización neuronal entre los participantes, lo que refuerza la idea de que estas sesiones trascienden el ámbito estrictamente musical. Se convierten, así, en espacios de conexión profunda y creatividad colectiva, donde los artistas tienen la oportunidad de explorar y desarrollar un estilo propio, un atributo particularmente valorado en el mundo del jazz.

5. DISCUSIÓN

Las *jam sessions* constituyen un modelo de aprendizaje que resalta la importancia de la interacción social y la construcción colectiva de conocimiento, aspectos esenciales tanto para el desarrollo artístico como personal de los músicos. En el contexto de la formación vocal en jazz, los hallazgos destacan que estas sesiones pueden complementar de manera eficaz la enseñanza formal, al fomentar el aprendizaje autodirigido y consolidar la conexión con el entorno profesional, elementos clave en la práctica del canto jazz.

Sin embargo, integrar este enfoque en la educación formal presenta desafíos importantes que requieren atención. Diseñar espacios adecuados, capacitar a los docentes en metodologías activas y garantizar que estas dinámicas se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes son pasos fundamentales para lograr una implementación efectiva. A pesar de estas dificultades, los beneficios potenciales de este modelo, como el desarrollo de competencias interpersonales y el estímulo de la creatividad, justifican plenamente su exploración y aplicación en el ámbito pedagógico, convirtiéndolo en una herramienta prometedora para la formación integral de los cantantes de jazz.

5.1. Propuesta pedagógica: las *jam sessions* como modelo educativo

Esta propuesta plantea la incorporación de la dinámica de las *jam sessions* en la educación formal mediante la creación de espacios colaborativos extracurriculares. Estos entornos permitirían a los estudiantes sumergirse en un aprendizaje práctico e inmersivo, replicando la espontaneidad y creatividad propias de estas sesiones. Además de enriquecer competencias como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, esta estrategia prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un entorno profesional dinámico y en constante desarrollo.

La esencia participativa y democrática de las *jam sessions*, donde los roles son flexibles y las normas se construyen colectivamente, inspira una metodología educativa que valora tanto el proceso como el resultado. En la implementación de este modelo educativo, la creación de espacios colaborativos extracurriculares desempeña un rol central.

Estas actividades, organizadas fuera del horario habitual de clases, permitirían a estudiantes de diferentes niveles colaborar en proyectos conjuntos, fomentando el aprendizaje autodirigido y el intercambio de habilidades complementarias. Por ejemplo, en un contexto universitario, se podrían invitar a estudiantes de instrumentos (o usar pistas pregrabadas) para crear un ambiente de *jam session* completo. Si se invita a los vocalistas a adaptarse e interactuar con los instrumentistas en tiempo real se estaría reforzando la interacción y la comunicación en un entorno típico de *jam session* de jazz.

Otro aspecto importante de este enfoque es la flexibilidad en los roles y normas. Inspirándose en la dinámica de las *jam sessions*, los participantes podrían definir colectivamente las reglas y asumir roles cambiantes según sus intereses y habilidades, promoviendo una responsabilidad compartida y la capacidad de adaptarse a diversas funciones dentro del equipo. Un ejemplo puede ser dividir a los estudiantes en pequeños grupos que, en conjunto, improvisen líneas de *scat singing*. Cada grupo debe turnarse para liderar, mientras los demás aportan respuestas o coros. Con ello se está promoviendo una mejor cohesión grupal y la exploración creativa en un contexto colaborativo. Aunque también puede proponerse organizar un mini concierto donde los estudiantes interpreten un estándar de jazz, pero con roles flexibles. Algunos actúan como vocalistas principales, otros improvisan coros, y algunos se encargan de dirigir la dinámica del grupo. Esta dinámica puede enseñarles a adaptarse a diferentes roles y responsabilidades en una actuación en vivo.

La improvisación también juega un papel fundamental en este modelo educativo, por ello, introducir desafíos abiertos que permitan a los estudiantes abordar problemas desde múltiples perspectivas prioriza la experiencia de aprendizaje sobre el resultado final. Para ello, crear una situación ficticia en la que los estudiantes deben improvisar vocalmente sobre una progresión de acordes estándar (como el blues o el *rhythm changes*) mientras imaginan un contexto escénico, ayudaría a los estudiantes a mantener la confianza y la creatividad en situaciones imprevistas, habilidades clave para el canto jazz. Otro ejemplo puede ser trabajar en parejas donde uno de los estudiantes canta la melodía principal y el otro improvisa líneas de acompañamiento o respuestas melódicas.

De modo tal que puedan desarrollar la comunicación musical y la sensibilidad a las interpretaciones de los demás.

Por otro lado, para garantizar el aprendizaje continuo, se deben incorporar momentos de retroalimentación inmediata, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y ajustar sus enfoques en tiempo real. Este proceso, enriquecido con observaciones tanto de docentes como de pares, fomenta una cultura de mejora continua y aprendizaje basado en la reflexión.

Asimismo, la tecnología tiene el potencial de ampliar significativamente las posibilidades de estas dinámicas al habilitar nuevas formas de interacción. Por ejemplo, el uso de plataformas digitales podría facilitar la realización de *jam sessions* virtuales, permitiendo una colaboración fluida entre estudiantes ubicados en diferentes regiones y disciplinas. De este modo, se ampliaría el alcance del aprendizaje colaborativo, conectando a participantes de contextos diversos y enriqueciendo la experiencia educativa con perspectivas más variadas.

La propuesta también incluye la integración de desafíos multidisciplinarios que fomenten la convergencia de habilidades y perspectivas. Por ejemplo, una *jam session* interdisciplinaria podría reunir a estudiantes de literatura, música y tecnología para crear experiencias inmersivas que combinen narrativa, música y realidad virtual. Este enfoque amplía el impacto de las *jam sessions* más allá del ámbito musical, posicionándolas como una herramienta educativa versátil.

Otro pilar de esta propuesta es la valoración del proceso por encima del producto final. En lugar de centrarse exclusivamente en resultados tangibles, se reconocería el aprendizaje obtenido a través de la experimentación, la colaboración y la resolución de conflictos. Un ejemplo podría ser evaluar un proyecto de arte comunitario considerando tanto la interacción grupal como el impacto final de la obra. El éxito de este modelo depende, además, de la creación de un ambiente de confianza y respeto mutuo, donde los estudiantes se sientan seguros para compartir ideas, asumir riesgos y cometer errores sin temor a ser juzgados.

Para evaluar la eficacia de este modelo, sería fundamental desarrollar herramientas que permitan monitorear tanto los resultados como las

percepciones de los participantes, adaptando las estrategias a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

Si bien este trabajo se centra en el canto jazz, las aplicaciones de esta propuesta son amplias y diversas. En educación artística, las *jam sessions* pueden enriquecer procesos creativos y colaborativos en disciplinas como el teatro o las artes visuales. En ámbitos científicos y tecnológicos, pueden adaptarse a laboratorios de ciencias o talleres de innovación, mientras que, en negocios y emprendimiento, fomentan habilidades como la negociación y la toma de decisiones. Incluso en la educación básica y media, estas dinámicas pueden promover el trabajo en equipo y la empatía desde edades tempranas.

En definitiva, este modelo educativo no solo prepara a los estudiantes para entornos profesionales en constante cambio, sino que también contribuye al desarrollo integral del individuo, fortaleciendo comunidades de aprendizaje y promoviendo competencias esenciales para la vida. Aunque implica desafíos como la formación docente y el diseño de espacios adecuados, las oportunidades de innovación y enriquecimiento educativo que ofrece son altamente prometedoras.

6. CONCLUSIONES

Aunque el aprendizaje colaborativo ofrece ventajas significativas, como el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de la confianza, también plantea ciertos desafíos. Por ejemplo, Falchikov (2007) señala que algunas prácticas pueden fomentar competencias internas dentro del grupo, lo que podría dificultar el aprendizaje colectivo. Sin embargo, cuando se diseñan de manera cuidadosa, estas dinámicas colaborativas demuestran un notable potencial transformador, especialmente en comunidades donde la interacción y la creatividad son elementos centrales.

En este sentido, las *jam sessions* trascienden su naturaleza musical para consolidarse como un modelo pedagógico adaptable y transferible a la educación formal. Incorporar estos espacios colaborativos en las instituciones educativas puede promover un aprendizaje más inclusivo, interactivo y contextualizado, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Este enfoque no solo

enriquece la experiencia académica, sino que también contribuye al desarrollo de ciudadanos creativos, flexibles y comprometidos con su entorno social y profesional.

Además, las competencias adquiridas en las *jam sessions* tienen una aplicación directa en el entorno laboral. Habilidades como la improvisación, la resolución de problemas en tiempo real y la capacidad de colaborar en equipo resultan esenciales para la inserción profesional en contextos dinámicos. En estas sesiones, el diálogo musical no solo facilita la creación de redes de contactos, sino que también fortalece las habilidades colaborativas y permite recibir retroalimentación inmediata, elementos básicos para una formación integral.

Asimismo, al fomentar la interacción, el apoyo mutuo y la negociación, las *jam sessions* proporcionan un espacio único para el crecimiento tanto profesional como personal de los músicos. Los participantes aprenden a equilibrar sus contribuciones individuales con las necesidades colectivas, lo que no solo mejora la calidad musical, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos de su carrera en contextos diversos y exigentes. Este modelo, por tanto, resalta la importancia de la colaboración como un motor para el desarrollo artístico y profesional.

7. REFERENCIAS

Ake, D. (2002). Learning jazz, teaching jazz. En M. Cooke & D. Horn (Eds.), *The Cambridge companion to jazz* (pp. 253–269). Cambridge University Press.

Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203–222.

Barratt, E., & Moore, H. (2005). *Researching group assessment: Jazz in the conservatoire.* Cambridge University Press.

Barkley, E. F., Cross, P., & Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.

Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.

Caffarelli, C. (2011). Los grupos de pares como espacio de construcción de identidad(es) juvenil(es). Grupo IFIPracd, *Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes,* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Editorial Progreso.

Calderón, D., Oriala, S., & Gustems, J. (2015). Liderazgo y música: La figura del director. *Educación y Pedagogía*, 10, enero 2015.

Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: Experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–18.

De la Parra, J., & Gutiérrez, M. T. (2017). El trabajo colaborativo y cooperativo: Un estilo de aprendizaje. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE.*

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not! *Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34–48.*

Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 128–143). Routledge.

Faulkner, R., & Becker, H. (2009). *Do you know? The jazz repertoire in action.* University of Chicago Press.

García, J. (2011). El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas. *Revista de Educación y Derecho*, 6(4), 1–22.

Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(1), 1–31.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *Research Studies in Music Education*, 28(3), 269–289.

Hayward, G. (2014). *Singing as one: Community in synchrony* (Tesis doctoral). Trinity College, University of Cambridge, Faculty of Music.

Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., & Rastier, F. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas: Neurociencia, psicología, inteligencia artificial, lingüística y filosofía.* Amorrortu.

Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación,* 20, 221–241.

Monson, I. (1996). *Saying something: Jazz improvisation and interaction.* University of Chicago Press.

Müller, V., Sänger, J., & Lindenberger, U. (2013). Intra- and inter-brain synchronization during musical improvisation on the guitar. *PLOS ONE*, 8(9), e73852.

Oxford Dictionary of Music. (2013). Current online version.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata.

Sánchez del Campo, M. (2018). *El aprendizaje colaborativo en carreras de ingeniería en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG).* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. Universidad de Almería.

Sawyer, K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum.

Seddon, F., & Biasutti, M. (2009). A comparison of modes of communication between members of a string quartet and a jazz sextet. *Psychology of Music*, 37(4), 395–415.

Shapiro, N., & Hentoff, N. (1955). *Hear me talkin' to ya. Dover*.

Velázquez Fernández, A. (2019). Teoría del desarrollo humano en Jerome Bruner: De la psicología cognitiva a la psicología cultural. Revista de Psicología GEPU, 10(2), 214–223.

Whittall, G. (2015). Groove. *Grove Music Online*.

USO DE LA NOTA TÉCNICA PREVENTIVA 330 MODIFICADA PARA EVALUAR PRÁCTICAS DE EMERGENCIAS DE SEGURIDAD MARÍTIMA

MANUEL ANTONIO SANTAMARÍA BARRIOS
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En cualquier emergencia a bordo de un buque en la mar, la ayuda de terceros es mínima, aun contando con la cercanía de otros buques que naveguen cerca, dado que los medios de abandono o contra incendios están pensados para actuar en beneficio propio y no hacia el exterior, por lo que la labor de estas ayudas se verá reducida a auxiliar a los náufragos (Sagarra et ál., 1992). Por este motivo, los estudiantes que se preparan para la vida profesional marítima, a parte de las asignaturas teóricas, disponen de un gran número de prácticas. Se ha de tener en cuenta que según la European Maritime Safety Agency (EMSA) en 2023 se produjeron un total de 2560 accidentes marítimos de buques de estados miembros, con un total de 792 heridos y 27 fallecidos (EMSA, 2024), estas cifras han de dar la merecida importancia a las prácticas de emergencias previas a la obtención de titulaciones profesionales marítimas.

Mientras, que normalmente, la teoría es algo relativamente sencillo de evaluar en la formación, con las actividades prácticas sucede todo lo contrario. Los formadores se encuentran con la dificultad de evaluarlas de forma numérica. Esta dificultad se ve acrecentada cuando las prácticas son grupales, normalmente manejamos equipos de 6-7 estudiantes, y representan situaciones reales de emergencia, ya que en ocasiones el resultado final, pese a que pueda parecer el deseado, no se corresponde con una acción segura en los pasos intermedios.

Para intentar dar solución a este problema, se realizó un proyecto de innovación docente para la asignatura de Seguridad Marítima que se imparte en los grados de náutica, marina y radioelectrónica de la Universidad de Cádiz. En dicho proyecto se modificó la Nota Técnica Preventiva 330 (en adelante NTP 330), "Sistema simplificado de evaluación de riesgos de accidentes" del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST, 2018), para calificar las prácticas de emergencias marítimas realizadas por el alumnado.

Este método se usa para evaluar riesgos en puestos de trabajo, pero se buscó extrapolarlo a las acciones prácticas con unas modificaciones mínimas para lograr el objetivo deseado y que en ningún modo se viera modificada la esencia de la NTP.

Las prácticas que se realizan en la asignatura quedan divididas en tres bloques, disponiendo cada uno de ellos de varios ejercicios tanto colectivos como individuales.

1. Prácticas de supervivencia en la mar.
2. Prácticas de lucha contra incendios.
3. Prácticas de rescate en espacios confinados.

Los dos primeros bloques son de obligado cumplimiento por parte de la Organización Marítima Internacional (OMI)[84], y se encuentran reglados en el Convenio Internacional sobre Normas de Formación y Guardia para la Gente de Mar[85] (Convenio de Formación STCW, Londres 7 de Julio de 1978), reglada en su forma más reciente en las Enmiendas de Manila de 2010, anexionada esta última actualización a la normativa española en el Boletín Oficial del Estado 67 del lunes 19 de marzo de 2012 (Santamaría-Barrios et ál., 2023).

[84] La Organización Marítima Internacional (OMI) es el organismo especializado de las Naciones Unidas, responsable de la seguridad y protección de la navegación y prevenir la contaminación procedente de los buques.

[85] El Convenio Internacional sobre normas de formación, titulación y guardia para la gente de Mar fue adoptado en 1978, ha sido actualizado y enmendado a lo largo de los años. Dispone de dos bloques destacables, la parte A: disposiciones obligatorias, que establece de manera pormenorizada las normas mínimas y la parte B con carácter de recomendación.

Por otra parte, los ejercicios del tercer bloque han sido incorporados por el profesorado responsable, siguiendo las instrucciones de 2016 de la OMI, al aplicar la Regla XI-1/7 "Instrumento de ensayo de la atmósfera para espacios cerrados" del Convenio Internacional para la Seguridad de la Vida Humana en el mar 1974 enmendado (Convenio SOLAS)[86], por la que se exige llevar a bordo de los buques un equipo adecuado para realizar ensayos de la calidad de la atmósfera en espacios cerrados, para proteger a la gente de mar que tengan que acceder a ellos (Santamaría-Barrios, 2023).

No todas las prácticas exigibles en la asignatura son evaluables, o deben serlo, con este sistema pues alguna meramente consiste en saber colocarse correctamente un equipo de protección o un dispositivo individual de salvamento en un tiempo estipulado.

Las prácticas de supervivencia en la mar vienen exigidas por el Curso Modelo OMI 1.19 y se han considerado evaluables por esta propuesta las siguientes:

- Ponerse y utilizar un traje de supervivencia.
- Saltar al agua de forma segura desde cierta altura (Organización Marítima Internacional, 2011). Las prescripciones del Código de Dispositivos Individuales de Salvamento de la OMI, establecen hasta 4,5 metros de altura sin que el traje se descoloque o sufra daños (OMI, 1996).
- Adrizar una balsa salvavidas q1ue esté en posición invertida llevando puesto un chaleco salvavidas.
- Nadar llevando puesto un chaleco salvavidas.
- Subir a una embarcación de supervivencia desde el buque y desde tierra llevando puesto un chaleco salvavidas (OMI, 2011). Para esta competencia se utiliza una balsa salvavidas

[86] El Convenio SOLAS fue adoptado en 1974 por la OMI, siendo actualizado continuamente mediante protocolos, resoluciones y enmiendas, según han ido aumentando las necesidades de los buques. En él se tratan aspectos como la prevención de incendios, medios de salvamentos, seguridad operacional entre otros.

inflable, las cuales disponen de una rampa de acceso semirrígida que soporta el peso de una persona de 100 kilogramos desde el agua y una escala de acceso (OMI, 1998).

- Adoptar las primeras medidas al subir a la embarcación de supervivencia, para aumentar las probabilidades de sobrevivir. Entre las que se cuentan cortar cabos de unión balsa-buque, atender a heridos, rescate de náufragos entre otras.
- Manejar el equipo de la embarcación de supervivencia. Entre los que se cuentan señales pirotécnicas, cuchillos, equipos de comunicaciones entre varios más (OMI, 2011).

Las competencias que se han de adquirir mediante prácticas de lucha contra incendios vienen especificadas en el Curso Modelo OMI 1,20. En este caso todas se han considerado evaluables mediante la modificación de la NTP.

- Utilización de aparato de respiración para combatir incendios y rescates.
- Utilizar distintos tipos de extintores portátiles[87].
- Extinguir pequeños incendios.
- Extinguir incendios mayores utilizando agua con las lanzas de chorro y aspersión.
- Extinguir incendios con espuma, polvo o cualquier otro agente químico adecuado.
- Entrar y atravesar un espacio cerrado e inundado con espuma de alta expansión, utilizando la línea de vida, pero sin equipo de respiración.
- Combatir el fuego en espacios cerrados llenos de humo, llevando el equipo de respiración autónoma.

[87] Actualmente realizamos las prácticas con extintores de CO2 y Polvo ABC.

- Extinguir el fuego con agua pulverizada en un lugar que simule un espacio de la acomodación o la sala de máquinas en el que haya fuego y una gran cantidad de humo.
- Extinguir un incendio de hidrocarburos con el aplicador de agua pulverizada y con las lanzas aspersoras, con polvo químico seco o con aplicadores de espuma.
- Incendios menores: demostrar el uso correcto de los extintores portátiles adecuados para cada uno de los siguientes tipos de fuego: materiales ordinarios, hidrocarburos, grasa, plásticos, propano, equipos eléctricos. Demostrar cómo se extingue un fuego utilizando una manguera con lanzas de chorro y de aspersión y con un aplicador de espuma.
- Incendios mayores: demostrar cómo se extinguen incendios mayores de distintos tipos, incluido un incendio de hidrocarburos, utilizando según los casos agua, espumas o CO2. Demostrar cómo se entra y se atraviesa un compartimento lleno de espuma.
- Rescatar un maniquí encerrado en un espacio inundado de humo, utilizando un Equipo de Respiración Autónoma (Santamaría-Barrios et ál., 2023).

Las prácticas de rescate en espacios confinados han sido establecidas por el profesorado, dado que no existe un curso modelo refrendado por la Organización Marítima Internacional.

- Uso de Equipo de respiración Autónoma[88].
- Rescate de una víctima en un espacio confinado con acceso horizontal y atmósfera controlada.
- Rescate de una víctima en un espacio confinado con acceso superior y atmósfera sin controlar. Posterior bajada de la unidad

[88] Como se puede comprobar esta práctica se repite con las competencias de lucha contra incendios, pero al ser un equipo tan necesario al que los alumnos no están acostumbrados se ha visto la necesidad de duplicarlas.

víctima-camilla de rescate usando poleas y polipasto (Santamaría-Barrios, 2023). En este ejercicio al existir riesgo de caída en altura superior a dos metros se han de usar equipos de protección contra caídas (INSST, 2022) por lo que estamos ante una práctica combinada de operación en altura y espacio confinado. Se ha de tener en cuenta, para darle la importancia merecida, que, según el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo, un 18.1% de los accidentes ocurridos en 2023 fueron caídas, aunque este dato es independiente de la altura de la misma, agrupando caídas a mismo y distinto nivel (INSST, 2024).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal consiste en lograr una herramienta para evaluar las prácticas de emergencia marítimas de forma numérica. Se pretende que esta herramienta sea sencilla y objetiva. Si resulta efectiva después se podrá extrapolar a cualquier asignatura cuyas prácticas impliquen una pericia física por parte de los alumnos y un nivel de riesgo en el entorno.

Como objetivos secundarios se plantearon:

- Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los resultados académicos del alumnado.
- Generar informes escritos para que el alumnado pueda comprobar los fallos cometidos en las situaciones prácticas.
- Impulsar acciones de innovación docente que generen una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los resultados académicos del alumnado de la Universidad de Cádiz.
- Valorar y apoyar las prácticas docentes innovadores que se consideren referentes de calidad.
- Facilitar la difusión y el intercambio de buenas prácticas docentes.

3. METODOLOGÍA

El método que presenta la NTP 330 pretende facilitar la evaluación de riesgos a partir de la verificación y control de las deficiencias en los lugares de trabajo, ayudándose para ello en la cumplimentación de cuestionarios de chequeo (INSST, 2018). Para lograr el principal objetivo expuesto se realizan modificaciones en la NTP 330, manteniendo los valores numéricos que darán un resultado final que implica la evaluación del alumnado.

Se escogió este método para adaptarlo porque en su uso normal de evaluación de riesgos, en el nivel más alto de deficiencia, denominado "Nivel I: Situación Crítica", no para la actividad, si no que obliga a corregirla. En las primeras prácticas de emergencia no se debe corregir el riesgo, debe ser mostrado para que el alumnado lo asimile como futuros encargados de la seguridad en los buques.

El riesgo queda definido como la probabilidad de pérdidas y daños en el futuro. Estas pérdidas pueden ser físicas, psicosociales y culturales. Constituye una posibilidad y probabilidad de daños que están relacionadas con la existencia de ciertas condiciones en la sociedad. Es por lo tanto una condición latente que podemos analizar y medir por la presencia de los factores de riesgos (Lavell, A. 2011).

En este sistema se calcula el Nivel de Riesgo (NR) a partir del Nivel de Probabilidad (NP) y el nivel de Consecuencias (NC): NR= NP * NC. El Nivel de Riesgo será el factor clave numérico en la evaluación de la práctica.

La primera modificación que se efectúa es la transformación del Nivel de Deficiencia, la magnitud de la vinculación esperable entre el conjunto de factores de riesgo consideraos y su relación casual directa con el posible accidente, en el resultado deseado del ejercicio y lo que podría ir derivando en un accidente.

Nivel de Deficiencia (ND):

- Muy deficiente (MD). Valor 10. Se observan riesgos significativos durante la preparación y ejecución de la práctica, malas conductas de seguridad en el desarrollo de la misma.

- Deficiente (D). Valor 6. Algún riesgo significativo que debe ser corregido.
- Mejorable (M). Valor 2. Se observan riesgos o fallos en el desarrollo de menor importancia, no influyen casi durante la acción.
- Aceptable (B). No se contabiliza con ningún valor. No se detectan anomalías destacables, el alumno controla el simulacro de emergencia.

El segundo factor estimable es el Nivel de Exposición (NE), el cual en la NTP es una medida de frecuencia con la que se da la exposición al riesgo, se estima en función de los tiempos de permanencia en áreas de trabajo. Aquí se modifica como el número de entradas que necesita efectuar un alumno o grupo de ellos para considerar la práctica efectuada. Esto no quiere decir que esté correctamente ejecutada, si no que se ha llegado de la situación inicial a la final requerida pese a haber cometido una serie de errores durante el desarrollo de la misma.

Un ejemplo en esta situación seria una situación de extinción de un pequeño incendio, el alumno puede llegar a sofocarlo, pero arrastrar fallos como no comprobar mediante un disparo inicial que el extintor se encuentra en perfecto estado, desperdiciar agente extintor, acercarse demasiado al fuego entre otras.

Para el Nivel de Exposición se dan 4 valores, desde 1 entrada a 4 entradas.

Estas dos variables se multiplican dando el Nivel de Probabilidad: NP= ND * NE. Este producto nos dará riesgos con probabilidades, para cada alumno o grupo de ellos.

- Muy alta (24-40): situación muy deficiente, varias entradas para completar la práctica. Se da la materialización del riesgo en varias ocasiones.
- Altas (10-20): Situación deficiente con varias entradas, o muy deficiente en una sola entrada. El riesgo se materializa.
- Medias (6-8): Situación deficiente con pocas entradas, o situación mejorable con varias entradas. Puede materializarse el riesgo.

- Bajas (2-4): La situación es mejorable, aunque no es probable que se materialice el riesgo.

El siguiente factor a considerar en la NTP es el Nivel de las Consecuencias, en donde se ha establecido para cuantificar un doble aspecto. Por una parte, se categorizan las consecuencias físicas y por otro los daños materiales. Dos puntos más que refuerzan la elección del método para las emergencias son:

- En esta evaluación, este método no establece una traducción monetaria, lo que es otro factor que apoya su elección ya que las situaciones que se reproducen son de emergencia y no de prevención.
- El método da más valor a los daños personales que los materiales, la prioridad en una emergencia es preservar vidas humanas.

Una de los aspectos a tener en cuenta es que las consecuencias de los accidentes son las esperadas, aunque siempre existe otros factores psicosociales debido a inadaptación entre compañeros, tensión, respuestas psicofisiológicas de estrés… que pueden llegar a materializar riesgos (Moreno et ál., 2010). Se ha de tener en cuenta que según el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo en 2023 un 4,5% de los accidentes laborales estuvieron vinculados a estas causas (INSST, 2024).

Para el cálculo del Nivel de Consecuencia (NC) se establecen cuatro rangos para clasificarlos, los evaluadores extrapolan las consecuencias reales que hubieran resultado de una mala resolución en el caso real vinculado al ejercicio (rescate de compañeros, cuadro eléctrico incendiado, fuga de gas…) y se asignan los valores siempre escogiendo el más severo y, como dice la NTP, anteponiendo la seguridad de las personas a los valores materiales.

- Mortal/Catastrófico (M)(100): muertos o destrucción total del buque.
- Muy grave (MG) (60): lesiones graves irreparables, destrucción parcial del buque con reparaciones costosas y complejas en astilleros.

- Grave (G) (25): lesiones con incapacidad laboral transitoria, tal como viene recogida en el artículo 169 de la Ley General de Seguridad Social (Real Decreto Legislativo 8/2015), se requiere parar la operativa para efectuar reparaciones a bordo.
- Leve (L) (10): pequeñas lesiones que no requieren hospitalización, daños reparables por el propio personal de a bordo sin necesidad de entrada en astilleros.

Los fallos más comunes que se evaluaron en el curso 2023-2024 con 12 grupos de alumnos fueron:

- Asomarse o pasar por encima de una escotilla que da acceso a un espacio confinado de atmósfera no controlada: 6 acciones anotadas.
- Cabos inadecuados: no comprobar que tienen la longitud necesaria o uso de cabos empalmados: 3 acciones anotadas.
- Caída de materiales al subirlos al espacio de trabajo.
- Camilla sin cabo guía: 3 acciones anotadas.
- Equipo de apoyo sin cabos guía preparados por si tienen que intervenir: 5 acciones anotadas.
- Linternas apagadas al acceder al espacio confinado: 3 acciones anotadas.
- No usar línea anti-caídas del trípode de rescate.
- Nudos inadecuados.
- Paso incorrecto de víctima a camilla, dejar la víctima sin asegurar o con extremidades por el exterior: 4 acciones anotadas
- Poca colaboración: 8 acciones anotadas.
- Se olvidan de guantes.
- Sin línea de vida: 3 acciones anotadas.

- Trabajo arriesgado teniendo un ERA: subir materiales con el ERA puesto, golpear los pulmoreductores...: 3 acciones anotadas.
- Trípode sin asegurar correctamente: 3 acciones anotadas.
- Uso no adecuado del arnés, como mal colocado, usar puntos de enganche incorrectos...: 5 acciones anotadas.

Con el Nivel de Probabilidad calculado y el Nivel de Consecuencias determinado por el instructor, efectuaremos el Nivel de Riesgo. NR= NP * NC. Y adaptando la NTP nos da cuatro resultados posibles:

- Situación crítica. Valores de NR entre 600-4000. No apto, la práctica está suspendida, su conducta puede suponer un riesgo en un caso real, el alumno no ha asimilado ni la práctica ni posiblemente conceptos teóricos. Ha de volver a repetirlas.
- Corregir y adoptar medidas de control. Valores de NR entre 150-500. Tiene puntos a corregir, su evaluación depende del global de la actividad.
- Mejorar si es posible. Valores de NR entre 40-120. Bien asimilada, con futuros ejercicios en su centro de trabajo tendrá las situaciones controladas. El alumno resulta apto en la ejecución.
- No intervenir. Valores de NR 20. Perfectamente ejecutada.

4. RESULTADOS

El resultado final concretado en la NTP como Nivel de Riesgo= NC * NP. Da los valores que se usan para determinar la nota de la práctica. Se entregaron informes al alumnado tras la realización de prácticas de espacios confinados, en el resto de las prácticas se optó por una charla de seguridad a la finalización de las mismas, quedando a la disposición del alumnado la emisión de un informe en caso de suspenso o de requerimiento por parte del mismo.

A continuación, se exponen dos ejemplos de informes enviados a los alumnos, donde por motivos de protección de datos se han eliminado

los nombres de los mismos en las funciones que realizaron durante los ejercicios.

Ejemplo 1: Práctica de rescate horizontal con atmósfera controlada para el grupo 1.

Valoración Global: Los 6 alumnos participantes se distribuyen a priori de forma correcta quedando 1 Jefe de operaciones, dos rescatistas, dos exteriores de apoyo ante posible entrada y un exterior. Se detectan los siguientes errores en la ejecución:

- La camilla de rescate entra sin cabo de conexión exterior, lo subsanan dentro del espacio confinado teniendo como consecuencia trabajar en unas condiciones más incómodas y permanecer más tiempo en una zona insegura.
- El equipo de apoyo no tiene un cabo guía preparado por si tuvieran que intervenir. No resulta necesaria su intervención durante el desarrollo de la práctica, pero en caso de que hubiera sido necesario supondría una demora.
- El equipo exterior ofrece poca ayuda cuando tienen a la vista a los rescatistas.

El grupo 1 emplea un total de 9 minutos y 25 segundos. La manipulación de la víctima resulta adecuada.

El Nivel de Deficiencia se opta por clasificarlo como Mejorable (M) (2) dados los fallos con los cabos, no se contabiliza la poca ayuda del equipo exterior ya que no implica riesgo, aunque si podría implicar roces entre los componentes.

Nivel de Exposición: se considera que la primera entrada es satisfactoria por lo cual se da un valor de 1.

Nivel de Probabilidad: NP= ND * NE = 2*1= 2 Probabilidad BAJA.

Nivel de Consecuencia (NC), dado que rectifican la situación con los cabos las consecuencias serian LEVES (10)

NIVEL DE RIESGO: NR= NP * NC = 2*10= 20. Corresponde al nivel de no intervenir, la práctica está perfectamente ejecutada.

Ejemplo 2: práctica de rescate desde espacio confinado con atmósfera no controlada con salida vertical para el Grupo de alumnos 4.

Valoración global: Los 6 alumnos se distribuyen de forma correcta como Jefa de Operaciones, dos rescatistas, apoyo externo con equipo de respiración autónoma colocado por si ha de intervenir, un ayudante externo y uno en zona exterior baja manejando cabos contra-vientos para descenso de camilla.

Se detectan los siguientes errores de ejecución:

- Poco coordinados. Esto resulta normal ante la complejidad de esta práctica.
- No colocan una línea de vida en la parte superior del contenedor que hace de espacio confinado al inicio del trabajo. Lo hacen durante la ejecución del mismo.
- Poca soltura con los nudos, tardan demasiado en preparar los equipos.

Durante el desarrollo de la práctica se mantiene una buena comunicación entre equipos, la víctima pasa a la camilla de forma segura. Se baja a la víctima del techo del contenedor al suelo exterior de forma segura usando para ello contra-vientos. La práctica se desarrolla en 35 minutos 54 segundos.

Nivel de Deficiencia (ND) se opta por evaluar como MEJORABLE (2) debido a los fallos de coordinación.

Nivel de Exposición (NE): Se considera que la primera entrada es satisfactoria por lo cual el valor es 1.

Nivel de Probabilidad: NP= ND * NE = 2*1= 2 Probabilidad BAJA.

Nivel de Consecuencia (NC): El empezar a trabajar sin línea de vida puede tener en esa situación una consecuencia GRAVE (25)

NIVEL DE RIESGO: NR= NP * NC= 2*25= 50. Se tendría que mejorar, la práctica está bien asimilada, pero con futuros ejercicios se tendrá la situación más controlada, un resultado normal y esperable en una práctica con esta dificultad a la que se enfrentan por vez primera.

5. CONCLUSIONES

El método tuvo efectos positivos en la evaluación tales como fueron:

- Dar valores numéricos tangibles.
- Se facilita a los alumnos un esquema previo para conocer la manera de evaluación de los ejercicios prácticos. Esto permite que incluso se den roles de evaluadores entre los que no están interviniendo sirviendo para que detecten problemas en el desarrollo y corregirlos.

Este punto les servirá en su futura carrera profesional como oficiales de buques mercantes ya que entre las muchas obligaciones del capitán está la de aplicar la política de seguridad de la empresa, comunicársela a los tripulantes, velar por la seguridad del trabajo y realizar los ejercicios de adiestramiento lo más real y eficaces que se pueda (Organización Internacional del Trabajo, 1996).

- Al estar basado en una NTP del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo da una sensación de autoridad al alumnado.
- El método ha dado buen resultado en prácticas individuales.

La aplicación de este método también ha demostrado varias desventajas, siendo algunas de fácil corrección.

- El instructor que evalúa ha de estar viendo el ejercicio desde fuera para tener una visión global, necesitando la ayuda de otro formador para acompañar a los alumnos y evitar riesgos que los pusieran en peligro.
- La elección de valores intermedios en los Niveles de Deficiencia o en el Nivel de Consecuencia da más problemas que la elección de valores extremos, no quedan tan claros por tratarse de situaciones fuera de un contexto real. Este factor se podría corregir creando escenarios más realistas, aunque eso supondría un desembolso económico considerable.

- Resultan más complicadas de evaluar las prácticas grupales que las individuales.

El punto anterior se ve incrementado por la despersonalización que crean los equipos de protección personal que impiden en muchos casos la identificación correcta del alumno.

Este problema se ha dado tradicionalmente en el cuerpo de bomberos, donde se deja a cada departamento que establezca su sistema de identificación y contabilización del personal involucrado en una emergencia, siendo usados por ejemplo sistemas de etiquetas en los trajes o equipos de respiración autónoma (Hall et ál., 1998), otras opciones son el uso de distintos colores de cascos como también hacen los departamentos de bomberos (Madrid InfoEmer, s.f) o algunas empresas con los cascos de obra (Höger Tecnic, 2021), sin embargo estas soluciones económicamente son más caras por lo que se ha optado por colocar identificaciones tipo brazaletes.

Comparando precios para 10 unidades de cada producto, tendríamos un gasto de[89]:

- Brazaletes: 24 euros.
- Cascos tipo obra: 130 euros.
- Casco tipo rescate: 285 euros.
- Casco bomberos: 2500 euros.

Por lo que vemos que la solución es eficaz y a la vez económica, dado de que ya disponíamos de material para las prácticas, no obstante, una vez se vaya reponiendo el mismo se tendrá en cuenta la diferenciación por colores en los pedidos.

La problemática de identificar alumnos con los equipos puestos también se da en las prácticas de supervivencia al llevar colocado el traje de inmersión, ya que cubren todo el cuerpo salvo una parte de la cara (OMI, 1996) pese a que se les puede colocar el brazalete es menos

[89] Para los presupuestos se consultaron páginas de EPI´s profesionales como Prolaboral, Iturri y Leroy Merlín.

efectivo pues son ejercicios que se efectúan en una piscina por lo que estamos estudiando incorporarles algún tipo de distintivo plástico.

La mayoría de los fallos percibidos son debidos a la poca experiencia en estas situaciones de emergencia e incluso de trabajo, los cuales quedarán corregidos con la realización de ejercicios de forma continua. Aunque para la mala práctica de asomarse o pasar por encima de una escotilla que da acceso a un espacio confinado de atmósfera no controlada. Como se ha visto en el apartado correspondiente una de las pautas más repetidas. Esto puede solucionarse dando más realismo a la práctica colocando una máquina de humo cerca de la escotilla para que la sensación de atmósfera no respirable sea más intensa.

6. REFERENCIAS

European Maritime Safety Agency (EMSA). (2024). Annual Overview of Maritime Casualties and Incidents 2024.

Hall, R. y Adams, B. (1998) Fundamentos de la lucha contra incendios.

Högert Tecnic (2021). Que significan los colores de los cascos de seguridad. https://es.hoegert.com/que-significan-los-colores-de-los-cascos-de-seguridad/

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) (2018) NTP 330: Sistema simplificado de evaluación de riesgos de accidente.

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) (2022) NTP 1170: Utilización de EPI en trabajos con riesgo de caída en altura.

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) (2024). Informe anual de accidentes de trabajo en España datos 2023.

Lavell, A. (2001). Sobre la gestión del riesgo: apuntes hacia una definición. *Biblioteca Virtual en Salud de Desastres-OPS*, *4*, 1-22

Madrid InfoEmer (s.f). Cascos, galones y chalecos AMV. https://emergenciasmadrid.com/cascos-y-galones/

Moreno, B. y Báez, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1996) Prevención de accidentes a bordo de los buques en el mar y en los puertos. Repertorio de recomendaciones prácticas de la OIT.

Organización Marítima Internacional (1996). Código Internacional de Dispositivos de Salvamento (Código IDS).

Organización Marítima Internacional (2011). Curso Modelo OMI 1,19 Suficiencia en Técnicas de Supervivencia Personal.

Organización Marítima Internacional (2011). Curso Modelo OMI 1,20 Prevención y Lucha Contra Incendios.

Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. *Boletín Oficial del Estado* 261, de 31 de octubre de 2015. https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/8/con

Sagarra, R.M. y González, E. (1992). Manual de procedimientos de seguridad para operaciones del trabajo a bordo.

Santamaría-Barrios, M. (2023). Integración de situaciones de rescate en espacios confinados en la asignatura seguridad marítima de la Universidad de Cádiz. *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento* (pp. 672-689). Dykinson

Santamaría-Barrios, M.A. y Rey-Charlo, R.E. (2023). La importancia de las prácticas en la formación de emergencias contra incendios. *Innovación docente y metodologías activas de enseñanza. Propuestas y resultados*, (pp. 861-878). Dykinson

COPIAR EN UN EXAMEN ANTE LA AUSENCIA DE CONTROL: UN EXPERIMENTO EN EL AULA

JOSÉ MANUEL MAYOR BALSAS
Universidad de Murcia

JOSÉ LUIS ROS-MEDINA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de las actitudes ha sido reconocida como uno de los factores más significativo al analizar la conducta. Según Morales et ál. (2007), la relación entre ambos está influenciada por las características inherentes de las actitudes y los procesos psicológicos involucrados en su formación y modificación. Las actitudes, como constructos psicológicos, no solo reflejan predisposiciones internas, sino que también integran elementos complejos que se desarrollan a lo largo del tiempo. Sin embargo, no todos los expertos coinciden en que esta relación depende únicamente de las actitudes. Fernández (2006), por ejemplo, plantea que el comportamiento humano incluye dos componentes fundamentales: i) las actitudes personales, que reflejan rasgos internos, y ii) los factores externos o ambientales que son percibidos por el individuo. Desde esta perspectiva, el comportamiento se considera una función que combina actitudes, disposición –que incluye el consentimiento o la complacencia– y oportunidad. En consecuencia, este punto de vista señala que tanto los factores intrínsecos como los extrínsecos son especialmente relevantes para comprender cómo las actitudes se traducen en conductas.

Además, se ha identificado que algunas personas tienden a exhibir una mayor consistencia entre sus actitudes y conductas en comparación con otras (Morales et ál., 2007). Esta consistencia es particularmente

notable en aquellos casos donde las conductas son marcadamente positivas o negativas, lo que las convierte en más resistentes al cambio. Según Baron y Byrne (2005), estas conductas, cuando son uniformes, tienden a estabilizarse durante largos períodos de tiempo, dificultando su modificación incluso ante nuevas experiencias o información contradictoria. Este fenómeno resalta la importancia de comprender las actitudes no solo como estados mentales, sino como estructuras dinámicas que interactúan con las circunstancias y las experiencias del entorno.

Las actitudes se adquieren y moldean a lo largo de la vida mediante diversos mecanismos, los cuales desempeñan un importante papel en su desarrollo. Entre estos mecanismos destacan i) la educación, en la cual los valores, creencias y comportamientos parentales influyen de manera marcada en las actitudes de sus hijos, ii) la experiencia personal, que permite a los individuos formar actitudes basadas en aprendizajes directos, iii) los grupos sociales, que promueven la conformidad y fortalecen actitudes compartidas entre sus miembros, y iv) los medios de comunicación, que a través de la persuasión publicitaria contribuyen significativamente al cambio de creencias y actitudes (Alonso, 2012; Baron y Byrne, 2005).

De hecho, la mayoría de los psicólogos sociales coinciden en que las actitudes son aprendidas y reconocen un papel central del aprendizaje observacional, especialmente durante los primeros años de vida. Según Baron y Byrne (2005), este tipo de aprendizaje es clave para la formación de actitudes, ya que los individuos, especialmente los niños, tienden a imitar los comportamientos que observan en sus modelos de referencia. Un ejemplo paradigmático es el de padres que fuman, pero desaconsejan este hábito a sus hijos. En estas situaciones, el mensaje que reciben los niños suele ser contradictorio, lo que a menudo resulta en la imitación de lo que los padres hacen en lugar de lo que dicen. Como señalan Ortega y Mínguez (2003), valores fundamentales como la tolerancia y la solidaridad solo pueden ser aprendidos mediante experiencias concretas que ejemplifiquen estos principios, destacando la importancia de los modelos de conducta coherentes.

Por otra parte, las actitudes no solo se forman a través de aprendizajes externos, sino que también pueden ser moldeadas por la propia

conducta. Según Alonso (2012), las personas tienden a buscar coherencia entre lo que hacen y lo que creen, justificando sus acciones para mantener una percepción lógica y razonable de sí mismas. No obstante, cuando existe una discrepancia entre las actitudes y las conductas, se genera un estado de tensión psicológica conocido como "disonancia cognitiva". Este concepto, introducido por Festinger (1957), describe un estado aversivo de malestar que motiva a las personas a reducir la incompatibilidad entre lo que piensan y lo que hacen.

La disonancia cognitiva se intensifica cuando las personas se sienten responsables de sus acciones o cuando estas tienen consecuencias importantes, especialmente si son negativas. Para aliviar este conflicto interno, los individuos suelen ajustar sus percepciones o modificar sus actitudes para alinearlas con su conducta. Este proceso, aunque puede ser inconsciente, es esencial para restaurar el equilibrio psicológico y mantener una imagen positiva de uno mismo. Además, refleja cómo las actitudes y conductas interactúan en un proceso continuo de retroalimentación.

Por tanto, la relación entre actitudes y conducta es compleja y depende de una combinación de factores internos y externos. Si bien las actitudes son fundamentales para determinar el comportamiento, los factores contextuales, las experiencias vividas y la capacidad de las personas para resolver incoherencias internas desempeñan un papel igualmente importante. Comprender estas dinámicas no solo es importante en el ámbito de la psicología social, sino que también tiene implicaciones prácticas en áreas como la sociología, la educación, la publicidad y la implementación de políticas públicas.

Las normas sociales, por otro lado, son un conjunto de reglas que guían cómo se espera que los individuos se comporten en situaciones específicas. Estas normas ofrecen directrices sobre lo que debe o no debe hacerse en contextos particulares (Baron y Byrne, 2005). Constituyen patrones de comportamiento que las personas evalúan de manera similar y están respaldados, en parte, por la aprobación o desaprobación de la sociedad. En otras palabras, si los demás actúan de acuerdo con lo que se considera aceptable socialmente, es probable que el individuo también lo haga. Por el contrario, si observa que otros no se comportan

conforme a esas normas, tiende a responder de manera similar (Alm, 2014; Alm et ál., 2013).

Elster (1991) señala que para que las normas sean sociales deben ser compartidas por un grupo y, al menos parcialmente, sostenidas por la aprobación y desaprobación de los demás. Además de estar reforzadas por actitudes externas, las normas sociales también están asociadas con emociones internas como la vergüenza, la ansiedad, la culpa y el temor a ser descubierto al violarlas. Estas emociones funcionan como mecanismos que aseguran el cumplimiento de las normas o, al menos, disuaden de romperlas. Asimismo, las normas están estrechamente vinculadas al comportamiento de los grupos de referencia, como los amigos, los conocidos o los compañeros de trabajo, quienes ejercen una influencia significativa sobre las decisiones y acciones individuales (Kirchler et ál., 2008).

A diferencia de las normas internas, que están fundamentadas en principios personales y autónomos, las normas sociales implican una obligatoriedad externa que se manifiesta a través de cierta coacción psicológica ejercida por el grupo hacia sus miembros (Cortina y Martínez, 2001). Sin embargo, estas normas no constituyen la última instancia de referencia moral para el individuo, ya que dependen en gran medida del contexto y de la presión social circundante. Las violaciones de estas reglas de trato social son juzgadas y sancionadas informalmente por el entorno inmediato del infractor, como compañeros, vecinos o familiares. Este temor a las sanciones informales, más que a sanciones legales o formales, es uno de los factores que más influye en el cumplimiento de las normas (Mason y Calvin, 1984).

Un ejemplo clave de normas sociales son las normas de reciprocidad, que desempeñan un papel fundamental en la construcción y el mantenimiento de la confianza social. Estas normas establecen que las personas responden positivamente al comportamiento de los demás. En situaciones donde un grupo debe decidir si contribuye o no a un bien público, los individuos tienden a observar y juzgar el comportamiento del resto antes de actuar. Si perciben que otros participan de manera prosocial, ellos también lo harán. Sin embargo, si observan lo contrario, es probable que decidan no contribuir, ya que a nadie le gusta ser el

único que coopera o exponerse a ser explotado por los denominados "free riders" (Meier, 2007).

En este contexto, las teorías recientes sobre comportamiento prosocial han desarrollado el concepto de "cooperación condicional". Este enfoque asume que las personas están más dispuestas a contribuir cuando perciben que otros también lo hacen. La cooperación condicional puede estar motivada por diversas razones, entre las que se incluyen la conformidad, las normas sociales o la reciprocidad (Frey y Meier, 2004). Además, según Gächter (2007), los individuos pueden proyectar sus propias tendencias de comportamiento hacia los demás, influyendo en sus decisiones. Por definición, los cooperadores condicionales actúan en función de sus creencias sobre la cooperación de los demás: si piensan que los otros colaboran, lo harán también; si no, se abstendrán. Por lo tanto, cualquier factor que afecte estas creencias tendrá un impacto directo en su disposición a colaborar.

Un ejemplo relevante de cómo funcionan estas dinámicas se encuentra en el experimento realizado por Tittle y Rowe (1973). En un aula donde era común que los estudiantes copiaran en los exámenes, los investigadores hicieron un "llamamiento moral" con el objetivo de despertar un sentimiento de culpa en quienes practicaban esta conducta deshonesta. Sin embargo, el resultado fue opuesto al esperado. En lugar de reducir la práctica de copiar, el llamamiento pareció motivar incluso a los alumnos previamente honestos a actuar deshonestamente. Según los autores, esta reacción se debió a que el llamamiento moral se había vuelto tan frecuente que los estudiantes percibieron la situación como incontrolable, lo que los llevó a considerar que las normas habían perdido su valor. Este fenómeno ilustra lo que Gächter (2007) denomina el "efecto multiplicador", en el cual un mal ejemplo no solo afecta directamente al individuo que lo observa, sino que también tiene un impacto indirecto al influir en las creencias sobre cómo se comportarán los demás.

2. OBJETIVOS

En el presente trabajo se recoge un experimento desarrollado en el marco de la asignatura "Sociología de la desviación" del Grado de

Criminología y del Grado de Seguridad (Programa simultáneo de doble titulación) de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2024/2025. Esta asignatura obligatoria consta de una carga presencial de 6 créditos ECTS, distribuyéndose la docencia entre 3 horas semanales de teoría y 2 horas de prácticas con desdobles en función de dos grupos.

¿Qué sucedería si se diese una clara oportunidad de copiar en un examen? ¿El hecho de observar cómo los propios compañeros y compañeras se copian puede motivar al individuo a hacerlo aun no habiéndolo considerado de inicio? ¿Afrontan esta situación por igual los alumnos que las alumnas? En línea con las teorías clásicas, solo cuando los demás lo definen así, la conducta de uno –en este caso, hacer trampas en un examen– es una conducta desviada (Teoría funcionalista), la conducta delictiva depende de las oportunidades ilegítimas (Teoría de las subculturas juveniles de la desviación), y la conducta delictiva se aprende de la interacción con otras personas (Teoría de la asociación diferencial de Sutherland). Los individuos aprenden sus actitudes de los demás, por lo tanto, es más probable que un individuo considere el fraude –académico, en este caso– como aceptable en un entorno donde dicho fraude es aceptado (Alarcón et al., 2012).

De este modo, el objetivo del experimento planteado fue i) observar el comportamiento prosocial del alumnado ante la ausencia de control por parte del docente durante la realización de un supuesto examen y ii) analizar las posibles diferencias entre los alumnos y las alumnas.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo dicho objetivo se planteó al alumnado un supuesto examen sorpresa donde unos minutos después de haber comenzado el profesor se ausentaría con una excusa y dejaría a dos responsables de clase supervisando al resto de compañeros y compañeras de forma muy laxa para, minutos después, volver a entrar en el aula, anunciarles que se trataba de un experimento, y recoger su actitudes, motivaciones y comportamientos a través de un pequeño cuestionario anónimo.

La metodología seguida durante el mismo ha sido la siguiente. En primer lugar, se contactó previamente con dos alumnos de la asignatura

con el fin de que fueran los supervisores en el momento de la ausencia del profesor. Unos minutos antes de entrar a clase el día 28 de octubre de 2024 se les explicó a ambos la metodología y el procedimiento que el experimento iba a seguir, puesto que para el desarrollo del mismo se requería de su participación, en concreto, ser muy laxos en la labor encomendada. Tras esto, y nada más entrar en el aula el día señalado, el docente le comunicó al resto de los alumnos y alumnas que ese día no iba a haber prácticas, y que en su lugar se iba a realizar una pequeña prueba de conocimientos de unos 20 minutos aproximadamente de duración con el fin de valorar si éstos estaban siendo bien asimilados por su parte. Se les hizo conocedores en ese momento de que la prueba, que constaba de 10 preguntas a desarrollar sobre los tres primeros temas de la asignatura, no tendría un resultado negativo para ellos en caso de suspenderlo, pero que sí tendría una recompensa en forma de unas décimas extra en la nota final de la asignatura en el caso de superarla. De este modo, la prueba, en cuyo enunciado se podía leer "examen parcial" en un formato de letra ligeramente mayor que el resto del texto, fue repartida entre el alumnado y comenzó su desarrollo.

Tras 10 minutos, un tiempo suficiente para que los alumnos y alumnas pudieran leer el examen, ver su nivel, concentrarse y comenzar a escribir, el docente les dijo que tendrían que disculparlo, puesto que iba a tener que salir a su despacho un momento a coger su pendrive, pues se lo había olvidado allí y, como siempre, en él tenía el contenido de la clase que iba a comentar tras la prueba escrita. Mientras tanto, les comunicó, dos alumnos "elegidos al azar" –y con los que previamente se había hablado para que colaborasen durante el desarrollo del mismo–, iban a supervisar al resto de compañeros. Tras esto, el docente abandonó el aula, quedándose los dos alumnos a cargo de la supervisión y haciéndolo éstos –tal y como se había hablado con ellos previamente–, de forma muy laxa y poco rigurosa con el fin de que sus compañeros no se sintiesen presionados a no copiar. Cinco minutos después, el docente volvió a entrar y tras encender el proyector de clase se podía leer una diapositiva que decía "Experimento social: comportamiento de los alumnos y alumnas frente a una desviación: copiar en clase ante la ausencia de control". En ese momento se les comunicó que se trataba de

un pequeño experimento y que no tendrían que entregar el "examen". Posteriormente se les pasó un cuestionario anónimo para recoger sus comportamientos y motivaciones durante el desarrollo de la prueba y ante la posibilidad de copiar para mejorar sus calificaciones.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, y en lo que respecta a los resultados, podemos destacar la presencia de diferencias en la manera en que alumnos y alumnas experimentan y gestionan las emociones frente a una situación académica inesperada, como fue la noticia de un examen sorpresa. En este sentido se les preguntó "P1. ¿Cómo te sentiste cuando se te informó de que tendrías que hacer un examen sorpresa? Valora de 1 a 10, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo: a) Me molestó, b) Lo consideré muy injusto, c) Me dio vergüenza por no haber estudiado, y d) Me dio miedo a suspender el examen".

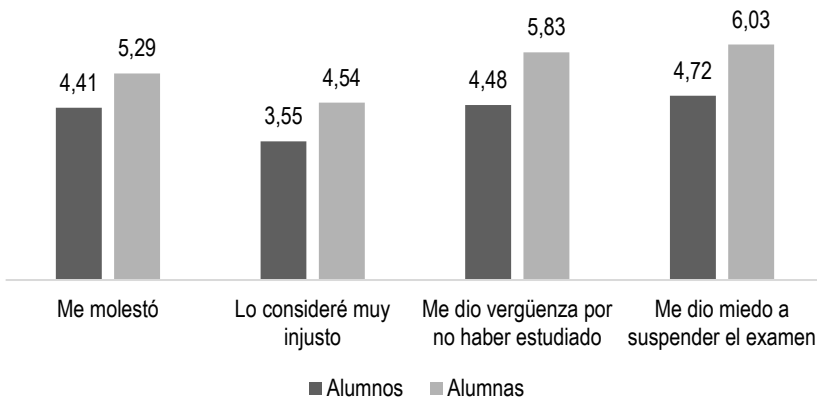
De este modo, y en lo que se refiere a la molestia inicial ante el anuncio del examen, se observa que las alumnas muestran un nivel más alto de incomodidad emocional (media de 5,29) en comparación con los alumnos (4,41). Esta disparidad puede interpretarse como una mayor reactividad emocional entre las alumnas, posiblemente influida por una serie de factores que fomentan una mayor autoexigencia en el ámbito académico de éstas. Por otro lado, los alumnos parecen reaccionar de manera más moderada, lo que podría estar vinculado a diferencias en la forma en que gestionan la presión o la importancia que atribuyen al cumplimiento de las expectativas externas.

La percepción de injusticia también evidencia una tendencia similar. Las alumnas presentan una media de 4,54, mientras que los alumnos muestran un 3,55. Este resultado sugiere que las alumnas pueden ser más sensibles a lo que consideran un acto de arbitrariedad o falta de equidad, posiblemente debido a experiencias previas o a la internalización de normas que exigen un desempeño impecable en todas las circunstancias.

En cuanto a la vergüenza por no haber estudiado, las alumnas mostraron niveles más altos (media de 5,83) en comparación con los alumnos (4,48). Este dato destaca una diferencia significativa en la manera en

que los alumnos y las alumnas hacen frente a la percepción de su propio desempeño. Las alumnas, condicionadas a menudo por expectativas sociales más altas en cuanto a responsabilidad y preparación, podrían experimentar mayores niveles de vergüenza al sentir que no están completamente preparadas para afrontar la tarea propuesta. Por el contrario, los alumnos parecen experimentar esta emoción en menor medida, lo que podría indicar que la presión social sobre ellos en este contexto es menos intensa o que manejan de manera distinta las expectativas.

GRÁFICO 1. *Emociones reflejadas por género en valores medios (N.º de alumnos = 29, N.º de alumnas = 59).*



Fuente: Elaboración propia

El miedo a suspender el examen es la emoción que presenta la mayor diferencia entre ambos géneros. Las alumnas alcanzan una media de 6,03, significativamente superior al 4,72 señalado por los alumnos, lo que podrían reflejar que las alumnas hacen frente a niveles más altos de ansiedad académica y a una mayor percepción de las consecuencias negativas asociadas al fracaso, lo que podría estar vinculado a factores como la autocrítica, el temor al juicio externo o la creencia de que un mal desempeño podría tener repercusiones más graves en su futuro personal o profesional. De este modo, los resultados de este primer ítem ponen de manifiesto cómo las diferencias de género influyen en la respuesta emocional a los desafíos académicos inesperados, dado que las

alumnas muestran, en general, una mayor vulnerabilidad emocional y una percepción más intensa de las posibles consecuencias.

En segundo lugar, se les preguntó "P2 ¿Pensaste en copiar en el examen antes de que el profesor dijera que iba a salir de clase?". En este sentido, y según los datos, el 31% de los alumnos respondió afirmativamente, siendo esta cifra menor entre las alumnas (25,4%); frente al 69% de los alumnos que indicó que no había pensado en copiar y al 74,6% de las alumnas que no pensó en hacerlo. Estas cifras sugieren que las alumnas, en promedio, podrían estar menos inclinadas a considerar acciones como copiar en un examen, lo que podría reflejar estereotipos de género o la internalización de expectativas sobre el comportamiento. Tradicionalmente, a las mujeres se les ha asociado con cualidades como la obediencia o el respeto a las normas, mientras que los hombres, en algunos contextos, pueden estar socializados para asumir más riesgos o ser más desafiantes respecto a las reglas. Por lo tanto, estos resultados podrían estar influenciados por factores como i) la socialización de roles de género, donde las alumnas podrían sentirse más presionadas por la expectativa de "hacer lo correcto" en un entorno académico, ii) la percepción del riesgo, donde los alumnos podrían percibir menores consecuencias sociales o emocionales asociadas a ser descubiertos copiando; o iii) las diferencias en la autopercepción de habilidades, donde las alumnas podrían confiar más en sus capacidades académicas y, por tanto, recurrir menos a estrategias fraudulentas.

Además de la intención de hacerlo o no, se les preguntó si finalmente lo hicieron: "P3 ¿Te has copiado en algún momento durante el examen?". Según los datos, el 58,6% de los alumnos reconoció haberlo hecho durante un examen, mientras que este porcentaje es del 40,7% para el caso de las alumnas. Tradicionalmente, la construcción social de género tiende a imponer expectativas de comportamiento distinto para hombres y mujeres. En este caso, podría interpretarse que los alumnos, socializados con mayor permisividad hacia la toma de riesgos o la competitividad, tienden a justificar más la práctica de copiar como un medio para lograr el éxito. Por el contrario, las alumnas, enfrentándose a expectativas sociales relacionadas con la rectitud y la conformidad, reportan una mayor adherencia a las normas ante prácticamente

una ausencia de control total. Además, este análisis podría extenderse a reflexionar sobre la confianza en la autodeclaración en función del género. Si bien la cumplimentación de esta encuesta era totalmente anónima, tal y como se les hizo saber antes del comienzo de la misma, existe la posibilidad de que las alumnas, debido precisamente a estos mismos condicionamientos sociales, sean menos proclives a admitir conductas que se perciban como negativas, incluso siendo las encuestas anónimas.

No obstante, ¿pueden observarse comportamientos diferentes en ellas y ellos en lo que respecta a su idea inicial de copiar y el hecho de finalmente hacerlo o no? Para dar respuesta a esta cuestión se han cruzado dos preguntas: "P2 ¿Pensaste en copiar en el examen antes de que el profesor dijera que iba a salir de clase?" y "P3 ¿Te has copiado en algún momento durante el examen?" (Tabla 1).

TABLA 1. *Diferencias entre pensar en copiarse y finalmente hacerlo según el género (%)*

	P2 ¿Pensaste en copiar en el examen antes de que el profesor dijera que iba a salir de clase?		**P3 ¿Te has copiado en algún momento durante el examen?**	
Alumnos	Sí	31,0	Sí	77,8
			No	22,2
	No	69,0	Sí	50,0
			No	50,0
Alumnas	Sí	25,4	Sí	66,7
			No	33,3
	No	74,6	Sí	31,8
			No	68,2

Fuente: Elaboración propia

Entre los alumnos que habían considerado copiar antes de que el profesor dijera que iba a salir de clase –esto es, el 31%–, el 77,8% finalmente lo hizo, mientras que entre aquellos que no lo pensaron la mitad de ellos terminaron haciéndolo. Por otro lado, entre las alumnas que pensaron en copiarse de inicio –el 25,4%–, finalmente el 66,7% lo materializó, mientras que entre aquellas que no pensaron hacerlo, solamente el 31,8% lo hicieron incluso cuando el entorno favorecía las conductas deshonestas.

Asimismo, se les preguntó a aquellos que no copiaron por los motivos por los que no lo hicieron, donde tanto ellos como ellas podían señalar una serie de opciones a través de la "P4 ¿Por qué motivo no lo hiciste?: a) No vi la oportunidad de hacerlo, b) Por lo que puedan pensar mis compañeros si me ven copiándome, c) Por el miedo a que me pille el profesor, o d) Otro/s motivo/s". En el caso de los alumnos, solamente uno señaló la opción "a) No vi la oportunidad de hacerlo", mientras que el resto escribió otros motivos, como, por ejemplo "era un examen que no bajaba nota por lo que no era tan importante hacerlo bien y no era necesario jugársela", "me he esperado demasiado y ha aparecido el profesor", "no me parece respetable copiar por los demás compañeros", "quería poner lo que sabía, ya que algunas preguntas sí era capaz de responderlas bien", o "si me copio me siento inútil". Las alumnas, por el contrario, señalaron las tres primeras opciones en mayor medida, esto es, "no vi la oportunidad de hacerlo" (3,4%), "por lo que puedan pensar mis compañeros si me ven copiándome" (6,4%), "por el miedo a que me pille el profesor" (13,6%). Además, señalaron como otros motivos el hecho de "al final, te estás engañando a ti misma acerca de los conocimientos que sabes", "darme cuenta de lo que sabía sin haber estudiado bien", "los demás iban igual de perdidos que yo", "intenté escribir todo lo que me acordaba, y como no pasaba nada si se sacaba mala nota, no me importó no saberlas todas", "me sabía todas las preguntas", "podía contestar algunas preguntas, no le veo sentido a copiarme", "porque al tratarse de un examen en el que se están evaluando los conocimientos, no veo oportuno copiarme si no tengo adquiridos dichos conocimientos". Además, otras alumnas señalaron "porque no contaba para la nota casi nada", "porque nunca me he copiado, me da vergüenza y miedo de que me pillen", "quería saber lo que podía responder sin mirar los apuntes", "si no he estudiado, lo acepto y suspendo", o "tengo mis principios muy claros y no considero una medida justa copiarme en un examen, aunque no me sepa el contenido".

Por otro lado, se consideró relevante conocer en qué momento se habían copiado los alumnos y alumnas que sí que lo hicieron, por lo que se planteó la pregunta "P5. ¿En qué momento lo hiciste? a) Antes de que el profesor saliese de clase, b) Inmediatamente después de que el

profesor saliese de clase, c) Cuando vi que la mayoría de mis compañeros y compañeras se estaba copiando, o d) Otro". En este sentido, se observan diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas. Entre los alumnos que se copiaron, el 27,6% declaró haberlo hecho cuando vio que la mayoría de sus compañeros lo hacía. Este porcentaje, el más alto dentro de este grupo, sugiere una tendencia a actuar de forma colectiva, donde el respaldo del entorno legitima o minimiza el riesgo percibido. En contraste, las alumnas que eligieron esta opción representan el 20,3%, una diferencia que puede estar relacionada con una mayor resistencia femenina a actuar influenciadas por el grupo o a participar en conductas que desafían las normas explícitas. Un patrón especialmente llamativo se observa en la opción "inmediatamente después de que el profesor saliese de clase". Aquí, las alumnas superan significativamente a los alumnos, con un 11,9% frente al 3,4%. Este comportamiento parece indicar que las alumnas prefieren esperar al momento que perciben como menos arriesgado, lo que podría estar vinculado a una mayor aversión al riesgo o a una preocupación más intensa por las posibles consecuencias académicas o sociales de ser descubiertas. La opción de copiarse "antes de que el profesor saliese de clase" muestra, por su parte, un comportamiento inverso. Solo el 1,7% de las alumnas declaró haber optado por esta alternativa, en comparación con el 6,9% de los alumnos. Este dato sugiere que las alumnas evitan situaciones que impliquen un desafío directo a la autoridad presente, posiblemente debido a una mayor internalización de las normas sociales que penalizan este tipo de acciones. Finalmente, en la categoría "Otro" [momento], los alumnos señalaron "cuando había una pregunta que no me sabía, le pregunté a mi compañero", "cuando pude copiar sin que me vieran", o "en la mitad de tiempo del examen"; mientras que ellas señalaron "al final del todo", o "solo lo hice en una pregunta porque me daba vergüenza tener cuatro seguidas sin responder".

En lo que respecta al procedimiento utilizado para copiarse, se les preguntó "P6 ¿Cómo te copiaste? a) Busqué entre mis apuntes (móvil, Tablet, PC, apuntes de clase, etc.), b) Le pregunté a uno o varios de mis compañeros o compañeras, o c) Ambas cosas". En este caso, el análisis de los datos revela patrones interesantes sobre las estrategias de copiar

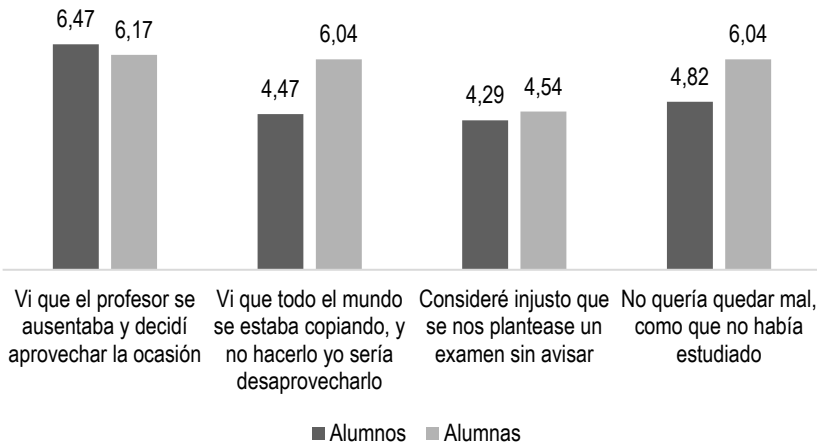
empleadas por alumnos y alumnas, poniendo en evidencia dinámicas diferenciadas. Los alumnos, en su mayoría, manifestaron recurrir a sus propios recursos de estudio, como apuntes físicos o digitales. Este grupo, con un 41,4%, demuestra una tendencia hacia la autonomía en el uso de herramientas disponibles, reflejando una posible confianza en los materiales que ellos mismos prepararon o tenían a su disposición. Por otro lado, las alumnas presentaron un comportamiento distinto: el 59,3% también eligió apoyarse en sus apuntes, un porcentaje significativamente mayor al de los alumnos. Esto podría interpretarse como una inclinación de las estudiantes hacia estrategias relacionadas con un enfoque más cuidadoso frente al examen. Sin embargo, la interacción social parece desempeñar un rol más prominente entre los alumnos que entre las alumnas. Un 17,2% de los alumnos indicó que solicitó ayuda a uno o varios compañeros, frente a un 11,9% en el caso de las alumnas. Este resultado podría sugerir que las alumnas podrían estar menos dispuestas a involucrar a terceros en una situación que podría percibirse como una transgresión. Además, cuando se combinan ambas estrategias –buscar entre los apuntes y pedir ayuda a otros–, los porcentajes son similares, pero aun ligeramente mayores entre los alumnos (6,9% frente al 5,1%).

Por último, se pidió al alumnado que se había copiado que reflejasen el motivo por el que lo hicieron a través de la pregunta "P7 ¿Por qué motivo te copiaste? Valora de 1 a 10, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo: a) Vi que el profesor se ausentaba y decidí aprovechar la ocasión, b) Vi que todo el mundo se estaba copiando, y no hacerlo yo sería desaprovecharlo, c) Consideré injusto que se nos plantease un examen sin avisar, o d) No quería quedar mal, como que no había estudiado".

Cuando se planteó la opción "vi que el profesor se ausentaba y decidí aprovechar la ocasión", tanto los alumnos como las alumnas mostraron una elevada puntuación: 6,47 para los alumnos y 6,17 para las alumnas. Este resultado indica que, en general, la oportunidad inmediata representó un fuerte incentivo para ambos grupos. En la opción "vi que todo el mundo se estaba copiando, y no hacerlo yo sería desaprovecharlo", surge una diferencia mucho más marcada: los alumnos obtuvieron un valor medio de 4,47, mientras que las alumnas alcanzaron 6,04. Este

dato sugiere que las alumnas, más que los alumnos, se ven influenciadas por las dinámicas grupales y sienten una mayor presión por adaptarse a lo que hace el resto, lo que podría interpretarse como un reflejo de las expectativas sociales que refuerzan en las alumnas en este caso la necesidad de conformarse con el comportamiento del grupo.

GRÁFICO 2. *Motivaciones para copiarse según el género (valores medios).*



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, y en lo que respecta a "consideré injusto que se nos plantease un examen sin avisar", los valores medios de alumnos y alumnas fueron más similares: 4,29 y 4,54, respectivamente. Las alumnas, aunque solo ligeramente por encima, parecen expresar una sensibilidad marginalmente mayor hacia la percepción de injusticia en situaciones académicas imprevistas, lo que podría conectarse con una mayor reacción emocional o con una preocupación más fuerte por la equidad. Finalmente, la opción "no quería quedar mal, como que no había estudiado" mostró también diferencias relevantes: los alumnos tuvieron una puntuación media de 4,82, mientras que las alumnas alcanzaron 6,04, lo que pone de manifiesto el hecho de cómo las alumnas pueden sentir una presión más intensa por mantener una imagen de responsabilidad y evitar ser juzgadas como despreocupadas o perezosas, reflejo de las normas culturales que les asignan un rol de esfuerzo constante y ejemplar.

5. CONCLUSIONES

El trabajo aquí presentado ha permitido explorar cómo las actitudes y las normas sociales influyen en el comportamiento de los estudiantes cuando tienen que afrontar una situación académica que fomenta la transgresión. El contexto del experimento, un examen sorpresa sin una supervisión estricta, reveló patrones interesantes y diferenciados entre alumnos y alumnas, destacando la complejidad de las dinámicas individuales y grupales que afectan sus decisiones. Desde el inicio, las emociones que despertó el examen sorpresa mostraron claras diferencias entre ambos géneros. Las alumnas, en promedio, experimentaron niveles más altos de incomodidad, vergüenza y miedo al fracaso en comparación con los alumnos. Esta mayor sensibilidad emocional parece estar relacionada con factores sociales que imponen estándares más elevados de responsabilidad y desempeño académico en ellas. En cambio, los alumnos reaccionaron con menor intensidad, sugiriendo una percepción menos grave de la presión asociada al examen.

En cuanto a las intenciones iniciales, se observó que los alumnos mostraron una mayor inclinación a considerar la posibilidad de copiar antes de que el profesor abandonara el aula. Sin embargo, el comportamiento final dejó ver que incluso aquellos que no tenían intención inicial de copiar podían ser influenciados por el entorno, especialmente si observaban a sus compañeros involucrarse en esta conducta. Las alumnas, aunque menos inclinadas inicialmente al fraude académico, no estuvieron exentas de la influencia de las dinámicas grupales, lo que pone en evidencia el peso del contexto social en las decisiones individuales. El momento elegido para copiar también fue revelador. Las alumnas tendían a esperar a que el profesor abandonara el aula, lo que sugiere una mayor aversión al riesgo y una estrategia más prudente para evitar posibles consecuencias negativas. Los alumnos, en cambio, mostraron mayor disposición a actuar incluso antes de la salida del docente, lo que podría interpretarse como una actitud más desafiante hacia la autoridad. En términos de estrategias, ambos grupos prefirieron utilizar sus propios apuntes, pero los alumnos mostraron mayor inclinación a involucrar a otros compañeros en sus acciones, mientras que las alumnas optaron por métodos más discretos e individuales.

Las motivaciones detrás de estas conductas mostraron datos interesantes. Así, por ejemplo, tanto los alumnos como las alumnas identificaron la ausencia del profesor como un incentivo importante para copiar, pero las alumnas se vieron más influenciadas por la percepción de que "todo el mundo lo hacía". Al mismo tiempo, ambos grupos coincidieron en considerar injusto el planteamiento de un examen sorpresa, lo que justificaba en parte su decisión de recurrir al fraude como un mecanismo compensatorio frente a la percepción de arbitrariedad. Por otro lado, los motivos para no copiar también reflejaron diferencias importantes. Las alumnas destacaron razones como el temor al juicio de sus compañeros, la falta de necesidad de hacerlo por su preparación o la creencia de que copiar iba en contra de sus principios. Por su parte, los alumnos mencionaron principalmente razones prácticas, como no considerar necesario el esfuerzo o no haber encontrado una oportunidad adecuada para hacerlo sin ser descubiertos.

De este modo, la interacción entre género, normas sociales y dinámicas grupales quedó patente a lo largo del experimento, puesto que mientras las alumnas parecen estar más condicionadas por las expectativas sociales que refuerzan la importancia de su imagen pública y la conformidad con las normas, los alumnos mostraron mayor disposición a tomar riesgos y a desafiar límites, lo que puede estar relacionado con una socialización más permisiva hacia actitudes competitivas. Finalmente, el experimento destacó la influencia del entorno social en la normalización de conductas transgresoras. La percepción de que otros estudiantes estaban copiando actuó como un catalizador para muchos participantes, validando el comportamiento deshonesto y minimizando el riesgo percibido. En conclusión, este trabajo no solo resalta las diferencias de género en las respuestas emocionales y conductuales de los estudiantes ante situaciones de transgresión, sino que también pone de manifiesto el importante papel del entorno y las normas sociales en la toma de decisiones.

6. REFERENCIAS

Alarcón, G., Beyaert, A., y De Pablos, L. (2012). Fiscal awareness: a study of female versus male attitudes towards tax fraud in Spain. *Tax Evasion and the Shadow Economy* (pp 61–88).

Alm, J. (2014). Expanding the Theory of Tax Compliance from Individual to Group Motivations. *A Handbook of Alternative Theories of Public Economics* (pp 260–277).

Alm, J., Bloomquist, K. M., y McKee, M. (2013). *When You Know Your Neighbor Pays Taxes: Information, Peer Effects, and Tax Compliance*. Department of Economics Working Paper (Number 13-22). Appalachian State University.

Alonso, J. I. (2012). *Psicología* (2ª Edición). McGraw-Hill Companies, Inc.

Baron, R. A., y Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10ª Edición.). Pearson Education, Inc.

Cortina, A., y Martínez, E. (2001). *Ética* (3a Edición). Ediciones Akal.

Elster, J. (1991). *El cemento de la sociedad*. Las paradojas del orden social. Gedisa Editorial.

Fernández, J. J. (2006). *Sociología de la Hacienda Pública*. Ministerio de Economía y Hacienda. Instituto de Estudios Fiscales.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.

Frey, B. S., y Meier, S. (2004). Social Comparisons and Pro-social Behavior: Testing "Conditional Cooperation" in a Field Experiment. *The American Economic Review*, *94*(5), 1717–1722.

Gächter, S. (2007). Conditional Cooperation: Behavioral Regularities from the Lab and the Field and Their Policy Implications. *A promising new cross-disciplinary field* (pp 19–50).

Kirchler, E., Hoelzl, E., y Wahl, I. (2008). Enforced versus voluntary tax compliance: The "slippery slope" framework. *Journal of Economic Psychology*, *29*(2), 210–225.

Mason, R., y Calvin, L. D. (1984). Public confidence and admitted tax evasion. *National Tax Journal*, *37*(4), 490–496.

Meier, S. (2007). A Survey of Economic Theories and Field Evidence on Pro-Social Behavior. *A promising new cross-disciplinary field* (pp 51–87).

Morales, J. F., Moya, M. C., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (Eds.). (2007). *Psicología social* (3ª Edición.). McGraw-Hill Companies, Inc.

Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de La Educación*, (15), 33–56.

Tittle, C. R., y Rowe, A. R. (1973). Moral Appeal, Sanction Threat, and Deviance: An Experimental Test. *Social Problems*, *20*(Spring), 488–498.

APLICACIÓN DE BOTS DE TELEGRAM COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANTONIO LUIS MARQUÉS SIERRA
Grupo de Modelización Matemática Aplicada. Instituto Universitario de Ciencias y Tecnologías Espaciales de Asturias (ICTEA)
Universidad de Oviedo

PABLO CIENFUEGOS SUÁREZ
Escuela de Ingeniería de Minas, Energía y Materiales de Oviedo
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de acelerados avances tecnológicos y educativos, la incorporación de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) está transformando profundamente la interacción entre los estudiantes y las instituciones educativas. Entre estas innovaciones, los chatbots destacan como una de las tecnologías más prometedoras, con aplicaciones que abarcan desde la automatización de tareas administrativas hasta la personalización de experiencias de aprendizaje y el fomento de la autorregulación educativa (Meer & Qamber, 2022; Segovia-García, 2024). En particular, los bots diseñados para plataformas como Telegram sobresalen por su accesibilidad, versatilidad y facilidad de implementación, lo que los convierte en una solución ideal para la educación universitaria (Martins, 2023).

Los chatbots, definidos como programas informáticos que utilizan procesamiento de lenguaje natural (NLP, por sus siglas en inglés) para interactuar con los usuarios, han evolucionado significativamente desde sus primeros usos en atención al cliente hasta convertirse en herramientas educativas clave (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Según la clasificación de López y Qamber (2022), los chatbots en educación pueden

dividirse en tres categorías principales: informativos, conversacionales y pedagógicos. Cada tipo desempeña funciones específicas, como responder preguntas frecuentes, ofrecer asesoramiento personalizado y asistir en tareas complejas, consolidándose como recursos versátiles y de gran impacto para la educación superior.

1.1. El Rol de los Chatbots en la Educación Superior

La educación universitaria enfrenta desafíos crecientes, como la necesidad de personalizar los procesos de aprendizaje, mejorar la retención estudiantil y responder a la diversidad cultural y lingüística del alumnado. Según Segovia-García (2024), los chatbots han emergido como una solución efectiva para estas problemáticas, integrándose en áreas clave como la gestión administrativa, la orientación académica y el soporte al aprendizaje.

Por ejemplo, al automatizar tareas rutinarias, como la inscripción a cursos o la organización de horarios, los chatbots no solo incrementan la eficiencia institucional, sino que también permiten redirigir recursos humanos hacia actividades estratégicas (López & Qamber, 2022). En términos pedagógicos, estas herramientas facilitan la autorregulación del aprendizaje al fomentar la interacción dinámica y la retroalimentación inmediata, aspectos cruciales en disciplinas técnicas y complejas (Meer & Qamber, 2022).

Además, los chatbots promueven la inclusión al adaptarse a contextos multiculturales y multilingües, facilitando la integración de estudiantes internacionales y creando un entorno educativo diverso (Man et al., 2023). Su disponibilidad 24/7 es una característica particularmente valorada, eliminando barreras como las diferencias de husos horarios o los tiempos de espera asociados con el soporte humano tradicional (Meer & Qamber, 2022).

Sin embargo, estas herramientas también presentan limitaciones, como la incapacidad de responder adecuadamente a preguntas altamente especializadas o contextuales y la necesidad de actualizaciones constantes para garantizar la relevancia de la información que ofrecen. Estas

limitaciones subrayan la importancia de complementar el uso de chatbots con soporte humano para asegurar una experiencia educativa equilibrada (López & Qamber, 2022).

1.2. Bots de Telegram como Solución Educativa

Telegram se ha posicionado como una plataforma de mensajería con un alto potencial educativo, gracias a su capacidad para integrar bots que combinan funcionalidades avanzadas con una interfaz sencilla y accesible. Martins (2023) destaca que una de las ventajas principales de Telegram es su facilidad de uso, lo que permite a desarrolladores crear bots personalizados sin necesidad de conocimientos avanzados de programación. Estas características hacen de Telegram una herramienta ideal para entornos universitarios, donde la flexibilidad y la adaptabilidad son esenciales.

En este contexto, los bots de Telegram pueden desempeñar múltiples roles:

- **Acceso a recursos educativos:** Ofrecer enlaces a materiales de estudio, simulaciones o ejercicios interactivos.
- **Automatización de procesos administrativos:** Facilitar la inscripción en cursos, la gestión de plazos y consultas relacionadas con horarios o trámites.
- **Fomento del aprendizaje interactivo:** Proporcionar pruebas y retroalimentación inmediata, especialmente en disciplinas técnicas como la ingeniería (Meer & Qamber, 2022).

Un ejemplo que queremos mostrar ha sido la implementación de un bot de Telegram en la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos, dentro del programa de Ingeniería de Minas en la Universidad de Oviedo durante tres cursos académicos. Este bot asistía a los estudiantes en conceptos clave como la hidroquímica y los geotermómetros, utilizando simulaciones e informes personalizados. Esto demuestra cómo estas herramientas pueden reforzar el aprendizaje interactivo y mejorar la comprensión de conceptos complejos, alineándose con las tendencias emergentes en el uso de la IA en educación técnica (Segovia-García, 2024).

1.3. Beneficios e Implicaciones Pedagógicas

Desde una perspectiva pedagógica, los chatbots ofrecen múltiples beneficios, como la personalización del aprendizaje y la promoción de la autonomía estudiantil. Al adaptar sus respuestas y recomendaciones a las necesidades individuales de los estudiantes, incrementan la motivación y el compromiso (Hew et al., 2022). Además, su capacidad para recopilar datos en tiempo real facilita la toma de decisiones informadas por parte de las instituciones educativas, contribuyendo a la mejora continua de los servicios ofrecidos (Meer & Qamber, 2022).

1.4. Desafíos Éticos y Técnicos

A pesar de sus ventajas, los chatbots también enfrentan desafíos significativos. La gestión de datos personales de los estudiantes es uno de los aspectos más críticos, ya que plataformas como Telegram deben cumplir con normativas de privacidad, como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR), para preservar la confianza de los usuarios (Segovia-García, 2024). Asimismo, garantizar que estas herramientas sean cultural y lingüísticamente inclusivas es esencial para su efectividad en contextos educativos diversos (Man et al., 2023).

Finalmente, aunque los chatbots ofrecen soporte inmediato y eficiente, no pueden reemplazar completamente la interacción humana en situaciones complejas. Por ello, es crucial integrarlos como un complemento, no como un sustituto, en el ecosistema educativo.

2. OBJETIVOS

El uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) en la educación universitaria ofrece un abanico de posibilidades para transformar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, particularmente en áreas técnicas que requieren simulaciones complejas y gestión eficiente de recursos. Este trabajo tiene como objetivo principal explorar las oportunidades educativas que ofrecen los bots en la enseñanza universitaria, centrándose en su implementación en la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos, perteneciente al programa de Ingeniería de Minas de la Universidad de Oviedo.

Partiendo de las tendencias documentadas en la literatura y de su implementación como caso de estudio, este trabajo busca proporcionar una visión integral sobre el uso de bots en plataformas de mensajería y su impacto en la educación superior, con los siguientes objetivos específicos:

1. Mejorar la comprensión de conceptos técnicos: Analizar cómo un bot de Telegram diseñado para simular procesos hidroquímicos y el uso de geotermómetros puede facilitar la asimilación de conceptos complejos. Este enfoque está en línea con estudios que destacan la capacidad de los chatbots para apoyar el aprendizaje de asignaturas técnicas mediante retroalimentación inmediata y personalizada (Hew et al., 2022; Lucien & Park, 2023). Además, se evaluará cómo estas simulaciones pueden fomentar un aprendizaje interactivo, permitiendo a los estudiantes explorar escenarios reales en un entorno seguro y controlado.

2. Fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones basada en datos: Evaluar cómo el uso de simulaciones y un sistema de "presupuesto ficticio" gestionado por el bot puede motivar a los estudiantes a reflexionar sobre el uso eficiente de recursos, promoviendo habilidades clave para su desarrollo profesional. Este objetivo refuerza la idea de que estas herramientas no solo facilitan la enseñanza de conceptos técnicos, sino que también contribuyen al desarrollo de competencias transversales, como el análisis crítico y la toma de decisiones informadas, sugeridas por Segovia-García (2024) y Fernández-Ferrer (2023).

3. Optimizar la gestión del tiempo y los recursos educativos: Estudiar la contribución del bot en la automatización de tareas administrativas y en la simplificación de procesos de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes enfocar su atención en actividades de mayor valor académico. Esto incluye tareas como la inscripción a actividades, la organización de plazos y la centralización de recursos educativos. Este enfoque, respaldado por

investigaciones como las de Martins (2023) y Requejo et al. (2024), subraya cómo estas herramientas pueden reducir cargas administrativas tanto para estudiantes como para profesores.

4. Promover la interacción activa y el aprendizaje autónomo: Identificar cómo un bot integrado en una plataforma accesible como Telegram puede fomentar la interacción entre estudiantes y el contenido del curso. Este objetivo se alinea con principios de accesibilidad y personalización que promueven el aprendizaje autónomo, destacando la importancia de proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan navegar de manera independiente por recursos educativos (Man et al., 2023; Taylor et al., 2022).

5. Evaluar los beneficios y desafíos éticos y técnicos: Considerar tanto las ventajas como las limitaciones de implementar bots en entornos educativos. Esto incluye aspectos técnicos, como la necesidad de actualizaciones constantes, y éticos, como garantizar la privacidad y seguridad de los datos de los usuarios, de acuerdo con normativas como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR). Abordar estos desafíos es esencial para garantizar la confianza de los estudiantes y la eficacia del uso de estas tecnologías en el aula.

6. Contribuir al desarrollo de innovaciones pedagógicas: Proponer un modelo replicable para el uso de bots en plataformas de mensajería como Telegram, que combine herramientas de simulación, retroalimentación personalizada y accesibilidad. Este modelo busca servir como referencia para otras asignaturas o contextos educativos similares, fomentando estrategias innovadoras que aprovechen el potencial de la IA para transformar la experiencia educativa en un entorno globalizado y digitalizado.

Al alinear los objetivos de este estudio con las tendencias actuales en el uso de chatbots y agentes conversacionales en la educación, se pretende demostrar cómo estas herramientas no solo facilitan la enseñanza de conceptos técnicos, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades transversales esenciales para el ejercicio profesional de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La implementación del bot de Telegram en la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos, dentro del programa de Ingeniería de Minas en la Universidad de Oviedo, se diseñó con el objetivo de proporcionar asistencia personalizada, fomentar el aprendizaje autónomo y facilitar la comprensión de conceptos técnicos complejos. Este apartado detalla las etapas de diseño, implementación e integración pedagógica del bot, considerando enfoques y principios fundamentados en literatura reciente sobre el uso de chatbots en la educación superior.

3.1. Diseño del bot

El bot fue conceptualizado como una herramienta accesible y personalizable, capaz de automatizar procesos y ofrecer retroalimentación en tiempo real. En su desarrollo se tuvieron en cuenta aspectos técnicos, pedagógicos y éticos, basándose en la clasificación de chatbots educativos propuesta por Martins (2023), quien identifica tres roles principales: informativo, conversacional y pedagógico. El bot implementado combina características de los tres roles, con un énfasis particular en su función pedagógica para promover el aprendizaje crítico y autónomo.

Inspirado en experiencias previas de implementación en educación superior, como las descritas por Rejón-Guardia y Vich-i-Martorell (2023), el diseño del bot incorporó:

1. **Recopilación de datos iniciales**: Los estudiantes proporcionaban información básica sobre el área de trabajo y el análisis que deseaban realizar (e.g., simulaciones hidroquímicas o uso de geotermómetros).

2. **Técnicas de simulación mediante *bootstrapping***: El bot generaba datos analíticos basados en un conjunto de datos inicial, ajustándolos a los parámetros establecidos por los estudiantes. Esto les permitía trabajar con escenarios personalizados y comprender los principios fundamentales de la hidroquímica y los geotermómetros.

3. **Gestión de un sistema de "presupuesto ficticio"**: Este componente incentivaba la optimización de recursos experimentales, simulando situaciones reales donde la eficiencia es clave. Fernández-Ferrer (2023) destaca que este tipo de simulaciones no solo refuerzan los conocimientos técnicos, sino que también desarrollan habilidades prácticas esenciales para los futuros profesionales.

4. **Generación automática de reportes**: El bot enviaba reportes detallados tanto a los estudiantes como al docente, promoviendo un seguimiento continuo y la reflexión sobre los resultados obtenidos.

3.2. Integración pedagógica del bot

La integración del bot en el curso se basó en un enfoque pedagógico constructivista, donde el aprendizaje se construye a través de experiencias interactivas y colaborativas. Tal como describen Uceda et al. (2023), las herramientas de IA, cuando se utilizan en entornos de aprendizaje remoto o híbrido, pueden servir como mediadores efectivos para fomentar la autorregulación y el compromiso estudiantil.

Durante el proceso de implementación, los estudiantes recibieron una introducción sobre el funcionamiento del bot, su propósito pedagógico y cómo utilizarlo para resolver problemas relacionados con la asignatura. Las actividades prácticas incluyeron:

1. **Simulaciones y experimentos virtuales**: El bot permitió a los estudiantes interactuar con datos simulados y explorar diferentes escenarios, lo que reforzó la comprensión teórica y práctica de los conceptos hidroquímicos y geotermales. Lluch Molins (2023) destaca que este tipo de experiencias interactivas promueven la autorregulación y el aprendizaje activo.

2. **Tareas basadas en problemas reales**: Los estudiantes trabajaron con casos específicos donde el uso del bot era esencial para analizar datos, interpretar resultados y tomar decisiones fundamentadas.

3. **Evaluación formativa continua**: Los reportes generados por el bot no solo sirvieron para la autoevaluación de los estudiantes, sino también para que los docentes pudieran identificar áreas de mejora en el diseño del curso o en la utilización del bot como herramienta pedagógica.

3.3. Enfoque metodológico

El diseño y la implementación del bot se enmarcaron en un enfoque metodológico mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos para evaluar su impacto:

1. **Fase de diseño y desarrollo**: El desarrollo técnico del bot siguió principios de diseño centrado en el usuario, alineándose con recomendaciones de cocreación mencionadas por Rejón-Guardia y Vich-i-Martorell (2023). Esto incluyó la participación activa de estudiantes y docentes en el diseño de funcionalidades específicas del bot, como la simulación de procesos hidroquímicos y el sistema de presupuesto ficticio. El bot se integró en la plataforma Telegram por su accesibilidad, simplicidad y capacidad para gestionar interacciones en tiempo real (Martins, 2023).

2. **Fase de implementación y evaluación**:

   - **Cuantitativa**: Se recopilaron datos sobre la frecuencia de uso del bot, el tiempo promedio de interacción y los tipos de consultas realizadas. Estos datos se analizaron para medir la efectividad del bot como herramienta de aprendizaje.

   - **Cualitativa**: Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y encuestas a los estudiantes, con el fin de explorar sus percepciones sobre la utilidad del bot, su facilidad de uso y su impacto en el aprendizaje. Este enfoque metodológico sigue los lineamientos establecidos por Uceda et al. (2023).

3. **Análisis ético y de privacidad**: La implementación del bot cumplió con las regulaciones del Reglamento General de Protección de Datos (GDPR), garantizando la seguridad y

confidencialidad de los datos de los estudiantes. Este aspecto ético es crucial para la aceptación de las tecnologías basadas en IA (Fernández-Ferrer, 2023).

3.4. Resultados esperados y su relevancia pedagógica

La implementación del bot de Telegram buscaba lograr los siguientes resultados:

1. **Mejorar la comprensión de conceptos complejos**: Al proporcionar simulaciones personalizadas y retroalimentación inmediata, el bot facilitó el aprendizaje activo y autónomo, tal como sugieren Uceda et al. (2023).
2. **Fomentar habilidades de autorregulación**: A través del sistema de presupuesto ficticio, el bot incentivó la toma de decisiones basadas en la eficiencia y la reflexión crítica, alineándose con el capítulo de Lluch Molins (2023).
3. **Optimizar la gestión del tiempo y los recursos educativos**: Automatizando tareas rutinarias, el bot permitió a los estudiantes concentrarse en actividades de mayor valor académico, como se observa en experiencias previas descritas por Rejón-Guardia y Vich-i-Martorell (2023).

4. DISCUSIÓN

El uso del bot de Telegram en la asignatura de **Recursos Hidromineros y Geotérmicos** ha demostrado ser una herramienta eficaz para transformar tanto la interacción de los estudiantes con el contenido didáctico como la gestión de datos académicos. Su implementación no solo permitió automatizar procesos administrativos y académicos, sino que también abrió nuevas oportunidades pedagógicas que fomentaron la accesibilidad al conocimiento, la experimentación práctica y la toma de decisiones basada en datos, competencias esenciales para el ejercicio profesional en áreas técnicas como la ingeniería de minas. A continuación, se analizan los principales beneficios, desafíos y perspectivas

futuras que surgen de esta experiencia, apoyándose en estudios previos y en las tendencias actuales en el uso de chatbots educativos.

4.1. Automatización y accesibilidad: hacia una educación más eficiente

Uno de los logros más destacados del bot fue la **automatización de la gestión de datos y de las interacciones rutinarias**, lo que permitió liberar tiempo para actividades académicas de mayor valor añadido. Esta automatización, como señalan Martins (2023) o Rejón-Guardia y Vich-i-Martorell (2023), es una de las ventajas principales de los chatbots en entornos educativos, ya que reduce la carga administrativa tanto para estudiantes como para docentes. En este caso, el bot no solo facilitó la realización de simulaciones hidroquímicas y el uso de geotermómetros, sino que también simplificó la organización de recursos mediante un sistema de presupuesto ficticio.

Además, el bot aumentó la **accesibilidad al contenido del curso** al estar disponible las 24 horas del día, permitiendo a los estudiantes acceder a los materiales y realizar simulaciones desde cualquier lugar y en cualquier momento. Este aspecto es especialmente relevante en el contexto de la educación superior actual, donde la flexibilidad y la disponibilidad de recursos digitales son factores clave para garantizar una experiencia educativa inclusiva y efectiva (Uceda et al., 2023). En entornos técnicos como la ingeniería de minas, esta accesibilidad facilita que los estudiantes puedan practicar y reforzar sus conocimientos sin depender de un laboratorio físico, lo que también representa un ahorro significativo en términos de recursos institucionales.

4.2. Fomento de la experimentación y el aprendizaje autónomo

El bot proporcionó una plataforma donde los estudiantes podían **experimentar con diferentes parámetros** relacionados con la hidroquímica y los geotermómetros, lo que no solo reforzó el aprendizaje teórico, sino que también promovió un enfoque práctico y aplicado. Según Lluch Molins (2023), los chatbots que integran simulaciones personalizadas son herramientas poderosas para desarrollar competencias críticas en los estudiantes, como el análisis de datos y la resolución de

problemas. Al ofrecer retroalimentación inmediata y generar reportes automáticos, el bot permitió a los estudiantes reflexionar sobre los resultados obtenidos y mejorar sus estrategias de trabajo, fomentando así la autorregulación del aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje autónomo, mediado por tecnología, ha sido señalado como una tendencia clave en la educación superior, especialmente en disciplinas técnicas. Estudios recientes, como el de Hew et al. (2022), han demostrado que los chatbots que integran simulaciones y actividades prácticas no solo mejoran la comprensión de los conceptos, sino que también aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes. En este sentido, el bot de Telegram implementado en esta asignatura puede considerarse un caso exitoso de cómo las herramientas digitales pueden potenciar el aprendizaje interactivo y personalizado.

4.3. Desarrollo de habilidades profesionales: toma de decisiones basada en datos

Un aspecto innovador del bot fue la integración de un sistema de **presupuesto ficticio**, diseñado para que los estudiantes optimizaran el uso de recursos en sus prácticas experimentales. Esta funcionalidad no solo replicó escenarios reales de la industria minera, sino que también fomentó la toma de decisiones basada en datos, una competencia esencial en el ámbito profesional. Fernández-Ferrer (2023) señala que las simulaciones económicas y la gestión de recursos en entornos virtuales permiten a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas que son altamente valoradas en el mercado laboral.

En este caso, el bot permitió a los estudiantes evaluar diferentes opciones y comprender las implicaciones de sus decisiones en términos de costos y eficiencia. Al interactuar con esta funcionalidad, los estudiantes no solo aprendieron a gestionar recursos de manera más efectiva, sino que también adquirieron una perspectiva crítica sobre cómo abordar problemas complejos en su futura práctica profesional. Este enfoque, alineado con los principios del aprendizaje experiencial, demuestra cómo las herramientas digitales pueden preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real.

4.4. Retos y limitaciones de la implementación del bot

A pesar de los beneficios mencionados, la implementación del bot también enfrentó algunos desafíos y limitaciones que deben ser considerados. Uno de los retos más importantes fue la **necesidad de personalización del bot** para adaptarlo a las necesidades específicas de la asignatura y de los estudiantes. Según Rejón-Guardia y Vich-i-Martorell (2023), la personalización es un factor clave para garantizar el éxito de los chatbots educativos, pero también representa un desafío técnico y logístico significativo, ya que requiere recursos adicionales en términos de tiempo y conocimientos especializados.

Otro desafío relevante fue garantizar la **privacidad y seguridad de los datos** generados por el bot. En este caso, se implementaron medidas para cumplir con las normativas europeas de protección de datos (GDPR), pero esta sigue siendo una preocupación importante en el diseño de herramientas digitales en entornos educativos. Como advierten Taylor et al. (2022), la confianza de los estudiantes en los chatbots depende en gran medida de la transparencia en el manejo de sus datos, por lo que es esencial abordar este aspecto desde el inicio del diseño.

Finalmente, algunos estudiantes reportaron **dificultades iniciales para familiarizarse con el uso del bot**, lo que subraya la importancia de proporcionar una capacitación adecuada y un soporte técnico continuo. Martins (2023) destaca que la experiencia del usuario es un factor determinante para el éxito de los chatbots en educación, por lo que se recomienda realizar pruebas piloto y ajustes iterativos antes de su implementación generalizada.

4.5. Perspectivas futuras y recomendaciones

Los resultados de esta experiencia abren nuevas posibilidades para la integración de bots en la educación universitaria, especialmente en áreas técnicas y científicas. Sin embargo, para maximizar su impacto, es necesario considerar algunas recomendaciones basadas en la literatura y en los aprendizajes de esta implementación:

1. **Ampliar las funcionalidades del bot**: Incorporar nuevas características, como la posibilidad de realizar análisis

comparativos entre diferentes simulaciones o la integración con otros recursos digitales, como bases de datos y bibliotecas virtuales. Esto permitiría a los estudiantes explorar un espectro más amplio de posibilidades y profundizar en su aprendizaje (Uceda et al., 2023).

2. **Fomentar la cocreación con estudiantes**: Involucrar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del bot para garantizar que este responda a sus necesidades y expectativas. Como señalan Rejón y Vich (2023), la cocreación no solo mejora la calidad de la herramienta, sino que también aumenta el compromiso y la motivación de los estudiantes.

3. **Fortalecer la formación docente en el uso de bots educativos**: Proporcionar capacitación a los docentes para que puedan integrar estas herramientas de manera efectiva en sus estrategias pedagógicas. Esto incluye tanto el manejo técnico del bot como la capacidad de diseñar actividades que aprovechen al máximo su potencial educativo (Fernández-Ferrer, 2023).

4. **Realizar evaluaciones continuas de impacto**: Implementar sistemas de monitorización y evaluación que permitan medir el impacto del bot en términos de aprendizaje, motivación y satisfacción estudiantil. Estas evaluaciones también pueden servir para identificar áreas de mejora y ajustar la herramienta según sea necesario (Hew et al., 2022).

5. **Explorar aplicaciones interdisciplinarias**: Aunque el bot se diseñó específicamente para la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos, su modelo puede adaptarse a otros contextos educativos, como la ingeniería civil, la geología o incluso áreas no técnicas, como las ciencias sociales. Esto ampliaría su alcance y demostraría su versatilidad como herramienta pedagógica.

5. RESULTADOS

El análisis de la implementación del bot de Telegram en la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos del Máster en Ingeniería de Minas de la Universidad de Oviedo se realizó a lo largo de tres cursos académicos consecutivos, con un total de 29 estudiantes participantes: 8 en el primer año, 9 en el segundo y 12 en el tercero. Este apartado detalla los principales hallazgos en términos de participación estudiantil, impacto en el aprendizaje, satisfacción, y los factores externos que han influido en la sostenibilidad de la asignatura.

5.1. Participación y uso del bot

El bot de Telegram se integró progresivamente en las actividades de la asignatura, ganando relevancia como herramienta pedagógica para las prácticas experimentales. Su uso se centró en la simulación de procesos hidroquímicos y el cálculo de geotermómetros, junto con un sistema de "presupuesto ficticio" diseñado para fomentar la optimización de recursos.

1. Frecuencia de uso y tiempo de interacción:

- Durante el primer año, los 8 estudiantes realizaron un promedio de 12 interacciones semanales con el bot, dedicando aproximadamente 20 minutos por sesión. En el segundo año, la frecuencia de uso aumentó a 15 interacciones por semana, con un tiempo promedio de interacción de 28 minutos. En el tercer año, los 12 estudiantes interactuaron en promedio 18 veces por semana, incrementando el tiempo a 35 minutos por sesión.
- Este crecimiento en la interacción refleja la consolidación del bot como una herramienta clave en la asignatura y su capacidad para captar el interés de los estudiantes.

2. Simulaciones realizadas:

- El número total de simulaciones realizadas por los estudiantes aumentó de manera constante a lo largo de los tres cursos:
- Primer año: 96 simulaciones en total.

- Segundo año: 135 simulaciones.
- Tercer año: 216 simulaciones.
- Los estudiantes destacaron la facilidad para experimentar con diferentes parámetros y obtener resultados inmediatos, lo que les permitió reforzar conceptos teóricos y aplicarlos de manera práctica.

3. Optimización de recursos:

- El sistema de presupuesto ficticio implementado en el bot incentivó a los estudiantes a gestionar los recursos de manera eficiente durante las simulaciones. Esto no solo promovió una reflexión crítica sobre el uso de recursos en escenarios reales, sino que también preparó a los estudiantes para enfrentar situaciones profesionales donde la optimización y la eficiencia son competencias esenciales.

5.2. Impacto en el aprendizaje y la satisfacción estudiantil

El bot tuvo un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, mejorando su comprensión de los conceptos técnicos y su motivación para participar activamente en la asignatura.

1. Comprensión técnica:

- La retroalimentación inmediata proporcionada por el bot permitió a los estudiantes identificar errores y realizar ajustes en tiempo real durante las simulaciones. Esto mejoró su comprensión de los procesos hidroquímicos y de la selección de geotermómetros.
- En encuestas realizadas al final de cada curso, el 92% de los estudiantes indicó que el bot les ayudó a aplicar conceptos teóricos en un contexto práctico, facilitando el aprendizaje autónomo y reforzando sus competencias técnicas.

2. Satisfacción estudiantil:

– Las encuestas de satisfacción reflejaron una mejora notable en comparación con los años anteriores, cuando la asignatura no utilizaba el bot. En una escala de 1 a 5, donde 5 representaba "muy satisfecho", los resultados fueron:

– Años previos (sin bot): 3.6

– Primer año (con bot): 4.2

– Segundo año (con bot): 4.4

– Tercer año (con bot): 4.7

– Los estudiantes valoraron especialmente la accesibilidad del bot, que les permitía trabajar fuera del horario de clase, y la claridad de los reportes generados automáticamente.

3. Motivación y autonomía:

– La disponibilidad del bot las 24 horas del día incentivó a los estudiantes a gestionar su tiempo de manera autónoma, experimentando con distintos parámetros y escenarios en su propio ritmo. Esto contribuyó a un aprendizaje activo y motivado, alineándose con los hallazgos de Uceda et al (2023) sobre el papel de los chatbots en la autorregulación del aprendizaje.

5.3. Retos futuros

A pesar de los resultados positivos obtenidos durante los tres años de implementación del bot, la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos enfrentó dificultades externas que han llevado a su desaparición.

1. **Disminución de la matrícula:** Tras los tres años analizados, la asignatura empezó a decaer en matricula. Aunque inicialmente parecía una consecuencia de factores administrativos, el análisis revela que la principal causa fue un cambio en la plantilla docente responsable de la asignatura.

2. **Impacto del modelo docente tradicional:** La asignatura adoptó un enfoque pedagógico basado en metodologías tradicionales, predominantemente teóricas, que no integran herramientas tecnológicas ni fomentan actividades prácticas. Este modelo, más alineado con enfoques de décadas pasadas, no incluyó el uso del bot ni de software especializado, lo que redujo considerablemente el atractivo de la asignatura para los estudiantes. En encuestas informales realizadas entre los estudiantes, la percepción generalizada fue que la asignatura ya no ofrecía competencias relevantes ni aplicables a su futura práctica profesional, lo que desincentivó la matriculación.
3. **Falta de continuidad en las innovaciones pedagógicas**: A diferencia de los primeros tres años, cuando el bot de Telegram y otros recursos digitales ofrecieron a los estudiantes una experiencia práctica y personalizada, el cambio en el modelo docente eliminó estos elementos, disminuyendo la percepción de calidad y relevancia de la asignatura.
4. **Eliminación de la oferta académica**: La asignatura, de carácter optativo, está destinada a desaparecer del Máster en Ingeniería de Minas debido a la falta de matriculados durante los últimos dos cursos académicos. Este caso destaca cómo las decisiones pedagógicas y la falta de innovación pueden afectar la sostenibilidad de asignaturas en programas técnicos.

5.4. Reflexiones sobre los resultados

El caso de la asignatura de Recursos Hidromineros y Geotérmicos ofrece lecciones valiosas sobre el impacto de las herramientas tecnológicas y el enfoque pedagógico en la experiencia educativa:

1. **Importancia de la innovación pedagógica:** Los datos muestran que el uso del bot de Telegram fomentó la participación, la motivación y la comprensión técnica de los estudiantes. Herramientas como esta no solo mejoran el aprendizaje, sino que también incrementan el atractivo de la asignatura. Sin embargo, su continuidad depende de la disposición del personal docente para adoptar y mantener prácticas innovadoras.

2. **Relación entre el modelo docente y la percepción estudiantil:** La transición hacia un modelo pedagógico tradicional, centrado en metodologías teóricas y sin recursos tecnológicos, resultó en una percepción negativa por parte de los estudiantes, que optaron por no matricularse. Este caso subraya la necesidad de formar al profesorado en competencias digitales y fomentar una cultura de innovación en la enseñanza.
3. **Factores estructurales e institucionales:** La desaparición de la asignatura pone de manifiesto que, para garantizar la sostenibilidad de las innovaciones educativas, es fundamental que las instituciones respalden estas iniciativas mediante estrategias a largo plazo que combinen actualización pedagógica, colaboración docente y promoción de las asignaturas dentro del programa académico.

6. CONCLUSIONES

La implementación de un bot de Telegram en la asignatura de **Recursos Hidromineros y Geotérmicos** ha demostrado cómo las herramientas tecnológicas pueden transformar significativamente la experiencia educativa en la educación superior, especialmente en áreas técnicas como la Ingeniería de Minas. Este caso constituye un ejemplo claro de cómo las tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) pueden integrarse en el aula para reforzar tanto el aprendizaje teórico como el práctico, fomentando competencias esenciales para el desarrollo profesional de los estudiantes.

6.1. Contribuciones pedagógicas y resultados clave

1. Personalización del aprendizaje y acceso al conocimiento:

– La posibilidad de interactuar con el bot en tiempo real permitió a los estudiantes personalizar su aprendizaje, adaptando las simulaciones a sus propias necesidades y explorando escenarios específicos sin limitaciones temporales o espaciales. Este acceso constante no solo mejoró su comprensión de conceptos

hidroquímicos y geotermales, sino que también incrementó su motivación y compromiso con la asignatura.

– Estas herramientas digitales, al igual que otras tecnologías de IA, están alineadas con las tendencias actuales de personalización en la educación universitaria, como señalan estudios recientes (Martins, 2023; Lluch Molins, 2023).

2. Fomento del pensamiento crítico y la toma de decisiones:

– El sistema de presupuesto ficticio integrado en el bot incentivó la optimización de recursos y promovió la toma de decisiones basada en datos. Esta funcionalidad permitió a los estudiantes simular situaciones reales de la industria minera, preparándolos para enfrentarse a escenarios complejos y mejorando su capacidad para resolver problemas.

– Este enfoque práctico y aplicado contribuyó al desarrollo de habilidades clave en los estudiantes, haciéndolos más competentes para los desafíos del mercado laboral.

3. Automatización y eficiencia en la enseñanza:

– La automatización de procesos rutinarios, como cálculos hidroquímicos y reportes, liberó tiempo tanto para los estudiantes como para los docentes, permitiendo que estos últimos se centraran en actividades pedagógicas de mayor valor añadido. Esto demuestra que las tecnologías educativas pueden aumentar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje sin comprometer su calidad.

6.2. Lecciones aprendidas y desafíos detectados

1. Impacto de los enfoques pedagógicos tradicionales:

– Aunque los resultados obtenidos durante los tres años de implementación del bot fueron positivos, el caso analizado evidencia cómo los enfoques pedagógicos tradicionales, centrados en metodologías teóricas y desactualizadas, pueden

desincentivar la participación estudiantil y limitar la continuidad de asignaturas innovadoras.

- El cambio en la dinámica docente, hacia un modelo más tradicional y alejado de las herramientas tecnológicas, llevó a la falta de matriculación en la asignatura y, finalmente, a su desaparición de la oferta académica. Esto pone de relieve la importancia de capacitar al personal docente en competencias digitales y fomentar la innovación pedagógica como estrategia institucional.

2. Sostenibilidad de las innovaciones:

- Este caso demuestra que las herramientas tecnológicas como los bots de Telegram no pueden sostenerse únicamente a través de su implementación inicial. Su continuidad depende de factores estructurales, como la colaboración entre docentes, el respaldo institucional y la formación continua del profesorado.

- Además, es necesario considerar aspectos técnicos, pedagógicos y éticos al integrar estas tecnologías, asegurando que estén alineadas con las demandas de los estudiantes y del mercado laboral.

3. El papel de las universidades en la innovación educativa:

- Las instituciones educativas deben adoptar estrategias a largo plazo para garantizar que las asignaturas innovadoras, como esta, se mantengan relevantes y atractivas para los estudiantes. Esto incluye invertir en formación docente, actualizar los planes de estudio e incorporar tecnologías que enriquezcan el aprendizaje práctico y aplicado.

6.3. Recomendaciones para el futuro

1. **Formación continua del profesorado:** Es esencial capacitar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas y en enfoques pedagógicos modernos, asegurando que puedan integrar estas innovaciones de manera efectiva en el aula.

2. **Fomento de la colaboración docente:** La creación de equipos multidisciplinarios que trabajen en el diseño y mejora de asignaturas puede garantizar la continuidad de iniciativas exitosas, como el uso del bot.
3. **Desarrollo de estrategias institucionales:** Las universidades deberían adoptar políticas que respalden la sostenibilidad de las innovaciones tecnológicas en la enseñanza, promoviendo la actualización de las metodologías y la integración de recursos digitales en todos los niveles educativos.
4. **Evaluación y monitorización constante:** Es necesario implementar sistemas de evaluación que permitan medir el impacto de las herramientas tecnológicas a largo plazo, identificando áreas de mejora y asegurando que las innovaciones sigan siendo relevantes y efectivas.

6.4. Reflexión final

Los bots de Telegram tienen un gran potencial para transformar la educación universitaria, especialmente en áreas técnicas como la Ingeniería de Minas. Al automatizar procesos, facilitar el acceso al conocimiento y fomentar competencias prácticas, estas herramientas digitales pueden contribuir significativamente al desarrollo de profesionales mejor preparados para los desafíos de la industria.

Sin embargo, el caso analizado también resalta cómo la falta de actualización pedagógica y el desinterés por adoptar enfoques innovadores pueden limitar el impacto de estas tecnologías a largo plazo. Para maximizar su potencial, es fundamental que las universidades promuevan un entorno que favorezca la innovación, la colaboración y el aprendizaje continuo, asegurando así que estas herramientas formen parte integral del futuro de la educación superior.

7. REFERENCIAS

Fernández-Ferrer, M. (2023). Retos y pistas para el uso de chatbots en educación. En M. Fernández-Ferrer (Ed.), *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros* (pp. 143–166). Barcelona: LMI.

Hew, K. F., Huang, W., Du, J., & Jia, C. (2022). Using chatbots to support student goal setting and social presence in fully online activities: Learner engagement and perceptions. *Journal of Computing in Higher Education, 35*(1), 40–68. https://doi.org/10.1007/s12528-022-09338-x

Lluch Molins, L. (2023). La autorregulación del aprendizaje en el uso del chatbot: una experiencia en el ámbito universitario. En M. Fernández-Ferrer (Ed.), *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros* (pp. 121–142). Barcelona: LMI.

Lucien, R., & Park, S. (2023). Design and development of an advising chatbot as a student support intervention in a university system. *TechTrends.* https://doi.org/10.1007/s11528-023-00898-y

Man, S. C., Matei, O., Faragau, T., Andreica, L., & Darabă, D. (2023). The innovative use of intelligent chatbots for sustainable health education admission process: Lessons learned and good practices. *Applied Sciences, 13*(4), 2415. https://doi.org/10.3390/app13042415

Martins, L. (2023). *Una introducción a los chatbots y sus aplicaciones en educación*. En M. Fernández-Ferrer (Ed.), *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros* (pp. 15–38). Barcelona: LMI.

Rejón-Guardia, F., & Vich-i-Martorell, G. À. (2023). El valor de la cocreación para la intención de uso de chatbots: una experiencia de implementación en educación superior. En M. Fernández-Ferrer (Ed.), *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros* (pp. 67–92). Barcelona: LMI.

Requejo, S. M., Jiménez-García, E., Duarte, S. R., Lázaro, J. R., Puertas, E., & Vivas, G. M. (2024). AI-driven student assistance: chatbots redefining university support. *INTED Proceedings,* 617–625. https://doi.org/10.21125/inted.2024.0221

Segovia-García, N. (2024). Optimización de la atención estudiantil: una revisión del uso de chatbots de IA en la educación superior. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-324

Taylor, Z. W., Eguiluz, L., & Wheeler, P.-E. (2022). Ni máquina, ni humano ni disponible: Do college admissions offices use chatbots and can they speak Spanish? *Journal of Communication Technology, 5*(2), 77–100. https://doi.org/10.51548/joctec-2022-009

Uceda Martos, P. J., Polo Chávarri, L. C., & Cruzado Asencio, G. A. (2023). La influencia de los chatbots en el aprendizaje remoto como una estrategia de autorregulación en tiempos de pandemia. En M. Fernández-Ferrer (Ed.), *Chatbots en educación: Tendencias actuales y desafíos futuros* (pp. 93–120). Barcelona: LMI.

Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, 2, 100006. https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006

Hew, K. F., Qiao, C., & Tang, Y. (2022). Understanding the impact of chatbots in education: Applications and perceptions. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 89–109.

López, T., & Qamber, M. (2022). *The benefits and drawbacks of implementing chatbots in higher education: A case study for international students at Jönköping University*. [Master's Thesis, Jönköping University].

Martins, R. (2023). Leveraging Telegram bots for university education. *Educational Innovations Review*, 14(1), 56–67.

Meer, T. L., & Qamber, M. (2022). Chatbot applications in higher education: Benefits and challenges for international students. *Journal of Educational Technology*, 48(2), 145–158.

Segovia-García, M. (2024). The role of AI in reshaping higher education. *International Journal of Educational Technology*, 12(2), 101–118.

SECCIÓN III.

CREAR CONEXIÓN ENTRE PARTES: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL PARA UN CONOCIMIENTO GLOBAL

LA ENSEÑANZA DE LA MATERNIDAD A TRAVÉS DE TIEMPOS Y CULTURAS CON EL LIBRO ILUSTRADO *MAMÁ*, DE HELENE DELFORGE Y QUENTIN GRÉBAN

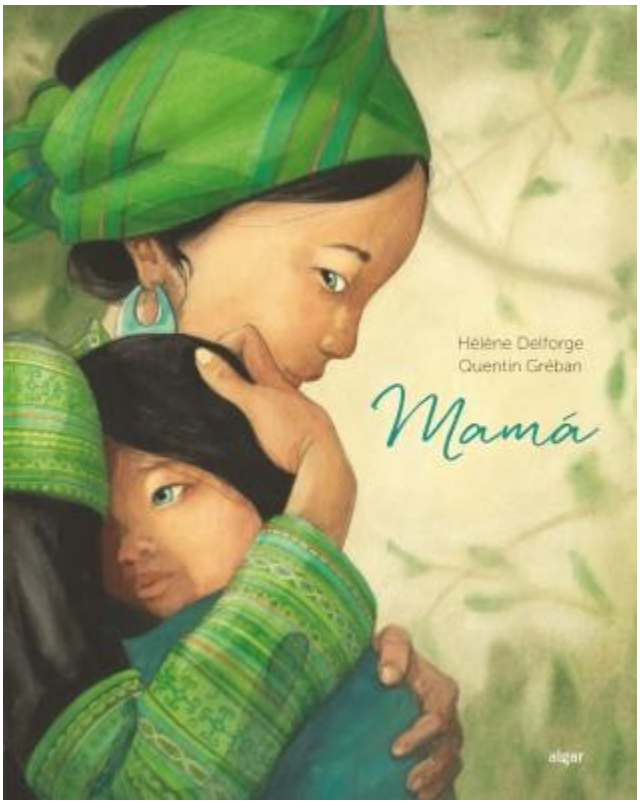
ALFONSO IGLESIAS AMORÍN
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El libro ilustrado es un recurso pedagógico con un enorme potencial educativo, y lo demuestra en el ámbito de las ciencias sociales, donde permite abordar temas complejos de forma visual y atractiva (Pena y Caamaño, 2019). Algo que hemos podido demostrar con el uso de *Mamá*, de Hélène Delforge y Quentin Gréban (2018), que se presenta como una herramienta óptima para explorar la maternidad desde perspectivas culturales e históricas. Este libro combina textos poéticos con ilustraciones de gran calidad que reflejan la universalidad y la diversidad de la experiencia materna en distintas épocas y lugares del mundo. Su contenido invita a los estudiantes a reflexionar sobre el papel de las madres, abordando aspectos que rara vez tienen protagonismo en los currículos escolares tradicionales.

El presente artículo analiza cómo este libro puede emplearse en educación secundaria para promover un aprendizaje significativo y transversal. A través de sus ilustraciones, *Mamá* permite trabajar contenidos históricos, geográficos y culturales de manera interdisciplinaria, fomentando en el alumnado habilidades como el análisis visual, el pensamiento crítico y la empatía. Cada imagen está ambientada en un contexto específico, ofreciendo pistas visuales sobre elementos como la vestimenta, la arquitectura y los objetos cotidianos, lo que facilita su integración en actividades pedagógicas que vinculen historia y geografía.

FIGURA 1. *Portada española del libro*



Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial

La propuesta educativa que se deriva del libro se centra en que el alumnado analice las ilustraciones para identificar sus coordenadas espacio-temporales y reflexione sobre las particularidades y similitudes de la maternidad en diferentes culturas y momentos históricos. Esta dinámica no solo desafía la percepción lineal del tiempo y el progreso, tan habitual en la enseñanza de la historia, sino que también permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más rica y plural del pasado y del presente. Además, la actividad fomenta la colaboración en equipo y el aprendizaje activo, al animar al alumnado a construir sus propias interpretaciones y compartirlas con sus compañeros.

En definitiva, este texto explora las posibilidades didácticas de *Mamá* como recurso educativo para generar aprendizajes profundos y

conscientes. A través de este libro ilustrado, se busca no solo enseñar historia o geografía, sino también promover valores como la empatía y el respeto por la diversidad cultural, mostrando cómo un tema tan universal como la maternidad puede convertirse en el eje de una experiencia educativa interdisciplinaria e innovadora.

2. OBJETIVOS

- Analizar el potencial educativo del libro ilustrado Mamá como herramienta interdisciplinaria para abordar temas de historia, geografía y cultura en el último ciclo de primaria y educación secundaria.
- Explorar cómo el libro puede fomentar una comprensión transversal de la maternidad en diferentes épocas y culturas, enriqueciendo la perspectiva histórica y sociocultural del alumnado.
- Diseñar propuestas didácticas basadas en el análisis de las ilustraciones del libro para fomentar habilidades como la interpretación visual, la contextualización histórico-geográfica y el trabajo colaborativo.
- Investigar el impacto del uso de Mamá en el desarrollo de valores como la empatía y el respeto intercultural, además de su papel en el cuestionamiento de estereotipos históricos y culturales.
- Promover el uso de libros ilustrados en contextos educativos como recursos innovadores y significativos, destacando su capacidad para combinar contenidos visuales y textuales de manera efectiva.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta para trabajar con el libro ilustrado *Mamá* combina diversos enfoques pedagógicos orientados a potenciar el aprendizaje significativo y fomentar la comprensión crítica de la historia, la geografía y la diversidad cultural. Nuestro planteamiento no solo

resalta el valor intrínseco de los libros ilustrados como recursos educativos, sino que también integra una variedad de metodologías que promueven competencias clave como el trabajo colaborativo, la interpretación visual, la expresión oral y el pensamiento crítico.

3.1. El valor pedagógico de los libros ilustrados

Los libros ilustrados constituyen una herramienta educativa versátil que combina texto e imagen para captar la atención del alumnado y enriquecer su proceso de aprendizaje (Gil-Díez, 2023). Esta dualidad ayuda a presentar temas complejos de forma accesible y atractiva, favoreciendo un acercamiento más profundo a los contenidos.

Desde el punto de vista pedagógico, las ilustraciones destacan no solo por el atractivo de su estética, sino también por el papel que pueden desempeñar en el desarrollo de habilidades como la interpretación visual o el análisis crítico. Cada imagen requiere una observación detallada para identificar elementos que aporten información adicional al texto, lo que puede fomentar competencias clave como la contextualización histórica, geográfica y cultural, que son las que más nos interesan en esta propuesta.

Por ejemplo, en el caso de *Mamá*, las ilustraciones ambientadas en distintos contextos históricos y culturales invitan al alumnado a reflexionar sobre la maternidad en diversas épocas y lugares. Esto no solo permite explorar la riqueza de estas experiencias desde un enfoque visual, sino que también abre la puerta a cuestionar las narrativas históricas tradicionales y a construir una visión más inclusiva y plural del pasado y del presente.

Finalmente, el uso de libros ilustrados en el aula refuerza la necesaria vitalidad del libro físico como un elemento indispensable en el sistema educativo, en el que la compatibilización de las nuevas tecnologías digitales con formatos tradicionales es siempre la mejor opción, y en el que la recuperación de materiales que no son nuevos, como los libros ilustrados o los juegos de mesa, pueden ser novedosos si se trabaja de maneras creativas y atractivas para el alumnado.

3.2. Metodologías educativas aplicadas

La propuesta educativa basada en *Mamá* integra varias metodologías que permiten abordar los contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria y participativa:

1. **Aprendizaje basado en proyectos (ABP):** La actividad central consiste en asignar a grupos de estudiantes la tarea de analizar y contextualizar ilustraciones del libro, utilizando mapas y líneas temporales como herramientas de apoyo. Este enfoque permite que el alumnado se convierta en protagonista de su aprendizaje, trabajando de manera colaborativa para aprovechar los conocimientos previos, resolver problemas y presentar sus conclusiones.

2. **Aprendizaje experiencial:** La interpretación de las ilustraciones implica un contacto directo con materiales visuales que estimulan la observación y la reflexión. Al interactuar con estas imágenes, los estudiantes desarrollan habilidades para extraer información relevante y relacionarla con contextos históricos y culturales.

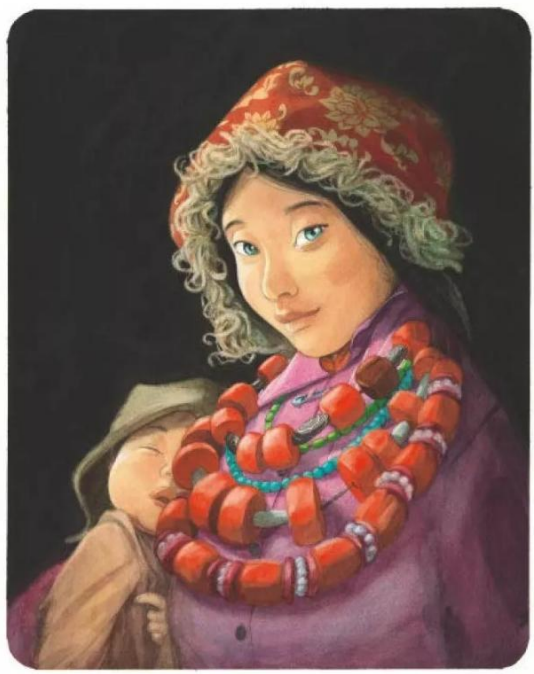
3. **Metodología interdisciplinaria:** Las actividades propuestas combinan elementos especialmente de historia, geografía, arte y cultura, promoviendo una visión integral del conocimiento. Por ejemplo, el análisis de vestimentas, arquitectura y objetos culturales en las ilustraciones permite trabajar conceptos de todas estas áreas de manera integrada.

4. **Aprendizaje colaborativo:** Al dividir al alumnado en grupos, se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. Cada grupo debe analizar varias ilustraciones, discutir sus observaciones y llegar a acuerdos sobre las coordenadas espaciales y temporales de las escenas representadas, así como reflexionar sobre el significado de la maternidad en cada contexto.

5. **Desarrollo de la expresión oral:** Los grupos presentan sus resultados al resto de la clase, explicando las razones de sus conclusiones y compartiendo reflexiones sobre los elementos

culturales y temporales analizados. Este proceso no solo refuerza sus habilidades comunicativas, sino que también estimula el debate y el intercambio de ideas.

FIGURA 2. *Ilustración del libro*



Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial

3.3. La crítica a la narrativa del progreso

Un aspecto destacado de nuestro planteamiento es la invitación a cuestionar la narrativa lineal del progreso que domina gran parte de la enseñanza de la historia. Al analizar las ilustraciones de *Mamá*, que representan contextos diversos y a menudo alejados de los centros de poder históricos, el alumnado puede reflexionar sobre las limitaciones de esta visión y reconocer la complejidad de la experiencia humana. Este enfoque también ayuda a visibilizar la riqueza de culturas que han permanecido al margen de los grandes relatos históricos, destacando que el desarrollo no siempre sigue una línea recta ni uniforme.

Por ejemplo, el uso de líneas temporales en esta actividad no busca reforzar una visión unidireccional de la historia, sino estimular un análisis crítico de los contextos representados. Los estudiantes pueden comparar diferentes momentos históricos y cuestionar las ideas preconcebidas sobre el avance o el atraso cultural. Del mismo modo, los mapas se utilizan para explorar la geografía de manera crítica, mostrando cómo la historia y la cultura no están necesariamente vinculadas a regiones específicas de desarrollo.

3.4. Análisis visual y aprendizaje significativo

La actividad también enfatiza el análisis visual como una herramienta fundamental para el aprendizaje. Las ilustraciones de *Mamá* están llenas de detalles que permiten inferir información histórica y cultural, desde los patrones de vestimenta hasta los elementos arquitectónicos y las expresiones faciales o corporales de los personajes. Este tipo de análisis no solo desarrolla habilidades de observación y pensamiento crítico, sino que también enriquece la comprensión del alumnado sobre la diversidad y la universalidad de la maternidad.

En conjunto, esta metodología ofrece una experiencia educativa rica y multidimensional, que no solo promueve el aprendizaje de contenidos históricos y culturales, sino que también fomenta valores como la empatía, el respeto intercultural y la reflexión crítica. El uso de *Mamá* en el aula demuestra cómo los libros ilustrados pueden convertirse en herramientas poderosas para transformar la enseñanza y el aprendizaje, creando una experiencia significativa que conecta al alumnado con la diversidad y la complejidad del mundo que les rodea.

4. RESULTADOS

La actividad planteada con el libro *Mamá* de Hélène Delforge y Quentin Gréban se fundamenta en el potencial de sus 32 ilustraciones para trabajar contenidos interdisciplinarios en educación secundaria. Estas imágenes, de estilo realista y ambientadas en diversos lugares y épocas, son excelentes para explorar temáticas históricas, culturales y sociales desde una perspectiva crítica y visual.

Aunque el ilustrador reconoce que la mayoría de las escenas son fruto de su imaginación, sin recrear personas y lugares concretos (Floris Books, 2021), sí que se basan en contextos reales y el valor pedagógico radica en la posibilidad de interpretarlas y contextualizarlas. Si intentamos categorizarlas de alguna forma, aproximadamente la mitad de las imágenes se vinculan a contextos que podríamos definir como occidentales, mientras que el resto estarían en otros entornos especialmente de Asia o África. Cronológicamente, buena parte de las imágenes parecen situarse a mediados del siglo XX, aunque esto afecta principalmente a las de contexto occidental. En las ilustraciones de otras regiones del mundo, los elementos tradicionales de la vestimenta, que se han mantenido durante siglos, permiten interpretarlas tanto en el presente como en un pasado lejano. Este aspecto constituye una de las claves de esta propuesta didáctica, ya que busca romper con el eurocentrismo y la concepción lineal de la historia, que a menudo se centra exclusivamente en la evolución del mundo occidental. Analizar estas mismas etapas en otros contextos culturales revela grandes diferencias y ofrece una visión más rica y plural.

4.1. Estructura de la actividad

La propuesta se implementa en grupos de cuatro o cinco estudiantes, con un enfoque activo y colaborativo. Cada grupo trabaja con una ilustración asignada a través del siguiente procedimiento:

1. **Presentación de la Imagen**: El docente muestra la ilustración durante 15-20 segundos. Este tiempo limitado fomenta la memoria visual y la observación rápida. Durante esta fase inicial, se favorece la capacidad de los estudiantes para captar rápidamente información visual clave.

2. **Análisis Inicial**: Los estudiantes, a los que se le ha proporcionado un folio con una línea del tiempo (1500-2000) y un mapamundi, deben situar las coordenadas temporales, ya sea marcando un punto específico de la línea del tiempo o dentro de un periodo amplio. Además, deben identificar una o varias áreas en el mapamundi donde consideren que podría estar ambientada la escena. Estas dos indicaciones deben complementarse

con palabras clave que ayuden a reflexionar sobre aspectos concretos de la maternidad representada, vinculándola a su contexto histórico, social o cultural.

3. **Ronda de Revisión**: Una segunda ronda breve permite refinar los detalles tras el debate interno en los grupos. Este paso resulta especialmente útil para observar elementos menos evidentes en un primer vistazo y permite al alumnado contrastar sus primeras impresiones con las ideas de sus compañeros.

4. **Exposición Oral**: Cada grupo presenta sus conclusiones, justificando su análisis y reflexionando sobre los aspectos destacados. El docente interviene para enriquecer el debate con preguntas o aportaciones, planteando aspectos que los estudiantes podrían haber pasado por alto. Este momento es clave para consolidar el aprendizaje significativo, ya que promueve la argumentación y el pensamiento crítico.

5. **Complemento**: En una clase típica de 50 minutos con 25 alumnos (organizados en unos seis grupos), esta dinámica puede cubrir cómodamente una ilustración por grupo. Si el tiempo lo permite y la actividad está bien organizada, se puede asignar una segunda ilustración a cada grupo, lo que añade profundidad al análisis y permite contrastar diferentes contextos, ampliando las oportunidades de aprendizaje.

En las pruebas realizadas se ha demostrado que el interés y atractivo de las ilustraciones favorecen un alto nivel de atención y motivación en el alumnado. Aunque la actividad puede realizarse con varios ejemplares del libro, se ha comprobado que funciona adecuadamente incluso con un único ejemplar. En este caso, el docente debe acercarse a cada grupo y mostrar la imagen correspondiente, asegurándose de que todos los estudiantes la observen con claridad.

Esta metodología asegura un aprendizaje significativo al integrar observación, análisis y debate en un entorno colaborativo. Además de fomentar habilidades críticas y reflexivas, facilita una comprensión rica y

matizada de los contextos históricos y culturales que se exploran en el libro *Mamá*. El equilibrio entre observación, análisis visual y exposición oral permite al alumnado construir una narrativa más fundamentada y enriquecedora sin necesidad de ajustes adicionales durante el desarrollo de la actividad.

4.2. Temas de trabajo

4.2.1. Relaciones maternofiliales y formas de crianza

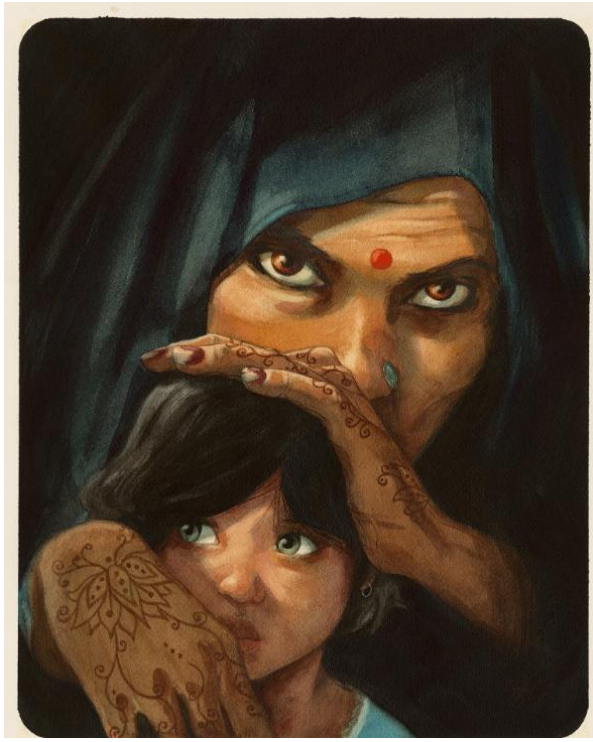
El libro ofrece una ventana a la diversidad en las formas de crianza y las relaciones entre madres e hijos. Algunas ilustraciones destacan aspectos universales, como el vínculo emocional que trasciende épocas y culturas, mientras que otras muestran particularidades culturales, como el porte de los bebés pegados al cuerpo en ciertas sociedades. Este contraste invita a reflexionar sobre los beneficios de estas prácticas y su desaparición en gran parte del mundo occidental, donde quedó muy relegada, aunque los modernos portabebés traten de recuperar esa costumbre.

Además, muchos aspectos de la relación entre madre e hijo son independientes del contexto histórico o cultural y reflejan conexiones profundamente humanas. Por ejemplo, el alumnado puede analizar cómo ciertos gestos o expresiones corporales transmiten protección, amor o incluso cansancio, ofreciendo un enfoque emocional a las imágenes.

Otra dimensión interesante es la forma en que estas relaciones maternofiliales están condicionadas por el contexto social. Por ejemplo, los estudiantes pueden reflexionar sobre cómo influye la economía, la religión o las tradiciones en la relación madre-hijo. Estas reflexiones pueden conectar con la propia experiencia del alumnado y fomentar el desarrollo de la empatía.

Actividad sugerida: Los estudiantes analizan la relación emocional entre los protagonistas de una ilustración, reflexionan sobre cómo las circunstancias culturales pueden influir en esa relación y conectan estos análisis con su propia experiencia.

FIGURA 2. *Ilustración del libro*



Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial.

4.2.2. Indumentarias y lo que revelan

La vestimenta es uno de los elementos más valiosos para contextualizar las ilustraciones, y de hecho es el elemento material más importante para el análisis. Refleja no solo aspectos culturales y modas de cada época, sino también las condiciones de vida. Aunque no se busca una precisión absoluta en la identificación de las imágenes, pues ni siquiera el docente las conoce, lo prioritario es favorecer una reflexión crítica y desarrollar habilidades de análisis visual.

Por ejemplo, ciertos atuendos tradicionales permiten ubicar una imagen en un marco temporal amplio, mientras que otros detalles, como complementos o adornos, pueden ofrecer pistas más específicas. En sociedades donde la vestimenta tradicional se mantiene vigente, estas

imágenes pueden pertenecer tanto al presente como a un pasado distante, lo que abre un debate sobre la continuidad de las tradiciones culturales.

Además, el análisis de la ropa permite abordar desigualdades socioeconómicas y las diferencias entre vestimentas de élites y clases populares. Por ejemplo, en varias ilustraciones los detalles de los tejidos o los accesorios reflejan una marcada diferencia de estatus social. Esto puede llevar al alumnado a cuestionar los estereotipos asociados con la riqueza o la pobreza.

Reflexión clave: ¿Qué historias cuentan los trajes? ¿Qué conexiones pueden establecerse entre la indumentaria y los elementos culturales o históricos representados en cada imagen?

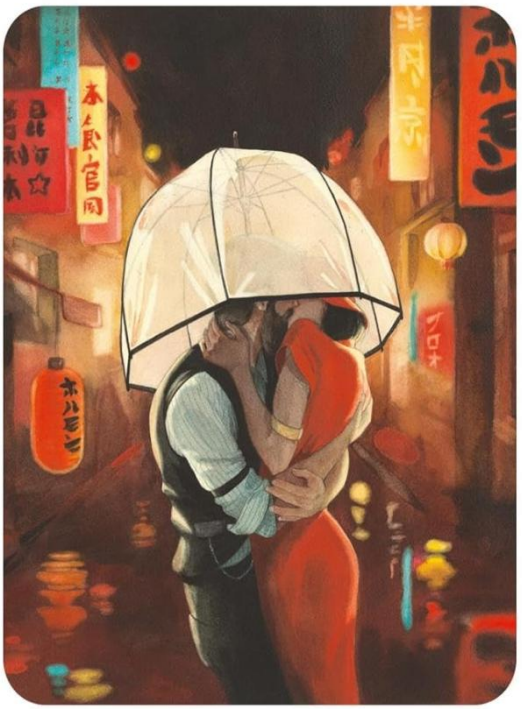
4.2.3. Multiculturalismo y encuentros culturales

La intersección cultural es otra temática recurrente. Una ilustración puede representar una escena que aparentemente pertenece a un contexto específico, como la calle de la Figura 3, que por su estética podríamos situar en China, pero en la que los vestuarios de los personajes no encajan tanto con ese país. Eso podría ser un estereotipo cuestionable y esas dos personas ser chinas, pero también esa calle podría pertenecer a alguno de los múltiples barrios chinos que existen en países occidentales, lo que amplía mucho las posibilidades de ubicar geográficamente la imagen. También los estudiantes podrían deducir simplemente que se trata de turistas europeos en China y sería una explicación perfectamente razonable. Al final, cuantas más de estas opciones se planteen los alumnos coma más útil será la actividad.

El multiculturalismo también abre la puerta a reflexionar sobre el impacto de la globalización o la riqueza de los intercambios culturales y cómo las representaciones visuales pueden influir en nuestras ideas preconcebidas. Además, ciertas imágenes pueden provocar preguntas complejas: ¿es esta una representación precisa o idealizada de una cultura? ¿Qué podemos aprender sobre las tensiones y armonías entre diferentes tradiciones?

Ejercicio complementario: Identificar elementos culturales "híbridos" en las imágenes y debatir cómo estos representan el encuentro de distintas tradiciones y sus implicaciones sociales.

FIGURA 3. *Ilustración del libro.*



Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial.

4.2.4. Diferencias socioeconómicas

Las ilustraciones también permiten explorar las disparidades socioeconómicas dentro y entre culturas. Los objetos presentes, la vestimenta y los escenarios reflejan niveles de riqueza material que pueden compararse con las experiencias humanas y emocionales representadas.

Por ejemplo, en una ilustración, una madre noble del siglo XVIII alimenta a un cordero con un biberón mientras por el texto sabemos que una nodriza se encargaba de su bebé (Figura 4). Este contraste abre la puerta a debatir sobre cómo la riqueza material no siempre se traduce en bienestar emocional, pues la madre que parece tener la posición social más alta de todo el libro parece también la más desdichada. En otras imágenes, los escenarios rurales o urbanos permiten analizar cómo las desigualdades impactan la maternidad y las dinámicas familiares.

FIGURA 4. *Ilustración del libro.*

Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial.

El docente puede profundizar en cómo ciertos prejuicios del alumnado influyen en su percepción inicial de las imágenes, y el presuponer la riqueza en base a lo observable no siempre se corresponde con la realidad, por lo que es importante fomentar un análisis más crítico y menos sesgado sobre qué define la riqueza y la pobreza.

4.2.5. El progreso tecnológico

Otra parte fundamental que puede explotarse es el análisis del progreso técnico, que a menudo ofrece pistas más específicas que la vestimenta para situar las imágenes en un contexto temporal. Sin embargo, el sesgo eurocéntrico al definir los avances técnicos puede llevar a errores al analizar otros contextos culturales, por lo que es importante abordarlo críticamente. A pesar de ello, los elementos tecnológicos presentes en las ilustraciones son un recurso valiosísimo.

Por ejemplo, la fotografía aparece de distintas maneras en varias imágenes y proporciona una gran precisión temporal. Una de las ilustraciones muestra un retrato de una madre indoamericana y su hijo que a menudo es confundido por los estudiantes con un cuadro (Figura 5), especialmente porque está firmado. Esto era habitual en las fotografías de mediados y finales del siglo XIX, época a la que pertenece la imagen. Aunque la fotografía lleva el año, puede ser interesante ocultarlo inicialmente para fomentar el análisis y las deducciones del alumnado.

FIGURA 5. *Ilustración del libro.*

Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial

4.2.6. Clima y adaptación humana

Las condiciones climáticas, deducibles en buena medida a través del análisis de la vestimenta y los entornos, ofrecen una perspectiva interdisciplinar que conecta historia, geografía y ciencias naturales. Introducir la adaptación de los seres humanos a los distintos climas resulta un elemento pedagógico de gran interés, ya que permite al alumnado

reflexionar sobre cómo las culturas responden a los desafíos ambientales. Además, estos aspectos climáticos son clave para situar geográficamente las escenas, ayudando a ubicar las posibles zonas del mundo donde podría tener lugar cada imagen.

FIGURA 5. *Ilustración del libro*

Fuente: Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial.

El vestuario suele estar profundamente ligado al clima. Hay ilustraciones que muestran ejemplos de climas extremos, tanto fríos (como la Figura 5) como cálidos. Sin embargo, no siempre las prendas reflejan una relación directa con el entorno natural, ya que los condicionantes culturales también juegan un papel importante. En algunas regiones, la vestimenta apenas cambia a lo largo del año, mientras que en otras hay marcadas diferencias según la estación. Este contraste entre los factores climáticos y culturales añade un nivel de complejidad que enriquece el análisis de las imágenes.

Actividad sugerida: Relacionar las prendas y los paisajes presentes en las ilustraciones con las características climáticas de distintas regiones. Esto fomentará la comprensión de cómo las sociedades humanas se adaptan, tanto material como culturalmente, a las condiciones del entorno, promoviendo una reflexión más completa sobre la interacción entre naturaleza y cultura.

4.2.7. El papel de la mujer en la sociedad

El análisis de las madres en las ilustraciones permite reflexionar sobre el papel de la mujer en distintas épocas y culturas, ofreciendo una ventana para reflexionar sobre sus responsabilidades, derechos y condiciones de vida. En muchas de las imágenes puede inferirse, además, el rol laboral de las mujeres, ya sea directamente o a través de su interacción con los hijos, lo que plantea preguntas interesantes: ¿es la crianza parte de un duro trabajo físico, vinculado a otras tareas laborales, o se percibe como una actividad desligada de esas responsabilidades? Estas reflexiones permiten conectar las representaciones del pasado con debates actuales sobre la conciliación entre trabajo y vida familiar.

También resulta interesante cuestionar la posición social y cultural de las mujeres representadas, aunque no siempre sea evidente a primera vista. Elementos como la vestimenta, el entorno o los objetos presentes pueden sugerir indicios sobre la edad a la que fueron madres, su acceso a recursos o incluso las expectativas sociales que enfrentaban. Esto ofrece la oportunidad de plantear preguntas abiertas: ¿cuáles eran las circunstancias de esa mujer?, ¿qué expectativas tenía su sociedad respecto a su maternidad?, ¿cómo influían factores como la clase social, la religión o la economía en su vida?

Además, las imágenes permiten explorar cómo la maternidad ha sido utilizada como símbolo en diferentes contextos históricos y culturales. Desde la idealización de la madre abnegada hasta la reivindicación de su autonomía, las representaciones visuales reflejan y perpetúan roles de género que han evolucionado con el tiempo. Comparar estas imágenes con la situación actual favorece la comprensión de cambios sociales y fomenta una reflexión crítica sobre la equidad de género y los desafíos que persisten en el presente.

Actividad sugerida: Utilizando las ilustraciones como punto de partida, los estudiantes pueden debatir sobre cómo han evolucionado los roles tradicionales de género y los retos que persisten en torno a la maternidad. Asimismo, se puede plantear un análisis de las condiciones laborales y sociales implícitas en las imágenes, fomentando preguntas críticas sobre el impacto de estas condiciones en la vida de las mujeres y sus familias.

4.2.8. Cultura material y arquitectura

La cultura material, entendida como el conjunto de objetos producidos y utilizados por las sociedades humanas, desempeña un papel crucial en la comprensión de contextos históricos. Los utensilios, muebles, herramientas y otros elementos que aparecen en las representaciones visuales permiten descifrar prácticas, tecnologías y relaciones sociales de una época determinada. Este enfoque pone de manifiesto la importancia de lo cotidiano como fuente de conocimiento histórico y antropológico, rescatando la relevancia de los objetos materiales como testimonios directos de las formas de vida pasadas.

En el caso de la arquitectura, esta requiere un enfoque específico debido a sus particularidades. Por un lado, los detalles arquitectónicos pueden ser determinantes para ubicar una escena en una época o cultura específica, ya que reflejan estilos, técnicas constructivas y materiales característicos de un momento histórico. Por otro lado, la permanencia en el tiempo de muchas estructuras arquitectónicas puede facilitar la identificación del contexto geográfico, pero confundir el temporal, ya que ciertos edificios o estilos han sido reutilizados, restaurados o adaptados a lo largo de los siglos. Esto exige un análisis más matizado que considere tanto la continuidad como los cambios en el uso de los espacios construidos.

En conjunto, el estudio de los objetos cotidianos y los elementos arquitectónicos en las ilustraciones fomenta una aproximación interdisciplinaria. Este enfoque no solo conecta historia y geografía, sino que también amplía el campo del análisis hacia disciplinas como la arqueología, la antropología y la historia del arte. Reconocer la importancia histórica de la cultura material y los espacios construidos permite enriquecer la interpretación de las representaciones visuales y comprender mejor las sociedades del pasado.

4.2. Posibilidades adicionales de los textos del libro

Aunque la actividad se centra en las ilustraciones, los textos poéticos que las acompañan ofrecen oportunidades para profundizar en aspectos literarios y emocionales. Estos textos permiten trabajar competencias lingüísticas e interdisciplinariedad con literatura, fomentando una comprensión más integral del libro.

Los textos pueden ser utilizados para inspirar reflexiones sobre las emociones y los valores asociados a la maternidad, conectando el trabajo visual con la expresión literaria. Además, pueden ser un recurso adicional para fomentar la escritura creativa, invitando al alumnado a redactar su propia versión del poema asociado a una ilustración concreta.

Finalmente, los textos pueden abordar dilemas éticos y emocionales, enriqueciendo el debate y promoviendo una educación más integral.

5. CONCLUSIONES

A través de las páginas de este trabajo hemos demostrado el excelente potencial del libro *Mamá* como recurso educativo. Este álbum ilustrado no solo destaca por su calidad literaria y artística, sino también por su capacidad para abordar cuestiones complejas como la diversidad cultural, las emociones y los valores universales.

La actividad propuesta pone de manifiesto cómo este libro puede convertirse en una herramienta eficaz para los docentes, especialmente de ciencias sociales, ofreciendo múltiples posibilidades de uso en cualquier nivel de secundaria o incluso de primaria. A lo largo de este análisis se han planteado ideas y estrategias que permiten trabajar áreas tan variadas como la historia, la geografía, la educación emocional o la reflexión social. No obstante, es importante subrayar que las propuestas desarrolladas no son más que ejemplos que ilustran el amplio abanico de actividades que *Mamá* puede inspirar.

Uno de los aspectos más valiosos de este libro es su flexibilidad. Sus relatos y sus ilustraciones no imponen un único camino, sino que ofrecen una base desde la cual cada docente puede diseñar actividades adaptadas a las necesidades y objetivos de su grupo de estudiantes. Ya sea

para trabajar la empatía, reflexionar sobre las experiencias de la maternidad en diferentes culturas, o estimular la creatividad a través del arte y la escritura, las posibilidades y los matices a introducir son muchos.

En definitiva, este trabajo no solo ha destacado el valor de *Mamá* como una obra visual de gran calidad, sino que también ha demostrado su capacidad para convertirse en un recurso pedagógico versátil y significativo. Al finalizar este recorrido, queda clara la importancia de integrar libros como este en la práctica docente, para enriquecer el aprendizaje y hacerlo más variado y atractivo.

6. REFERENCIAS

Delforge, H. y Gréban, Q. (2018). *Mamá*. Algar Editorial.

Floris Books. (2021). *Meet the creators of Mama: A world of mothers and motherhood*. Recuperado el 9 de enero de 2025, de https://www.florisbooks.co.uk/blog/2021/11/02/meet-the-creators-of-mama/

Gil-Díez Usandizaga, I. (2023). Tiempo, espacio y ciudadanía: Los álbumes ilustrados en las primeras etapas educativas. En *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 154, p. 185). ESIC.

Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, pp. 65-76.

Larriet Suárez, Y. (2020). El uso del álbum ilustrado como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria y la mejora de la inclusión en Educación Infantil. *Magister*, *32*(2), 9-16. https://doi.org/10.17811/msg.32.2.2020.9-16

Pena Presas, M. y Caamaño Rojo, M. J. (2019). El libro informativo infantil y juvenil: Un recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. En X. C. Macía Arce, F. X. Armas Quintá, & F. Rodríguez Lestegás (Coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 581-590). Universidade de Santiago de Compostela. ISBN: 978-84-120945-6-5.

Rivero Gracia, M. P. y Gil-Díez Usandizaga, I. (2018). Cómo trabajar con libros-álbum en el aula de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (91), 7-13.

ELEMENTOS PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL CURRÍCULO ECUATORIANO: REVISIÓN SISTEMÁTICA

BRUCE ANTHONY CEDEÑO PILLIGUA
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

1. INTRODUCCIÓN

La educación financiera es un pilar fundamental para el desarrollo de competencias que fomenten un manejo responsable de los recursos económicos, promoviendo la planificación, el ahorro y la toma de decisiones informadas. Además, proporciona las herramientas necesarias para comprender y utilizar de manera eficiente los diversos recursos económicos, contribuyendo a alcanzar una estabilidad financiera (Ferrada et ál., 2020, 2022). Por ello, se considera que adquirir conocimientos en este ámbito es una necesidad básica en la sociedad actual. Su inclusión en los procesos educativos desde edades tempranas no solo facilita la comprensión del valor del dinero, sino que también contribuye a evitar situaciones de endeudamiento innecesario, fortaleciendo la capacidad de los ciudadanos para enfrentar desafíos financieros a lo largo de su vida.

En 2023, el endeudamiento en el segmento de consumo alcanzó los $16.426 millones, mientras que la tasa de morosidad en esta cartera llegó a su nivel más alto en seis años. Esta situación, agravada por el difícil acceso al crédito formal debido a historiales crediticios negativos, ha llevado a muchas personas a recurrir al financiamiento informal, donde las condiciones son desventajosas.

Un estudio sobre el mercado de financiamiento informal en Ecuador reveló que el 71,8% de las personas que acceden a estos préstamos

solicitan montos menores a $500, enfrentándose a períodos de devolución cortos y tasas de interés elevadas. Aunque el 64,56% de los encuestados cree pagar una tasa mensual del 10% al 20%, en realidad estas alcanzan un promedio del 103%, lo que equivale a una tasa anual del 1.238%. Estas cifras reflejan una significativa dependencia hacia los prestamistas informales, cuyas prácticas exacerban la precariedad financiera de los solicitantes (Banco Interamericano de Desarrollo, 2021; Equifax, 2025).

La inclusión de la educación financiera en los currículos escolares ha sido implementada en diversos países con enfoques específicos que reflejan sus contextos socioculturales y educativos. En el Reino Unido, la educación financiera forma parte obligatoria del currículo desde 2008 en Escocia y desde 2014 en Inglaterra, donde se integra en asignaturas como Educación Personal, Social, de Salud y Económica (PSHE), así como en programas de Ciudadanía y Matemáticas (Jay et ál., 2021). De manera similar, Finlandia aborda la educación financiera como un componente transversal, enfatizando habilidades prácticas para la vida cotidiana y fomentando una cultura financiera sólida desde edades tempranas, lo que se alinea con su enfoque integral de enseñanza (Cevallos Vique et ál., 2020a; Sahlberg, 2013a). Por otro lado, de acuerdo con Aguilar et ál. (2019a), Brasil ha avanzado mediante un programa piloto que busca alcanzar a 58 millones de estudiantes en 200,000 colegios, destacando la necesidad de ampliar el acceso a estas competencias en sistemas educativos de gran escala.

Estos esfuerzos reflejan el creciente reconocimiento de la educación financiera como una herramienta clave para la formación integral y la reducción de desigualdades socioeconómicas. Al articular los contenidos financieros con las disciplinas existentes, los sistemas educativos evitan la creación de asignaturas independientes, lo que permite contextualizar y aplicar estos aprendizajes en situaciones reales (Ackermann y Siegfried, 2022; Dao et ál., 2024). Ejemplos como Argentina, donde se introdujo una educación financiera obligatoria con temas actuales como criptomonedas, evidencian un interés por conectar el currículo con las demandas del entorno socioeconómico. Estas experiencias internacionales subrayan la importancia de una planificación curricular que no solo

contemple los contenidos esenciales, sino que también promueva competencias para la toma de decisiones financieras responsables, fortaleciendo el desarrollo económico y social de los estudiantes y sus comunidades (Aguilar et ál., 2019b; Mungaray et ál., 2021a).

El Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc) ha integrado la educación financiera en el currículo nacional mediante destrezas progresivas y contextualizadas que abarcan desde el nivel inicial hasta el subnivel elemental de Educación General Básica. Estas destrezas pretenden fomentar el sentido de pertenencia, identificar lugares seguros para realizar compras y abordar temas como el uso responsable del dinero, la preparación ante crisis económicas y la comprensión de servicios financieros. Estas habilidades, trabajadas en asignaturas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Biología, buscan promover decisiones informadas y fomentar la sostenibilidad económica en los estudiantes (Ministerio de Educación, 2024).

Sin embargo, a pesar del valor de estas iniciativas, la falta de un estudio previo con bases sólidas ha limitado su efectividad y sostenibilidad. Esta ausencia impidió que se identificaran y adaptaran programas de alfabetización financiera exitosos implementados en otros contextos, los cuales podrían haber servido como modelos o referencias (Sahlberg, 2013b). Sin este análisis preliminar, las iniciativas presentan vacíos significativos, comprometiendo no solo la calidad del aprendizaje, sino también la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades financieras prácticas que les permitan enfrentar retos cotidianos y fortalecer su desarrollo integral (Jay Vanegas y Mugno Noriega, 2021; Mungaray et ál., 2021b)

Ante esta problemática, el presente estudio busca analizar las prácticas educativas en el ámbito de la educación financiera y evaluar estrategias que permitan su integración efectiva en el currículo escolar ecuatoriano. Se pretende no solo fortalecer transversalmente las competencias financieras de los estudiantes desde una edad temprana, sino también empoderar a la ciudadanía para tomar decisiones económicas responsables, promoviendo una inclusión financiera que reduzca desigualdades y fortalezca la economía nacional.

La transversalización de la Educación Financiera no implica el diseño de una asignatura exclusiva ni su tratamiento como contenido aislado, sino la integración estratégica de experiencias, prácticas y aprendizajes financieros en las disciplinas escolares ya existentes. Este enfoque busca aprovechar elementos curriculares susceptibles de adaptación para conectar lo financiero con la cotidianidad y los contenidos esenciales del currículo, promoviendo una continuidad formativa entre niveles educativos. Así, se fomenta una cultura financiera que impacta positivamente en los estudiantes y sus familias, contribuyendo a su desarrollo integral y al proceso transformador de educar al ser humano en su totalidad.

1.1. EDUCACIÓN FINANCIERA

La educación financiera se define como un proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten tomar decisiones informadas sobre la gestión de sus recursos económicos, promoviendo su bienestar (Cevallos Vique et ál., 2020b) Según la OCDE, este proceso fomenta la comprensión de productos y riesgos financieros y, a través de información y asesoramiento, desarrolla competencias clave para identificar oportunidades, tomar decisiones responsables y buscar apoyo cuando sea necesario. La correcta aplicación de instrumentos financieros no solo fortalece las capacidades individuales, sino que también impacta positivamente en la gestión de recursos en contextos personales, empresariales y de emprendimiento (Del Brío et ál., 2015; Vallejo Ramírez, 2023)

Desde esta visión, la educación financiera se posiciona como un componente esencial en la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Su incorporación en el ámbito educativo no solo facilita la adquisición de habilidades prácticas para la gestión de recursos, sino que también fomenta una comprensión crítica de los sistemas económicos (Tokar, 2015). Esto permite a los estudiantes desarrollar competencias que van desde la planificación financiera y el ahorro hasta el análisis de riesgos y oportunidades en un entorno cambiante. Además, integrar la educación financiera en los planes de estudio implica rediseñar los

enfoques pedagógicos para que los conocimientos financieros no solo sean teóricos, sino aplicables a la vida diaria y a los desafíos globales.

De acuerdo con la importancia de este enfoque radica en su capacidad para reducir desigualdades económicas, fortalecer la estabilidad financiera de los hogares y contribuir al desarrollo sostenible. Incorporar la educación financiera como parte del currículo no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la sociedad en su conjunto, al promover prácticas responsables que potencien la resiliencia económica y la equidad social. En este sentido, el fortalecimiento de la educación financiera constituye un paso clave hacia la construcción de una sociedad más justa y preparada para enfrentar los retos del futuro.

1.2. TRANSVERSALIZACIÓN CURRICULAR

El Currículo como sistema expresa la organización de los intereses que persigue el sistema educativo en su fase de expresión, esto es, el momento en que las necesidades y problemáticas se traducen en contenidos, actividades y experiencias por desarrollar (Mendoza y González, 2015). Por otra parte, se reconoce al Currículo como un proyecto político y social que expresa las intenciones del Sistema Educativo (Ministerio de Educación, 2010) esto motivado en el pensamiento de Perrenoud en torno a la visión política que respaldó la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde esta visión, existen diversos abordajes en las propuestas curriculares. Una de las más comunes es las disciplinas escolares. De acuerdo con León (2009) estas son construcciones pedagógicas derivadas de la integración de las ciencias clásicas en constructos accesibles que facilitan el tratamiento de los contenidos que apalancan los objetivos del Currículo Oficial. Por otra parte, una segunda estrategia es la generación de currículos nucleares, estos son estructuras sobre las que se articulan elementos específicos que complementan los saberes básicos de una intención formativa (Mendoza, 2025); y, la que en este caso nos interesa, la transversalización curricular.

La transversalización es una estrategia educativa que integra temas emergentes o ejes prioritarios en el currículo, conectando la formación

académica con los desafíos sociales contemporáneos. Según Velásquez (2009, p. 3), esta estrategia establece ejes clave para la formación integral de los estudiantes al incorporarlos en los planes de estudio y las actividades educativas. Por su parte, Santamaría y Bravo (2015 citado por Aparicio et ál., 2017) subrayan que la transversalización exige un rediseño curricular integral, desde la redefinición de los perfiles de egreso hasta la construcción de competencias específicas y programas de aprendizaje (p. 6). Este enfoque busca desarrollar en los estudiantes una perspectiva crítica y reflexiva frente a problemáticas relevantes como el cuidado del medio ambiente, la equidad social o la educación financiera.

Yus (1996 citado por Aparicio y Rodríguez, 2019, p. 12) distingue entre los temas transversales, como la salud o el medio ambiente, y los ejes transversales, que estructuran estos temas dentro del currículo y facilitan su integración en diversas disciplinas. En este sentido, Ceulemans y De Prins (2009 citado por Aparicio y Rodríguez, 2019, p. 15) proponen que la transversalización puede implementarse de manera horizontal, mediante su incorporación en múltiples cursos, o de forma vertical, a través de módulos específicos, dependiendo de las necesidades del programa educativo.

De esta manera, la transversalización curricular no solo organiza el currículo en torno a ejes temáticos prioritarios, sino que también transforma las prácticas educativas al conectar el saber académico con contextos prácticos. Esto fomenta una educación inclusiva y orientada hacia el desarrollo sostenible, como lo plantea Fernández (2003, citado por Aparicio y Rodríguez, 2019, p. 8).

Los resultados de esta revisión sistemática, como se plantea en los objetivos de esta comunicación, es reconocer los elementos clave que en otros contextos han permitido el desarrollo de procesos formativos en Educación Financiera y a partir de esto, provocar la transversalización de esta en las disciplinas escolares que estructuran el plan de estudio del Sistema Nacional de Educación de Ecuador, con actividades, proyectos transversales y acciones concretas que permitan la integración progresiva de contenidos financieros en el proceso educativo cotidiano.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue analizar experiencias presentes en la literatura científica disponible sobre educación financiera entre el año 2020 y 2024 para la identificación de elementos que permitan la transversalización de esta en el currículo oficial de Ecuador.

El trabajo comunica los resultados de dos objetivos específicos; el primero, fue reconocer las experiencias y prácticas sobre educación financiera disponibles en bases científicas de alto impacto; y, el segundo, identificar los factores que influyeron en la implementación de la educación financiera en otros contextos educativos.

El trabajo resolvió las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué experiencias y/o practicas educativas se han desarrollado en los contextos educativos descritos en las fuentes seleccionadas?
- ¿Qué elementos educativos específicos para fomentar la educación financiera se encuentran en las fuentes analizadas?
- ¿Qué factores influyeron de manera positiva o negativa en la implementación de las propuestas de educación financiera?

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se realizó mediante una revisión sistemática basada en la declaración PRISMA, utilizando su esquema y lista de verificación como guía. Esta metodología permitió estructurar el proceso de análisis y garantizar la transparencia en cada etapa. La revisión se llevó a cabo en bases de datos académicas como *Scopus*, *Web of Science* y *ProQuest*, las cuales ofrecen un amplio alcance y reúnen una gran diversidad de artículos científicos relevantes.

La revisión sistemática constituye una técnica de investigación que organiza y analiza de manera estructurada la evidencia científica disponible. En este caso, se aplicó al estudio de la educación financiera en el contexto educativo primario, asegurando resultados fiables mediante criterios claros de inclusión y control del sesgo. La declaración

PRISMA, con sus directrices detalladas —como el diagrama de flujo y la lista de verificación—, facilitó un proceso transparente y reproducible desde la selección de estudios hasta la síntesis de los resultados, lo que contribuyó significativamente a la validez del análisis (Moher et ál., 2009; Page et ál., 2021).

Durante el año 2024, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de artículos académicos empleando palabras clave en inglés, español y portugués. Estas palabras clave fueron seleccionadas con base en investigaciones previas que abordaron variables similares, lo que permitió diversificar y ampliar las fuentes consultadas. Este enfoque garantizó un análisis riguroso y relevante. La ecuación de búsqueda utilizada se presenta en la TABLA 2:

TABLA 2. *Ecuación de búsqueda*

(TITLE-ABS-KEY ("financial education") OR TITLE-ABS-KEY ("financial culture") OR TITLE-ABS-KEY ("economic education") AND ALL (mathematics) AND ALL (economics) OR ALL ("decision making") OR ALL (cost) OR ALL (benefit) OR ALL (money) OR ALL (supply) OR ALL (budget) OR ALL (income) OR ALL (graduation) OR ALL (credit) OR ALL ("responsible consumption") OR ALL (indebtedness) OR ALL (savings) OR ALL ("consumption patterns") OR ALL ("curriculum integration"))

Fuente: Ferrada et ál. (2022)

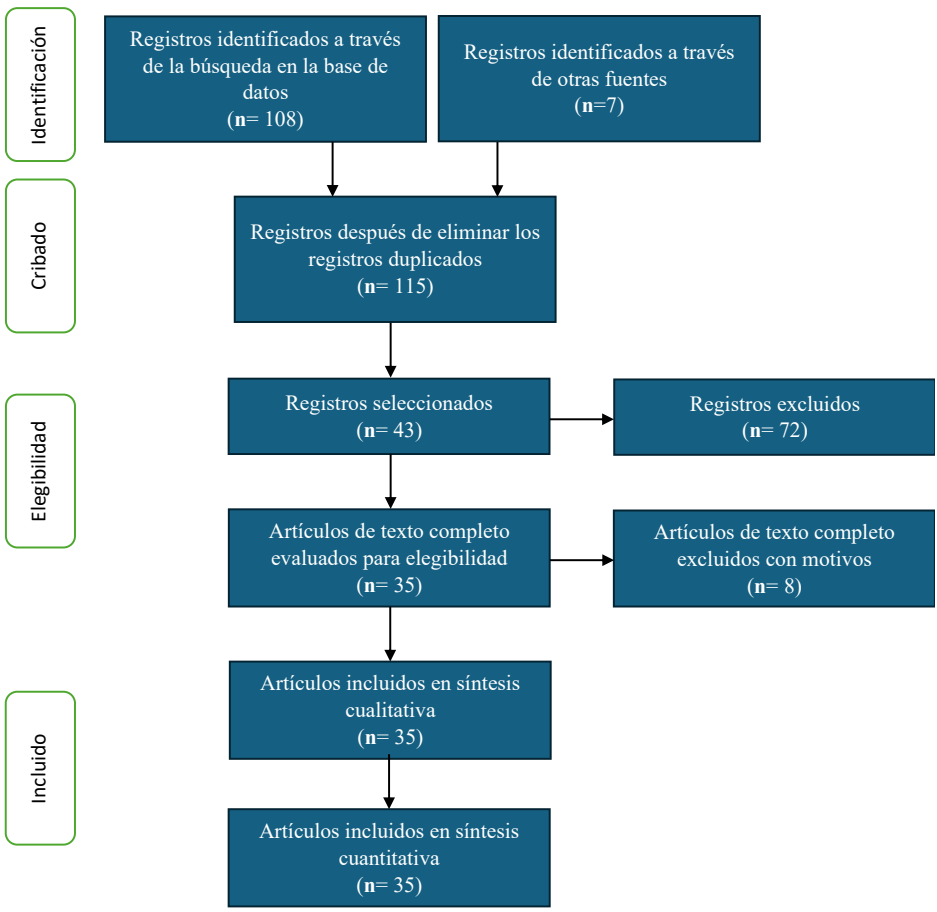
El proceso riguroso de identificación, cribado, selección y evaluación permitió consolidar las fuentes utilizadas, asegurando que los resultados obtenidos se basaran en evidencia confiable y pertinente. Este enfoque metodológico garantizó la estructura del estudio, proporcionando una base sólida para el análisis de las fuentes seleccionadas y destacando la importancia de la revisión sistemática para obtener conclusiones robustas. Con ello, se reforzó la validez del estudio realizado.

El proceso de selección de las fuentes para la revisión se detalla de acuerdo con la metodología PRISMA en el siguiente flujograma en la Las fuentes de este estudio se identificaron en las bases de datos *Scopus* y *ProQuest*, mediante una ecuación de búsqueda que permitió recopilar 108 registros relevantes. Además, se incluyeron 7 registros adicionales obtenidos exclusivamente de la base de datos *Web of Science*, alcanzando un total consolidado de 115 registros tras la eliminación de duplicados.

FIGURA *9*:

Las fuentes de este estudio se identificaron en las bases de datos *Scopus* y *ProQuest*, mediante una ecuación de búsqueda que permitió recopilar 108 registros relevantes. Además, se incluyeron 7 registros adicionales obtenidos exclusivamente de la base de datos *Web of Science*, alcanzando un total consolidado de 115 registros tras la eliminación de duplicados.

FIGURA 9. *Proceso de selección de fuentes para la revisión aplicando la metodología PRISMA*



Fuente: Elaboración propia

Para la **selección de las fuentes**, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión que consideraron el año de publicación (2020-2024), los idiomas (español, inglés y portugués), la relevancia temática, la disponibilidad en acceso abierto y la calidad de la información. En la etapa de **cribado**, 71 registros fueron descartados por no cumplir con estos criterios, reduciendo el conjunto a 44 registros para un análisis más detallado.

Durante la etapa de **elegibilidad**, los 44 registros seleccionados fueron evaluados exhaustivamente a texto completo, considerando aspectos como el resumen (*abstract*), la metodología, los objetivos, los hallazgos principales y las conclusiones. Este proceso se llevó a cabo con un criterio de doble evaluador, garantizando la objetividad y la selectividad en la valoración.

Finalmente, se seleccionaron 35 registros para su **inclusión** mediante análisis cualitativo y cuantitativo. Este enfoque riguroso permitió comprender la naturaleza, el alcance y la contribución de cada estudio al campo de investigación, proporcionando una base sólida para responder a las preguntas planteadas.

A partir de la revisión de literatura se definieron categorías de análisis; estas, reflejan un enfoque integral sobre la educación financiera, abordando aspectos clave desde diferentes perspectivas. La primera categoría, "Estrategias Pedagógicas Innovadoras en Educación Financiera", resalta los métodos de enseñanza que han demostrado ser efectivos, como diseños experimentales, tecnología educativa y modelos creativos como la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos. Esta categoría enfatiza la importancia de la innovación para fomentar una alfabetización financiera que sea atractiva y relevante para distintos grupos.

Por otro lado, la categoría "Contextos Demográficos, Culturales y Familiares: Factores Determinantes de la Educación Financiera" analiza cómo las características sociales, culturales y familiares, junto con el rol del docente, influyen en el diseño e implementación de programas educativos. Se considera que factores como las diferencias de género, los contextos socioeconómicos y la participación familiar son determinantes clave para la efectividad de las intervenciones. Finalmente, la categoría "Evaluación de Impacto y Consideraciones Críticas" se

enfoca en medir la efectividad de los programas, identificando desafíos, limitaciones y perspectivas críticas, incluyendo debates éticos e ideológicos sobre la educación financiera. Estas categorías organizan los artículos de manera sistemática, ofreciendo una visión global y fundamentada del campo.

Las categorías se simplificaron en los códigos **C1**, **C2** y **C3** para facilitar su uso en la revisión sistemática, representando Estrategias Pedagógicas (C1), Contextos Demográficos y Culturales (C2), y Evaluación de Impacto (C3), optimizando así la organización y análisis de los datos.

Las fuentes del estudio seleccionadas a partir de la síntesis cualitativa, esto fue, la lectura de su resumen y la exploración de los resultados y conclusiones de este, los cuales se menciona en la TABLA 3:

TABLA 3. *Artículos incluidos y categorización para la revisión sistemática de literatura.*

Cod.	Autores	Título del artículo	Categoría de análisis
A1	Ackermann N.; Siegfried C.	A research design for promoting and examining content knowledge and argumentation skills in socio-economic contexts in German-speaking countries	C1
A2	Adesina F.; Carnaghan C.; Smith J.	The Relationship Between Financial Education in Young Adults and Financial Literacy: A Review of the Literature in Canada and the United States	C3
A3	Alonso L.; Kohen R.C.	Students' conceptions of work and the understanding of the economic value of labor: a developmental study of unemployment and job precarity in times of an economic crisis	C2
A4	Amagir A.; van den Brink H.M.; Groot W.; Wilschut A.	SaveWise: The impact of a real-life financial education program for ninth grade students in the Netherlands	C1
A5	Cabrera-Baquedano A.; Huincahue J.; Gaete-Peralta C.	Transitions when adjusting interdisciplinary mathematical models: the case of financial literacy	C1
A6	Dao D.-H.; Pham D.-H.; Nguyen N.-D.	Assessment of the Factors Impacting the Financial Management Skills among University Students: The Moderating Effect of Financial Education	C2

A7	De la Fuente-Mella H.; Umaña-Hermosilla B.; Fonseca-Fuentes M.; Elórtegui-Gómez C.	Multinomial logistic regression to estimate the financial education and financial knowledge of university students in Chile	C2
A8	Del Brío González, E. B., López Esteban, C., y Vereas Talaván, C.	Educacion financiera en la infancia propuesta didáctica en Educación Infantil	C1
A9	Díaz-Restrepo C.A.; Hoyos O.; Arismendy-Quintero D.E.; Duque P.	Educación Financiera en la población joven: una revisión y análisis bibliométrico]	C3
A10	Ferrada C.; Díaz-Levicoy D.; Puraivan E.; Lizana A.	Revisión Sistemática sobre Educación Financiera en el Contexto Educativo Primario	C3
A11	Ferrada, C; Díaz-L, Danilo; Puraivan, Eduardo y Silva-Díaz, F	Bibliometric analysis on Financial Education in Primary Education	C3
A12	Haron N.H.; Kenayathulla H.B.	Financial literacy of school leaders in national secondary schools in Kuala Lumpur, Malaysia	C3
A13	Hartmann A.L.B.; De Cássia Pistóia Mariani R.; Maltempi M.V.	Financial education in high school: An analysis of didactic activities related to uniform periodic series from the point of view of critical mathematics education	C3
A14	Iterbeke K.; De Witte K.; Schelfhout W.	The effects of computer-assisted adaptive instruction and elaborated feedback on learning outcomes. A randomized control trial	C1
A15	Iterbeke K.; Schelfhout W.; De Witte K.	The role of students' interests during computer-assisted learning: A field experiment	C1
A16	Jayaraman J.D.; Jambunathan S.; Adesanya R.	Preparedness of early childhood inters to teach financial literacy: evidence from the US	C2
A17	Johnson J.; Spraggon D.; Stevenson G.; Levine E.; Mancari G.	Impact of the FutureSmart Online Financial Education Course on Financial Knowledge of Middle School Students	C1
A18	Lara Ibarra G.; McKenzie D.; Ruiz-Ortega C.	Estimating Treatment Effects with Big Data When Take-up is Low: An Application to Financial Education	C3
A19	Lefrançois D.; Éthier M.-A.; Cambron-Prémont A.; Larocque S.	Financial education as a social studies discipline: the equivocality of the critical aspirations found in Québec's curriculum and its educational materials	C2
A20	Louis S.; Siswandari S.; Noviani L.	Essential components of teacher professional development for financial literacy: A literature review	C1
A21	Lovšin, F.; Metljak, M.	Integrating the Contents of Financial Literacy in the Teaching Process: Teachers' Perspectives	C1

A22	Maldonado J.E.; De Witte K.; Declercq K.	The effects of parental involvement in homework: two randomised controlled trials in financial education	C2
A23	Malik A.	Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Mobile Apps Using the Content Analysis Approach	C3
A24	Margvelashvili.	Improving financial education strategy for sustainable development	C3
A25	Ruiz-Palomo D.; Galache-Laza M.T.; Cisneros-Ruiz A.J.; García-Lopera F.	Financial knowledge of pre-university students: Effects of age and gender	C2
A26	Sachs L.; Viel Gereti L.C.; Ferraiol T.F.; Elias H.R.; De Souza L.G.R.	A critique of financial education in mathematics education	C3
A27	Sconti A.; Caserta M.; Ferrante L.	Gen Z and financial education: Evidence from a randomized control trial in the South of Italy	C1
A28	Silinskas G.; Ahonen A.K.; Wilska T.-A.	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	C2
A29	Susanti, I.; Kemala, R.	The role of financial literacy in developing financial management skills in early children	C2
A30	Tokar, Colleen	Financial literacy and financial behavior: Assessing knowledge and confidence	C3
A31	Torma J.; Barbić D.; Ivanov M.	Analyzing the Effects of Financial Education on Financial Literacy and Financial Behaviour: A Randomized Field Experiment in Croatia	C3
A32	Wahyuni S.; Liza L.O.; Syahdan; Rusandi M.A.; Situmorang D.D.B.	'Treasure hunt': Using loose parts media to develop social financial education model for early children	C1
A33	Widagdo B.; Roz K.	The role of personality traits, financial literacy and behavior on investment intentions and family support as a moderating variable	C2
A34	Xu L.	Construction of a Visual Platform for Higher Vocational Financial Education Combining Gaussian Hybrid Networks	C1
A35	Zhu A.Y.F.; Yu C.W.M.; Chou K.L.	Improving Financial Literacy in Secondary School Students: A Randomized Experiment	C3

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Estrategias Pedagógicas Innovadoras en Educación Financiera

Según Wahyuni et ál. (2023) el modelo *Treasure Hunt* integra actividades prácticas y lúdicas, permitiendo a los niños pequeños desarrollar habilidades sociales y de toma de decisiones mientras aprenden conceptos financieros fundamentales. Este enfoque, al combinar diversión y aprendizaje, puede ser transversalizado en el currículo ecuatoriano al integrar actividades de exploración en áreas como Matemáticas y Ciencias Sociales. Estas actividades, diseñadas como juegos o desafíos, podrían enseñar a los estudiantes a identificar recursos, gestionar pequeñas cantidades de dinero y tomar decisiones informadas desde edades tempranas.

En este sentido, Johnson et ál. (2021) argumenta que las plataformas en línea, como *FutureSmart*, han mostrado ser efectivas al fomentar la alfabetización financiera mediante recursos digitales accesibles e interactivos. Esta estrategia puede complementarse en el sistema educativo ecuatoriano mediante el uso de plataformas digitales y recursos abiertos dentro de las asignaturas de Emprendimiento e Informática. De esta forma, los estudiantes no solo mejoran sus competencias financieras, sino que también adquieren habilidades tecnológicas fundamentales para el siglo XXI.

Asimismo, Zhu et ál. (2021) destaca la efectividad de las intervenciones educativas diseñadas específicamente para estudiantes de secundaria, que han demostrado mejoras significativas en su comprensión financiera. Estas intervenciones pueden integrarse en proyectos de aprendizaje basados en problemas o proyectos transversales que combinen Matemáticas, Emprendimiento y Ciencias Sociales. Por ejemplo, los estudiantes podrían diseñar un plan financiero simulado para una pequeña empresa, permitiéndoles aplicar conceptos financieros en contextos reales.

Por su parte, Xu (2024) subraya que las plataformas visuales, al simplificar conceptos financieros complejos mediante representaciones gráficas e interactivas, son herramientas clave para un aprendizaje efectivo. En el currículo ecuatoriano, estas herramientas podrían emplearse en

proyectos que combinen TIC con la educación financiera. Por ejemplo, los estudiantes podrían desarrollar gráficos interactivos para analizar ingresos y gastos personales, reforzando tanto habilidades digitales como financieras.

De manera complementaria, Iterbeke et ál., (2022); y Malik (2023) enfatiza la importancia de las aplicaciones móviles como recursos clave para mejorar la alfabetización financiera en jóvenes, destacando su capacidad para fomentar un aprendizaje autónomo. En Ecuador, estas aplicaciones podrían integrarse como herramientas de trabajo en actividades prácticas dentro de asignaturas como Emprendimiento y Matemáticas. Los docentes podrían asignar tareas que requieran el uso de estas aplicaciones para registrar gastos, crear presupuestos o simular inversiones, promoviendo un aprendizaje práctico y contextualizado.

Adesina et ál., (2024); Sconti et ál., (2024) refuerzan esta idea al demostrar que los programas personalizados diseñados para la Generación Z logran mejorar significativamente su comportamiento financiero, al ajustarse a sus características y preferencias. En el contexto ecuatoriano, esto podría traducirse en módulos específicos de educación financiera que consideren las realidades culturales, sociales y económicas de los estudiantes. La transversalización de estos contenidos podría darse en proyectos interdisciplinarios que incluyan asignaturas como Ciencias Sociales y Emprendimiento, garantizando que los aprendizajes sean significativos y aplicables a su entorno.

Finalmente, Louis et ál., (2024) subraya la importancia de la formación docente continua para implementar estos enfoques innovadores en el aula. En el currículo ecuatoriano, esto implica capacitar a los docentes en metodologías activas y el uso de herramientas digitales (Iterbeke et ál., 2021), asegurando que puedan guiar el aprendizaje financiero de sus estudiantes de manera efectiva. Este esfuerzo debe estar articulado con políticas educativas que promuevan la alfabetización financiera como un eje transversal en todos los niveles del sistema educativo.

En conjunto, estas estrategias pedagógicas no solo fortalecen la alfabetización financiera de los estudiantes, sino que también promueven competencias transversales como la resolución de problemas, el

pensamiento crítico y el uso adecuado de la tecnología. Su implementación en el currículo ecuatoriano garantizará una educación contextualizada y adaptada a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes.

4.2. Contextos Demográficos, Culturales y Familiares: Factores Determinantes de la Educación Financiera

Según Cabrera-Baquedano et ál., (2022); Maldonado et ál., (2022), la participación de los padres en las tareas relacionadas con la educación financiera tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. En el currículo ecuatoriano, esta participación puede transversalizarse al fomentar la colaboración entre la escuela y las familias mediante actividades conjuntas, como talleres para padres y estudiantes sobre planificación financiera básica. Estas actividades fortalecerían el aprendizaje en áreas como Matemáticas y Ciencias Sociales, mientras promueven una cultura de responsabilidad compartida entre docentes y familias.

Por otro lado, Ruiz-Palomo et ál., (2023); Widagdo y Roz, (2022) destacan que la edad influye en el nivel de conocimiento financiero, siendo los estudiantes mayores más competentes en este ámbito. Este hallazgo sugiere la necesidad de adaptar los contenidos de educación financiera al desarrollo cognitivo de los estudiantes en el contexto ecuatoriano. Para ello, se podrían diseñar módulos educativos progresivos que comiencen con conceptos básicos en los primeros niveles y avancen hacia temas más complejos, como ahorro e inversión, en asignaturas como Matemáticas y Emprendimiento.

Jayaraman et ál., (2022) argumentan que muchos educadores de la primera infancia se sienten poco preparados para enseñar conceptos financieros, lo que limita la implementación efectiva de este aprendizaje. En Ecuador, esta situación podría abordarse mediante programas de formación docente que integren contenidos de educación financiera en el marco de la educación inicial (Lovšin y Metljak, 2022). Esto permitiría que los docentes adquieran las competencias necesarias para enseñar finanzas a través de actividades lúdicas, como juegos y simulaciones adaptadas a la edad de los estudiantes.

Hartmann et ál., (2021); Silinskas et ál., (2023) subrayan que los ambientes familiares y escolares que fomentan la educación financiera contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades financieras en los jóvenes. En el currículo ecuatoriano, este enfoque podría integrarse mediante proyectos interdisciplinarios que promuevan actividades en las que las familias participen activamente, como presupuestos familiares simulados o talleres de gestión financiera. Estas iniciativas pueden reforzar el aprendizaje en Ciencias Sociales, Matemáticas y Emprendimiento, conectando la educación escolar con la vida cotidiana de los estudiantes.

Por su parte, Haron y Kenayathulla (22 C.E.) señalan que la falta de conocimientos financieros entre los líderes escolares puede afectar la implementación de programas educativos en sus instituciones. En el contexto ecuatoriano, sería fundamental incluir módulos de capacitación en educación financiera para directivos escolares, promoviendo una gestión institucional que priorice y facilite la transversalización de estos contenidos en el currículo.

Asimismo, Lefrançois et ál., (2023) argumentan que integrar la educación financiera en las ciencias sociales permite abordar temas económicos desde una perspectiva crítica y contextualizada. En Ecuador, este enfoque podría desarrollarse mediante la creación de contenidos educativos que analicen problemas económicos locales, como el impacto de la economía familiar en el bienestar social (Alonso y Kohen, 2023). Esto no solo fortalecería las competencias críticas de los estudiantes, sino que también promovería un entendimiento más profundo de su entorno cultural y económico. Finalmente, Susanti y Kemala (2023) destacan que la educación financiera temprana es fundamental para desarrollar habilidades de gestión financiera que perduren a lo largo de la vida.

Este hallazgo refuerza la importancia de iniciar estos aprendizajes en los primeros niveles educativos en Ecuador, incorporándolos en actividades de Matemáticas y Ciencias Naturales, adaptadas a las necesidades y realidades culturales de los estudiantes.
Estos hallazgos resaltan la necesidad de considerar los contextos demográficos, culturales y familiares como factores clave en la implementación de la educación financiera. En el currículo ecuatoriano, la

transversalización de estas estrategias puede lograrse mediante la adaptación de contenidos al desarrollo cognitivo de los estudiantes, la colaboración activa entre familias y escuelas, y la capacitación de docentes y líderes educativos. Al hacerlo, se garantizará que la educación financiera sea inclusiva, contextualizada y orientada a preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos económicos en sus entornos locales y globales.

4.3. Evaluación de Impacto y Consideraciones Críticas.

Según Torma et ál., (2023), la educación financiera tiene un efecto positivo tanto en la alfabetización financiera como en el comportamiento financiero de los participantes, como lo demuestran experimentos en diferentes contextos. En el currículo ecuatoriano, estos efectos pueden evaluarse mediante la implementación de actividades prácticas, como simulaciones de presupuestos familiares o proyectos de ahorro escolar, integradas en asignaturas como Matemáticas y Emprendimiento. Además, los resultados de estas actividades podrían utilizarse para medir el impacto del aprendizaje en la vida cotidiana de los estudiantes.

En este sentido, Margvelashvili y Kostava, (2020) proponen estrategias de educación financiera que no solo aborden la alfabetización, sino que también promuevan el desarrollo sostenible. En Ecuador, esta perspectiva podría integrarse transversalmente al relacionar los contenidos de educación financiera con objetivos de sostenibilidad en asignaturas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por ejemplo, los estudiantes podrían analizar cómo las decisiones financieras individuales afectan al medio ambiente, desarrollando una visión crítica sobre el consumo responsable y la inversión sostenible.

Por otro lado, Díaz-Restrepo et ál., (2023) destacan que la educación financiera es esencial para empoderar a la población joven y prepararla para enfrentar desafíos económicos futuros. En el contexto ecuatoriano, esto puede traducirse en programas educativos enfocados en la planificación financiera personal, que se integren como módulos específicos en los niveles secundarios. Estas iniciativas no solo mejorarían las competencias financieras, sino que también fomentarían la autonomía y la toma de decisiones responsables.

Amagir et ál., (2022) resaltan el impacto positivo del programa Save-Wise, que mejoró significativamente las habilidades de gestión financiera de los participantes. En Ecuador, programas similares podrían diseñarse e implementarse en escuelas como proyectos extracurriculares o talleres en colaboración con instituciones financieras locales. Estas actividades, al ser evaluadas mediante indicadores claros de aprendizaje, garantizarían que los estudiantes adquieran competencias prácticas y aplicables.

Asimismo, Sachs et ál., (2023) critican la falta de integración de la educación financiera en el currículo de matemáticas, argumentando que esto limita la comprensión de conceptos financieros importantes. En el sistema ecuatoriano, esta observación podría abordarse mediante la inclusión de problemas financieros reales en los ejercicios matemáticos. Por ejemplo, los estudiantes podrían trabajar con cálculos de intereses, presupuestos y análisis de costos, vinculando las matemáticas con aplicaciones financieras cotidianas.

De manera complementaria, Lara Ibarra et ál., (2021) destacan que los programas de educación financiera son efectivos en la mejora de la alfabetización financiera cuando se evalúan cuidadosamente. En Ecuador, esto implica la necesidad de desarrollar herramientas de evaluación adaptadas a cada nivel educativo. Estas herramientas podrían incluir cuestionarios, análisis de casos y simulaciones, diseñados para medir no solo el conocimiento financiero, sino también las habilidades prácticas y el impacto en el comportamiento.

Por último, De la Fuente-Mella et ál., (2021) señalan que los programas de educación financiera presentan diferencias en su efectividad dependiendo del contexto cultural y social en el que se implementan. En el currículo ecuatoriano, estas diferencias podrían abordarse mediante la contextualización de los contenidos financieros, asegurando que se alineen con las realidades económicas y culturales de los estudiantes. Por ejemplo, se podrían desarrollar actividades que exploren el impacto de prácticas financieras locales, como el ahorro comunitario o el crédito cooperativo.

Estos hallazgos subrayan la importancia de evaluar el impacto de las estrategias de educación financiera desde una perspectiva crítica y contextualizada. En el currículo ecuatoriano, esta evaluación debe incluir la integración de actividades prácticas, el diseño de herramientas adaptadas a diferentes niveles educativos y la contextualización de los contenidos financieros. Al hacerlo, se garantizará que los estudiantes no solo adquieran conocimientos financieros, sino que también desarrollen habilidades para aplicarlos de manera responsable en su entorno. Además, la vinculación de la educación financiera con objetivos de sostenibilidad y valores culturales fortalecerá su relevancia y efectividad en el sistema educativo ecuatoriano.

6. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos obtenidos, se pueden derivar conclusiones relevantes sobre las características, procesos esenciales e impacto de la educación financiera en la motivación y los hábitos económicos de los estudiantes, así como las estrategias prácticas para su incorporación efectiva en el currículo educativo.

La educación financiera constituye un pilar fundamental para el desarrollo de competencias económicas y la gestión responsable de los recursos personales. Este componente permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades esenciales para la toma de decisiones informadas, la planificación financiera, el ahorro y el uso adecuado de productos y servicios financieros. Además, un enfoque comunicativo y crítico resulta indispensable para fomentar una comprensión profunda de los sistemas económicos y su repercusión en la vida cotidiana, empoderando a los estudiantes como ciudadanos económicamente responsables y socialmente conscientes.

Entre los procesos clave para la implementación de la educación financiera se encuentran la integración de contenidos en áreas como Matemáticas, Ciencias Sociales y Emprendimiento, el diseño de actividades prácticas contextualizadas y el uso de tecnologías educativas. La elaboración de materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de los distintos niveles educativos y la promoción de la formación continua de

los docentes son fundamentales para garantizar una enseñanza eficaz. Estas estrategias permiten que los estudiantes conecten el conocimiento teórico con aplicaciones prácticas, promoviendo una alfabetización económica significativa.

El impacto de la educación financiera en los hábitos y actitudes de los estudiantes resulta significativo. Su aplicación fomenta prácticas económicas responsables, como el ahorro y el consumo consciente, contribuye a la reducción de desigualdades económicas y fortalece las bases para un desarrollo sostenible. La transversalización de la educación financiera en el currículo escolar garantiza que estas competencias se desarrollen desde edades tempranas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos financieros del futuro.

Las estrategias prácticas para integrar la educación financiera incluyen alinear sus contenidos con los objetivos educativos, fomentar actividades interdisciplinarias, involucrar a las familias en el proceso formativo y utilizar herramientas tecnológicas innovadoras para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Este enfoque asegura que la educación financiera sea inclusiva, efectiva y adaptable a diferentes realidades culturales y socioeconómicas.

En conjunto, este análisis evidencia que la educación financiera, integrada de manera transversal en el currículo, tiene el potencial de transformar las prácticas educativas, fortalecer los hábitos económicos responsables y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, se requiere de investigaciones adicionales para evaluar su impacto a largo plazo, optimizar los enfoques pedagógicos y adaptar los contenidos a las necesidades de diversos grupos demográficos. La educación financiera representa una herramienta esencial para formar ciudadanos económicamente responsables y promover una sociedad más equitativa y sostenible.

7. AGRADECIMIENTOS

Presentamos nuestro agradecimiento a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí a través de su grupo de investigación ‘Educación, Tecnología y Sociedad Digital’ -EduTSDig- por el financiamiento directo del proyecto de investigación que dio origen a esta publicación. Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento a la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA) por su valioso aporte, a través del Fondo AVANTE 22 titulado "Modelo de Formación Docente STEAM-TIC: Desarrollo de Competencias Digitales Transversales con Enfoque Territorial, Intercultural y de Género". Su apoyo, mediante la provisión de insumos y el fortalecimiento de capacidades, fue fundamental para el desarrollo de esta publicación.

8. REFERENCIAS

Ackermann, N., & Siegfried, C. (2022). A research design for promoting and examining content knowledge and argumentation skills in socio-economic contexts in German-speaking countries. Research in Comparative and International Education, 17(2), 174–195. https://doi.org/10.1177/17454999221077849

Adesina, F., Carnaghan, C., & Smith, J. (2024). The Relationship Between Financial Education in Young Adults and Financial Literacy: A Review of the Literature in Canada and the United States*. Accounting Perspectives. https://doi.org/10.1111/1911-3838.12366

Aguilar, M. B., Carvajal, R., & Serrano, M. (2019a). Programas de Educación Financiera implementados en América Latina. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 7(2), 72–88.

Aguilar, M. B., Carvajal, R., & Serrano, M. (2019b). Programas de Educación Financiera implementados en América Latina. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 7(2), 72–88.

Alonso, L., & Kohen, R. C. (2023). Students' conceptions of work and the understanding of the economic value of labor: a developmental study of unemployment and job precarity in times of an economic crisis. European Journal of Psychology of Education, 38(3), 929–944. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00619-8

Amagir, A., van den Brink, H. M., Groot, W., & Wilschut, A. (2022). SaveWise: The impact of a real-life financial education program for ninth grade students in the Netherlands. Journal of Behavioral and Experimental Finance, 33. https://doi.org/10.1016/j.jbef.2021.100605

Aparicio, J. L., & Rodríguez, C. (2019). Transversalización curricular ambiental en educación superior mediante comités de diseño curricular. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo, 10(19). https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.524

Aparicio, J. L., Rodríguez, C., & Beltrán, J. (2017). Transversalización curricular ambiental en Educación Superior: Comité de Diseño Curricular, una estrategia innovadora. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–4.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Informe anual: reseña del año 2021.

Cabrera-Baquedano, A., Huincahue, J., & Gaete-Peralta, C. (2022). Transitions when adjusting interdisciplinary mathematical models: the case of financial literacy. Uniciencia, 36(1). https://doi.org/10.15359/ru.36-1.45

Cevallos Vique, V. O., Valverde Aguirre, P. E., Orna Hidalgo, L. A., & Cargua Pilco, E. (2020a). La educación financiera y su incidencia en la capacidad de gestión de los comerciantes de la empresa pública municipal Mercado de Productores Agrícolas San Pedro de Riobamba (EP-EMMPA). Visionario Digital, 4(2), 5–21. https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v4i2.1201

Cevallos Vique, V. O., Valverde Aguirre, P. E., Orna Hidalgo, L. A., & Cargua Pilco, E. (2020b). La educación financiera y su incidencia en la capacidad de gestión de los comerciantes de la empresa pública municipal Mercado de Productores Agrícolas San Pedro de Riobamba (EP-EMMPA). Visionario Digital, 4(2), 5–21. https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v4i2.1201

Dao, D. H., Pham, D. H., & Nguyen, N. D. (2024). Assessment of the Factors Impacting the Financial Management Skills among University Students: The Moderating Effect of Financial Education. Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 22(1), 5694–5708. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.1.00420

De la Fuente-Mella, H., Umaña-Hermosilla, B., Fonseca-Fuentes, M., & Elórtegui-Gómez, C. (2021). Multinomial logistic regression to estimate the financial education and financial knowledge of university students in Chile. Information (Switzerland), 12(9). https://doi.org/10.3390/info12090379

Del Brío, E., López, C., & Vereas, C. (2015). Educación financiera en la infancia: propuesta didáctica en Educación Infantil. Ensayos: Revista de La Facultad de Educación Del Albacete, 30(2), 99–122. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos-Consultadaenfecha

Díaz-Restrepo, C., Hoyos, O., Arismendy-Quintero, D., & Duque, P. (2023). Educación Financiera en la población joven: una revisión y análisis bibliométrico. Revista Colombiana de Educacion, 89, 148–180. https://doi.org/10.17227/rce.num89-14201

Equifax. (2025a, January 5). Chulco, intereses y cooperativas en el crédito en Ecuador. Así Opera La Despiadada Tenaza de Los “Chulqueros.”

Equifax. (2025b, January 5). Chulco, intereses y cooperativas en el crédito en Ecuador. Así Opera La Despiadada Tenaza de Los “Chulqueros.”

Ferrada, C., Díaz-Levicoy, D., Puraivan, E., & Lizana, A. (2022). Revisión Sistemática Sobre Educación Financiera en el Contexto Educativo Primario. Revista Lasallista de Investigacion, 19(1), 21–51. https://doi.org/10.22507/rli.v19n1a2

Ferrada, C., Díaz-Levicoy, D., Puraivan, E., & Silva-Díaz, F. (2020). Análisis bibliométrico sobre Educación Financiera en Educación Primaria. Revista de Ciencias Sociales, 26(E2), 225–242.

Haron, N. H., & Kenayathulla, H. B. (22 C.E.). Financial literacy of school leaders in national secondary schools in kuala lumpur, malaysia. Malaysian Online Journal of Educacional Management, 10(4).

Hartmann, A., Mariani, R., & Maltempi, M. (2021). Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica. Bolema - Mathematics Education Bulletin, 35(70), 567–587. https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a02

Iterbeke, K., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2021). The effects of computer-assisted adaptive instruction and elaborated feedback on learning outcomes. A randomized control trial. Computers in Human Behavior, 120. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106666

Iterbeke, K., Schelfhout, W., & De Witte, K. (2022). The role of students' interests during computer-assisted learning: A field experiment. Computers in Human Behavior, 130. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107168

Jay Vanegas, W., & Mugno Noriega, A. (2021). Educación financiera, un enfoque al crecimiento y desarrollo social. Ad-Gnosis, 10(10), 43–55. https://doi.org/10.21803/adgnosis.10.10.468

Jay, W., Mugno, A., & López, J. L. (2021). Educación financiera, un enfoque al crecimiento y desarrollo social. Ad-Gnosis, 10(10), 43–55. https://doi.org/10.21803/adgnosis.10.10.468

Jayaraman, J., Jambunathan, S., & Adesanya, R. (2022). Preparedness of early childhood teachers to teach financial literacy: evidence from the US. Education 3-13, 50(8), 1121–1136. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1939399

Johnson, J., Spraggon, D., Stevenson, G., Levine, E., & Mancari, G. (2021). Impact of the FutureSmart Online Financial Education Course on Financial Knowledge of Middle School Students. Journal of Financial Counseling and Planning, 32(3), 368–386. https://doi.org/10.1891/JFCP-19-00061

Lara Ibarra, G., McKenzie, D., & Ruiz-Ortega, C. (2021). Estimating Treatment Effects with Big Data When Take-up is Low: An Application to Financial Education. World Bank Economic Review, 35(2), 348–375. https://doi.org/10.1093/wber/lhz045

Lefrançois, D., Éthier, M. A., Cambron-Prémont, A., & Larocque, S. (2023). Financial education as a social studies discipline: the equivocality of the critical aspirations found in Québec's curriculum and its educational materials. Journal of Social Science Education, 22(2), 1–23. https://doi.org/10.11576/jsse-6244

León, A. I. (2009). Las disciplinas científicas: ¿referencia única para seleccionar contenidos para la educación científica básica en México? Educación Química, 20, 263–271. https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30062-4

Louis, S., Siswandari, S., & Noviani, L. (2024). Essential components of teacher professional development for financial literacy: A literature review. Journal of Education and Learning, 18(2), 570–578. https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21274

Lovšin, F., & Metljak, M. (2022). Integrating the Contents of Financial Literacy in the Teaching Process: Teachers' Perspectives. European Journal of Educational Research, 11(4), 2265–2273. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2265

Maldonado, J. E., De Witte, K., & Declercq, K. (2022). The effects of parental involvement in homework: two randomised controlled trials in financial education. Empirical Economics, 62(3), 1439–1464. https://doi.org/10.1007/s00181-021-02058-8

Malik, A. (2023). Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Mobile Apps Using the Content Analysis Approach. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 17(23), 68–84. https://doi.org/10.3991/IJIM.V17I23.42213

Margvelashvili, I., & Kostava, M. (2020). Improving financial education strategy for sustainable development. Economics. Ecology. Socium, 4(3), 1–11. https://doi.org/10.31520/2616-7107/2020.4.3-1

Mendoza, F. (2025). Competencias investigativas para el diseño de un currículum nuclear: revisión sistemática. Revista Científica U. Israel, 12(1), 1–24. https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1251

Mendoza, F., & González, T. (2015). Fuentes epistemológicas y contextuales para la generación de currículos pertinentes en la sociedad del conocimiento* 1. Foro Educacional, 24, 11–33.

Ministerio de Educación. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica 2010: Área de Matemática 8o, 9o y 10o grado. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2024). Mapa de la inclusión en el Currículo Educativo Nacional. www.educacion.gob.ec

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Medicine, 6(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Mungaray, A., Gonzalez, N., & Osorio, G. (2021a). Financial education and its effect on income in Mexico. Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía, 52(205), 55–78. https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2021.205.69709

Mungaray, A., Gonzalez, N., & Osorio, G. (2021b). Financial education and its effect on income in Mexico. Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía, 52(205), 55–78. https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2021.205.69709

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. In The BMJ (Vol. 372). BMJ Publishing Group. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Ruiz-Palomo, D., Galache-Laza, M. T., Cisneros-Ruiz, A. J., & García-Lopera, F. (2023). Financial knowledge of pre-university students: Effects of age and gender. Heliyon, 9(4). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15440

Sachs, L., Viel Gereti, L. C., Ferraiol, T. F., Elias, H. R., & De Souza, L. G. R. (2023). A critique of financial education in mathematics education. Bolema - Mathematics Education Bulletin, 37(76), 449–478. https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a05

Sahlberg, P. (2013a). El cambio educativo en Finlandia ¿qué puede aprender el mundo? Paidos: cuestiones de Educación.

Sahlberg, P. (2013b). El cambio educativo en Finlandia ¿qué puede aprender el mundo? Paidos: cuestiones de Educación.

Sconti, A., Caserta, M., & Ferrante, L. (2024). Gen Z and financial education: Evidence from a randomized control trial in the South of Italy. Journal of Behavioral and Experimental Economics, 112, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.socec.2024.102256

Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T.-A. (2023). School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018. Journal of Consumer Affairs, 57(1), 593–618. https://doi.org/10.1111/joca.12513

Susanti, I., & Kemala, R. (2023). The Role of Financial Literacy in Developing Financial Management Skills in Early Children. Kompartemen: Kumpulan Orientasi Pasar Konsumen, 1(2), 85–89. https://doi.org/10.56457/kompartemen.v1i2.484

Tokar, C. A. (2015). Financial literacy and financial behavior: Assessing knowledge and confidence.

Torma, J., Barbić, D., & Ivanov, M. (2023). Analyzing the Effects of Financial Education on Financial Literacy and Financial Behaviour: A Randomized Field Experiment in Croatia. South East European Journal of Economics and Business, 18(2), 63–86. https://doi.org/10.2478/jeb-2023-0019

Vallejo Ramírez, J. B. (2023). La importancia de la educación financiera en las familias ecuatorianas. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1). https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.553

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la Educación Ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 5(2), 29–44.

Wahyuni, S., Liza, L. O., Syahdan, Rusandi, M. A., & Situmorang, D. D. B. (2023). 'Treasure hunt': Using loose parts media to develop social financial education model for early children. Heliyon, 9(6). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17188

Widagdo, B., & Roz, K. (2022). The role of personality traits, financial literacy and behavior on investment intentions and family support as a moderating variable. Investment Management and Financial Innovations, 19(2), 143–153. https://doi.org/10.21511/imfi.19(2).2022.12

Xu, L. (2024). Construction of a Visual Platform for Higher Vocational Financial Education Combining Gaussian Hybrid Networks. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences, 9(1). https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01372

Zhu, A. Y. F., Yu, C. W. M., & Chou, K. L. (2021). Improving Financial Literacy in Secondary School Students: An Randomized Experiment. Youth and Society, 53(4), 539–562. https://doi.org/10.1177/0044118X19851311

DOCENCIA DE FILOSOFÍA MEDIEVAL Y RENACIMIENTO. TRANSICIÓN A PARTIR DEL CONTEXTO HELENÍSTICO Y ALGUNOS CONCEPTOS VERTEBRADORES[90]

AGUSTÍN MORENO FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Bajo la denominación de "Filosofía medieval y Renacimiento" cabe un larguísimo periodo de la historia del pensamiento occidental que bien puede abarcar desde las raíces de la patrística y las elaboraciones intelectuales de los primeros padres de la Iglesia (siglos I-II), hasta figuras como la de Galileo (siglos XVI-XVII).

Este documento se presenta como una propuesta docente para introducir y vertebrar gran parte de la asignatura "Filosofía medieval y Renacimiento" del Grado en Filosofía, atenta a una introducción a la misma que, de forma ordenada y comprensiva, muestre una visión general a través de una serie de conceptos vertebradores, incluyendo el momento filosófico anterior, en el que se arraiga el pensamiento intelectual que se conformará en las coordenadas del desarrollo del cristianismo.

La formulación didáctica que se expone consta de dos partes. En la primera, queda justificado con criterios historiográficos, filosóficos y pedagógicos el comienzo de la asignatura abordando el contexto del pensamiento helenístico y, dentro de este, la figura de Pablo de Tarso, precursor de la patrística y del pensamiento cristiano. Se muestra, pues, la transición de la filosofía helenística a la filosofía medieval. En la

[90] Este trabajo está ligado a la investigación del autor, miembro del Grupo: "Antropología y Filosofía" (SEJ-126) de la Universidad de Granada, Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) de la Junta de Andalucía.

segunda parte, se ofrecen los siguientes conceptos fundamentales: Helenismo y filosofía helenística; patrística, patrología y matrología; escolástica; nominalismo y crisis de la escolástica, que nos sirven como hitos para ordenar y orientar al alumnado en la parte medieval de tan extenso periodo.

A modo de arquitectura de líneas maestras, esta propuesta sirve para situarse no sólo en una amplia etapa sino para comprender también la precedente y la siguiente, favoreciendo: que los diversos autores y contenidos estudiados queden bien situados en sus contextos generales; la organización de los contenidos de forma cronológica, clara y coherente y, por tanto, un mejor seguimiento de las clases y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se subrayan elementos muy básicos y principales, llamados especialmente a perdurar en la memoria a largo plazo (por cuanto permanecen como trasfondo desde el inicio y durante el curso), facilitando la interrelación con otros periodos de la historia del pensamiento.

2. DE LA FILOSOFÍA HELENÍSTICA A LA EDAD MEDIA[91]

En la periodización de la historia del pensamiento medieval su comienzo suele situarse a partir del s. V y la Caída de Roma (año 476), distinguiéndose Alta Edad Media y Baja Edad Media (que iría del s. X al s. XIV, aunque depende de los autores). Antes de la Edad Media encontramos ya a una serie de determinados autores que son objeto de estudio de la patrística, sobre todo desde el s. II, hasta el s. V, con dos figuras tan relevantes como san Jerónimo o san Agustín, aún en ese siglo (el primero murió en el año 420 y el segundo diez años más tarde). Según la bibliografía que se consulte, incluyendo fuentes enciclopédicas, encontramos diversas esquematizaciones y denominaciones que incluyen dentro de la patrística a determinados pensadores cristianos hasta el siglo V (con el año 454, del Concilio de Calcedonia, como hito) o incluso hasta el siglo VIII y posteriores, integrándolos en la Antigüedad Tardía y considerando el cristianismo bizantino. Como decíamos desde el siglo II, particularmente el año 100, en relación con la sucesión de los apóstoles

[91] Esta primera parte remite a los puntos 1 y 2 de un trabajo previo (Moreno Fernández, 2020).

(Hernández Ibáñez, 2018). También podríamos considerar que entran aquí autores que no sólo habrían nacido a finales del s. I, como Clemente romano (san Clemente I), sino incluso a mitad de ese siglo, como Cuadrado de Atenas, considerado discípulo de los apóstoles.

Al respecto de la periodización de la filosofía helenística, según se consideren unos márgenes más o menos amplios, encontramos en el primer caso un periodo que iría de la filosofía posterior a Aristóteles (muerto en el 322 a.C.) a la aparición del neoplatonismo (s. III con Amonio Sacas y Plotino), o bien, más específicamente y tomando otro hito muy cercano, desde la muerte de Alejandro Magno (323 a.C.), a la invasión de Macedonia por los romanos (148 a. C.) o hasta la muerte de Cleopatra (30 a. C.). Esta pluralidad podemos verla, por ejemplo, en las distintas versiones que nos ofrece la Wikipedia en la entrada "filosofía helenística", en castellano, francés e inglés. De este modo, para comprender mejor cómo es el pensamiento que precede a la Edad Media y a la patrística, hemos, inevitablemente, de recordar rasgos principales de la filosofía helenística y de sus escuelas, así como de su contexto y circunstancias.

Incluso podemos situarnos por un momento en siglos anteriores. En la segunda mitad del siglo V a. C., a pesar de que aún en esta época desarrollan su actividad intelectual Demócrito y Anaxágoras, en la órbita presocrática (y, por tanto, centrando su interés en la naturaleza, la búsqueda del arché, principio y fundamento del cosmos), se asiste a un giro antropológico significado en las cuestiones éticas, políticas y educativas de las que se ocupan los sofistas y Sócrates. El ser humano cobra una especial atención en las reflexiones filosóficas y seguirá siendo un obvio tema central de interés en Platón (427-347 a. C.). En lo que va de los presocráticos a los planteamientos sofísticos y socráticos hemos de recordar también cambios relevantes en las circunstancias históricas y políticas, especialmente la prosperidad y el desarrollo de la democracia en las polis griegas, particularmente en Atenas tras el final de las guerras médicas (el "Siglo de Pericles" en el siglo V a. C.)[92].

[92] Si bien Pericles muere en el 429 a. C. y la derrota ateniense ante Esparta en la Guerra del Peloponeso se produjo aún antes del final de ese siglo (404 a. C.) llegando el final de esa época dorada y de la democracia griega.

Tanto Platón como Aristóteles se ocupan de múltiples y diversas cuestiones, añadiendo algo que, veremos justo a continuación, no será siempre evidente en relación con los avatares históricos: la vinculación en ambos entre ética y política (en Platón particularmente junto con la metafísica, pues sólo el sabio, que ha conocido la Forma del Bien, puede obrar y gobernar justamente). Aristóteles (384-322 a. C.), pensador enciclopédico *avant la lettre*, también se preocupó de la felicidad o eudamonía, la vida buena, que no "la buena vida" en sentido coloquial actual, como objetivo de su ética. ¿Qué ingredientes incluye en su concepción eudaimónica? Podrían sintetizarse en cuatro: la vida contemplativa o teórica; el ejercicio de las virtudes (morales o éticas, en relación al carácter, a los hábitos guiados por la razón y su tendencia al término medio, y dianoéticas o intelectuales, entre ellas la prudencia, orientada a la práctica); la existencia de unas condiciones materiales mínimas; y la vida social o comunitaria, expresión de nuestra condición de animales políticos, en donde la amistad también tiene un sentido virtuoso y cívico y nos ayuda a alcanzar la eudaimonía (Sánchez Meca y Mateu Alonso, 2016, p. 24).

En el caldo de cultivo de la filosofía helenística nos encontramos con la inserción de Grecia, conquistada por Filipo II de Macedonia en la segunda mitad del s. IV a. C., en el imperio de su hijo Alejandro Magno, que agrupará por primera vez a orientales y occidentales, gracias a la conquista de Persia. Recordemos, por cierto, que Filipo había concertado los servicios de Aristóteles como preceptor de su vástago. Cuando Alejandro Magno muera su imperio se verá dividido en distintas monarquías helenísticas en las que se generarán poderes dinásticos (los seleucidas en Asia, los tolomeos en Egipto y los antigónidas en Macedonia) hasta su sometimiento por el Imperio romano. Si ya antes, en la primera mitad del s. IV a. C., la Guerra del Peloponeso (431-404 a. C.) entre Esparta y Atenas (ambas habían vencido antes al Imperio persa), implicó la cancelación del sistema de las ciudades-estado y de la democracia, por la derrota de Atenas (Mirecki, 2018, pp. 41-42), después, la subordinación al imperio alejandrino no favorecerá el pensamiento político en las reflexiones filosóficas.

Según Juan Manuel Navarro y Tomás Calvo, asistimos a un nuevo giro antropológico en la filosofía del periodo helenístico, a finales del s. IV, tras la muerte de Alejandro y la desmembración de su imperio:

> El hombre, especialmente en relación con el tema moral, se convierte en el objeto central de la reflexión filosófica. Ciertamente, los filósofos continúan ocupándose del problema del conocimiento y del tema de la naturaleza. La filosofía suele dividirse en este periodo en tres partes: lógica, física y ética. Pero el estudio de las dos primeras se subordina a la ética. […] Dos nuevas escuelas [se añaden en Atenas] a la Academia platónica y al Liceo aristotélico: el Jardín de Epicuro (341-270 a. C.) y la Stoa (de donde viene "estoicismo") fundada por Zenón de Citio (335-263 a. C.). (Navarro y Calvo, 1998, pp. 20-21)

La adaptación a esta nueva situación histórica y el propósito de llegar a la felicidad en torno a los asuntos éticos, coincidiendo con la caída de la polis griega y el triunfo macedónico de Alejandro Magno, son pues de interés para comprender este giro antropológico helenístico en el que además surgen otras escuelas como el escepticismo o el cinismo y que, junto a estoicismo y epicureísmo, tendrán continuidad y relevancia durante el Imperio romano, asistiendo a la irrupción del cristianismo (Cotta y Montes, 2016, p. 50).

La pregunta por la eudaimonía, la cuestión ética, la amistad, capitales en Aristóteles en vinculación con la política, se ven ahora subrayadas en su dimensión de búsqueda de sentido para la propia vida y en un contexto helenístico cosmopolita. Más aún, la esperanza de una "salvación", no sólo para los israelitas, (del pecado, de la culpa, de la muerte) se habría extendido por toda la región helenística en los siglos que preceden a Jesucristo (Gaarder, 2018, p. 185). Otro aspecto curioso para no olvidar es la relación entre distintas visiones éticas y del ser humano con diversas interpretaciones precedentes del cosmos y la naturaleza (el determinismo estoico y su propuesta de aceptación serena del destino, con el Logos o razón universal y divina de Heráclito; el indeterminismo epicúreo que invita a no tener miedo al destino, que no existiría, en relación con su interpretación del atomismo de Demócrito). Al hablar de esta época hemos también de evocar la Biblioteca de Alejandría, gran centro del saber de la Antigüedad entre los siglos III a. C. y III d. C.[93]

[93] Puede recordarse a través del último capítulo de la clásica serie Cosmos de Carl Sagan, también fácilmente accesible a través de la plataforma YouTube.

Saulo Pablo, san Pablo, nació en Tarso (5-10 d. C.), hoy Turquía, entonces capital de la provincia romana de Cilicia, en la Costa Sur de Asia Menor. Tarso era una ciudad próspera, destacada también para la enseñanza, la cultura y la filosofía, habiendo incluso una escuela estoica[94]. Con 20 años es probable que fuese a Jerusalén para estudiar la Torá. Allí había grupos de judíos que seguían a Jesús de Nazaret, como el grupo helenístico de Esteban[95]. Saulo Paulo habría aprobado la lapidación de Esteban en la primera mitad de la década de los 30. Al año siguiente, camino de Damasco, sería donde habría tenido su "visión" de Jesucristo resucitado. No se habla de conversión, ya que el cristianismo no se entendía como algo independiente y Saulo no entendería que estuviese realizando un cambio de fe en un Dios distinto al judío. Curado de su ceguera y bautizado por Ananías en Damasco huye a Jerusalén, donde se dirige a visitar a Pedro y Santiago, conducido por Bernabé, que le acompañará posteriormente a Antioquía (allí será donde surgiría la denominación de "cristianos"). En ese primer viaje se incluyen el llamado Concilio de Jerusalén y la Controversia de Antioquía, en oposición al apóstol Pedro al que acusa de querer volver al "legalismo" por haber dejado de comer con gentiles. En el tercer viaje, en Roma, encontrará su martirio, acusado precisamente por los judíos de violar la Ley. Es en el segundo viaje en el que llega a Atenas. El libro de los Hechos

---

[94] Según Estrabón, el celo de los habitantes de esta ciudad al respecto de la educación y la filosofía era tanto que superaba el de Alejandría y Atenas. (García López, 1964, p. 133).

[95] A pesar de las "oscuridades" que rodean la definición del "grupo de helenistas de la comunidad primitiva de Jerusalén" reflejada en los Hechos de los Apóstoles 6-8, según Pier Franco Patrice, Lucas se refiere con ese término a los "judeocristianos de lengua y de cultura griega", algo que no debería extrañar dado que "el judaísmo palestino estaba inserto desde hace mucho tiempo de forma vital en el judaísmo de la diáspora helenística y mantenía con él relaciones profundas. Fueron precisamente estos cristianos provenientes del judaísmo enraizado en el Oriente helenístico, como el protomártir Esteban, el diácono Felipe, Nicolás de Antioquía, Bernabé, Apolo de Alejandría, que fueron los promotores de la apertura de la misión fuera de las fronteras de Israel hacia el mundo pagano circundante". En este contexto misionero "frenético" de este movimiento se comprende la vocación de san Pablo y su "consciencia de ser el Apóstol de los Gentiles", que pretende difundir el monoteísmo "retomando y desarrollando la crítica del politeísmo idolátrico y de sus manifestaciones culturales, ya elaborada en la tradición de la Sabiduría judeo-helenística". (Beatrice, 1997, p. 39).

de los Apóstoles[96] recoge la parada. Presentamos el fragmento y posteriormente algunos extractos de quienes han estudiado este acontecimiento y su significación:

> Mientras Pablo les esperaba en Atenas, estaba interiormente indignado al ver la ciudad llena de ídolos. Discutía en la sinagoga con los judíos y con los que adoraban a Dios; y diariamente en el ágora con los que por allí se encontraban. Trababan también conversación con él algunos filósofos epicúreos y estoicos. Unos decían: "¿Qué querrá decir este charlatán?". Y otros: "Parece ser un predicador de divinidades extranjeras". Porque anunciaba a Jesús y la resurrección. Le tomaron y le llevaron al Areópago; y le dijeron: "¿Podemos saber cuál es esa nueva doctrina que tú expones? Pues te oímos decir cosas extrañas y querríamos saber qué es lo que significan". Todos los atenienses y los forasteros que allí residían en ninguna otra cosa pasaban el tiempo sino en decir u oír la última novedad[97]. Pablo, de pie en medio del Areópago, dijo: "Atenienses, veo que vosotros sois, por todos los conceptos, los más respetuosos de la divinidad. Pues al pasar y contemplar vuestros monumentos sagrados, he encontrado también un altar en el que estaba grabada esta inscripción: "Al Dios desconocido"[98]. Pues bien, lo que adoráis sin conocer, eso os vengo yo a anunciar. El Dios que hizo el mundo y todo lo que hay en él, que es Señor del cielo y de la tierra, no habita en santuarios fabricados por manos humanas, ni es servido por manos humanas, como si de algo estuviera necesitado, el que a todos da la vida, el aliento y todas las cosas. Él creó, de un solo principio, todo el linaje humano, para que habitase sobre toda la faz de la tierra fijando los tiempos determinados y los límites del lugar donde habían de habitar, con el fin de que buscasen la divinidad, para ver si a tientas la buscaban y la hallaban; por más que no se encuentra lejos de cada uno de nosotros; pues en él vivimos, nos movemos y existimos, como han dicho algunos de vosotros: "Porque somos también de su linaje". Si somos, pues, del linaje de Dios, no debemos pensar que la divinidad sea algo semejante al oro, la plata o la piedra, modelados por el arte y

---

[96] De acuerdo con L. A. Schökel el libro de los Hechos completaría el evangelio de Lucas. Dataría con posterioridad al año 70 y tendría como primeros destinatarios a paganos convertidos (como el propio Lucas). (Schökel, 2011, p. 275).

[97] Así describe García López el público ateniense de Pablo: "un tanto heterogéneo, curioso y cultivado. […] Ante él no están judíos y prosélitos, iniciados en las Sagradas Escrituras y a los que se puede predicar, suponiendo ciertos conocimientos. A los filósofos atenienses no podía el Apóstol traer a la memoria lugares del Antiguo Testamento, que no habían oído nunca, como solía hacer en la sinagoga". (García López, 1964, p. 131).

[98] Este comienzo cumpliría los requisitos de un "discurso artístico helenístico", que sería la "*captatio benevolentiae*" para suscitar la atención y la buena acogida del público, aunque Pablo modifica el número y, en lugar de hablar de los altares a los dioses desconocidos, se refiere a uno solo, conforme al interés de su predicación. (García López, 1964, pp. 131-132).

> el ingenio humano. Dios, pues, pasando por alto los tiempos de la ignorancia, anuncia ahora a los hombres que todos y en todas partes deben convertirse, porque ha fijado el día en que va a juzgar al mundo según justicia, por el hombre que ha destinado, dando a todos una garantía al resucitarlo de entre los muertos". Al oír la resurrección de los muertos, unos se burlaron y otros dijeron: "Sobre esto ya te oiremos otra vez". Así salió Pablo de en medio de ellos. Pero algunos hombres se adhirieron a él y creyeron, entre ellos Dionisio Areopagita, una mujer llamada Damaris y algunos otros con ellos.[99] (Hch. 17, 16-34)

Podríamos ya plantearnos la cuestión de por qué sería relevante este pasaje para alguien interesado meramente por la Historia de la Filosofía. Una respuesta inicial sobre la base de lo que hemos visto anteriormente en el contexto de las escuelas filosóficas helenísticas que ofrecen su oferta de sentido, su visión del mundo y sus propuestas de una vida buena para sus adeptos es, precisamente, la irrupción del cristianismo en este marco. El cristianismo se presenta aquí en el panorama intelectual a modo de una sabiduría que, si bien coincide con un mensaje eminentemente religioso, basado en una pretendida revelación que tiene como eje la figura de Jesús de Nazaret, trataría de plantearse, sería el caso del Areópago, como una oferta homologable a otras, con doctrinas que merecerían ser tenidas en cuenta a la hora de afrontar y responder cuestiones últimas. Esto sucede en un clima de tolerancia y pluralidad religiosa y filosófica, y de búsqueda espiritual, a pesar de existir una religión ancestral griega salvaguardada e institucionalizada, que nos remite al caldo de cultivo expuesto en el apartado anterior:

> Las cuatro grandes escuelas filosóficas del siglo han colocado su cuartel general en Atenas. La ciudad se ha convertido en centro de las más diversas corrientes culturales. Entre la religión tradicional y protegida por el Estado y la que predicaban los filósofos se había declarado una polémica, cuyas más hondas raíces se hallaban en las críticas de los filósofos jonios del siglo VI a. C. Los sofistas y la tragedia, con Eurípides, habían seguido esta línea, y el Estado ateniense se había ido acostumbrando a ello. El pueblo, entre tanto, buscaba en las nuevas corrientes filosóficas un apoyo espiritual. La filosofía ha dejado de ser patrimonio de unos pocos, y en las capas elevadas llega a ser como un sustituto de la religión. Este desasosiego espiritual, el ansia de captación y esa disposición de los habitantes de Atenas a escuchar con interés todo lo

[99] Texto: Biblia de Jerusalén, 2000.

> nuevo que se predique, está recogido magistralmente en las breves líneas de los [Hechos de los Apóstoles]. (García López, 1964, p. 130)

Al mismo tiempo también podemos emplear los términos de presentación del cristianismo como una propuesta educativa o *paideia*. Es la tesis de Werner Jaeger, filólogo clásico alemán, que empezó a ocupar pronto, en la primera mitad del s. XX, la misma cátedra de Nietzsche en la Universidad de Basilea, y que acabaría como profesor emérito de Harvard (exiliado en Estados Unidos por la amenaza nazi). Jaeger presta una especial atención a este episodio de Pablo en Atenas, que inscribe en los inicios del encuentro entre el cristianismo y la *paideia* griega. Destacamos parte de algunos párrafos significativos:

> La primitiva misión cristiana […] obligó a los misioneros o apóstoles a usar formas de literatura y habla griegas al dirigirse a los judíos helenizados, hacia los cuales se volvieron en un principio y que encontraban en todas las grandes ciudades del mundo mediterráneo. Esto se hizo tanto más necesario cuando Pablo se acercó a los gentiles y empezó a lograr conversos entre ellos. Esta actividad protréptica misma era un rasgo característico de la filosofía griega en la época del helenismo. Las diversas escuelas trataban de lograr nuevos seguidores por medio de discursos protrépticos en los que recomendaban su conocimiento filosófico o dogma como la única senda hacia la felicidad. Encontramos este tipo de elocuencia por primera vez en la enseñanza de los sofistas griegos y en la de Sócrates, tal como aparece en los diálogos de Platón. Aun la palabra "conversión" está tomada de Platón, para quien la aceptación de una filosofía significaba, en primer término, un cambio de vida. Aun cuando su aceptación tenía motivos diferentes, la *kerygma* cristiana hablaba de la ignorancia de los hombres, prometía darles un conocimiento mejor y, como todas las filosofías, hacía referencia a un maestro que poseía y revelaba la verdad. Esta situación paralela entre los filósofos griegos y los misioneros cristianos llevó a estos últimos a aprovecharla a su favor. También el dios de los filósofos era diferente de los dioses del Olimpo pagano tradicional y los sistemas filosóficos de la edad del helenismo eran para sus seguidores una especie de refugio espiritual. Los misioneros cristianos siguieron sus huellas y, si confiamos en los relatos de los Hechos de los apóstoles, a veces tomaban prestados los argumentos de sus predecesores, sobre todo cuando se dirigían a un auditorio griego culto.
>
> Ése fue el momento decisivo en el encuentro de griegos y cristianos. El futuro del cristianismo como religión mundial dependía de él. El autor de los Hechos lo vio claramente cuando relata la visita del apóstol Pablo a Atenas, centro intelectual y cultural del mundo griego clásico y símbolo de su tradición histórica, y su sermón en ese lugar venerable, el

> Areópago, ante un auditorio de filósofos estoicos y epicúreos a los que habla del Dios desconocido. Cita el verso de un poeta griego[100], "porque somos linaje suyo"; sus argumentos son, en gran parte, estoicos y están calculados para convencer a un entendimiento educado en la filosofía. Ya sea esta escena inolvidable un hecho histórico o se haya querido dramatizar por medio de ella la situación histórica al principio de la lucha intelectual entre el cristianismo y el mundo clásico, la forma de tratarla, "la puesta en escena", revela claramente la forma en que la entendió el autor de los Hechos. […] San Pablo escogió como base la tradición filosófica griega, que era la parte más representativa de lo vivo aún en la cultura griega de esa época. Un escritor cristiano posterior, el autor de los Hechos de Felipe, interpretó la intención del libro de los Hechos en la misma forma: imitando los Hechos de los Apóstoles canónico, hace que su protagonista llegue a Atenas, como San Pablo, y hable ante el mismo tipo de auditorio sobre el mismo asunto. Hace decir al apóstol Felipe: "He venido a Atenas a fin de revelaros la *paideia* de Cristo". Esto era, en verdad, lo que quería hacer el autor de nuestros Hechos. Al llamar "*paideia* de Cristo" al cristianismo, el imitador destaca la intención del apóstol de hacer aparecer al cristianismo como una continuación de la *paideia* griega clásica, lo que haría que su aceptación fuese lógica para quienes poseían la antigua. A la vez, implica que la *paideia* clásica está siendo superada, pues Cristo es el centro de una cultura nueva. Así, la *paideia* antigua se convierte en su instrumento. (Jaeger,1965, pp. 20-25)

Jaeger no es el único en destacar lo crucial de la predicación paulina en el Areópago. Para el exégeta Luis Alonso Schökel la escena ateniense de Pablo estaría entre las más relevantes. Habría sido preparada por el autor de los Hechos, Lucas, desde sucesos anteriores, tras enfrentamientos con el judaísmo y la ley, la magia o el politeísmo, hasta llegar a este encuentro con la religiosidad unidad al interés filosófico. Y sería capital para Lucas por su propio origen pagano, por su apertura a la cultura griega y al diálogo en un contexto ideológico muy plural (Schökel, pp. 315-316)[101].

Este episodio ha sido considerado, según Paul Wendland, filólogo alemán, "quizá el monumento más antiguo con significación de primer

---

[100] Aunque Jaeger aquí no le cita, se refiere a uno de los poetas más célebres, que vivió sobre todo en el s. III a. C., Arato y a sus *Phaenomena*, 5 (García López, 1964, p. 132).

[101] Schökel subraya la avenencia de Pablo con los epicúreos, opuestos a los ídolos; con los estoicos, en la idea del parentesco compartido entre Dios y los seres humanos, o su cita del poeta griego, significándolo tanto que considera que este diálogo no se repetirá en la historia de la Iglesia a este nivel hasta el Concilio Vaticano II. (Schökel, 2011, p. 316).

rango de una conciliación consciente con lo helénico", una semilla que habría supuesto "las más hondas raíces del movimiento patrístico", de acuerdo con García López (García López, 1964, pp. 128, 134).

3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES VERTEBRADORES

Presentamos el elenco de siguientes conceptos que, en clase, se ofrecen en el formato de una hoja por ambas caras, exceptuando “humanismo” y “Renacimiento” (en otro bloque de la asignatura).

En el encabezado de esa página figura lo siguiente: “De la filosofía helenística al pensamiento medieval. Algunos conceptos: filosofía helenística, patrística, matrología, escolástica, nominalismo”. Sigue, a continuación, la relación de conceptos, en la que, además de trasladar al alumnado cada definición y posibles diversos sentidos, explicitando su autoría, se añaden matizaciones.

Filosofía helenística y helenismo

Para Droyssen el helenismo es la etapa de madurez de la cultura antigua, «la edad moderna del mundo pagano». Puede hablarse de una nueva época histórica, especialmente desde la perspectiva de la polis griega, que pierde sus señas de identidad, pasando de ser una entidad autónoma, con costumbres e instituciones propias a una ciudad más dentro de un reino. Es razonable hablar de una época de crisis, de cierta desorientación y desarraigo, que generan la necesidad de buscar nuevos fundamentos para el modo de vida de los individuos. Estos cambios sociales y políticos repercutieron en la filosofía. La pérdida de la autonomía de la polis griega supuso un giro radical en la concepción antropológica y, en cierta medida, en todos los temas filosóficos. De acuerdo con Aristóteles (Política, 1253a), el ser humano es un animal de la polis, al margen de la cual no puede considerarse plenamente humano. La polis, decía, es anterior al individuo como el todo lo es a sus partes. Ahora, en cambio, se ha perdido ese contexto pretendidamente natural que parecía constituir el fundamento de la identidad y felicidad individuales. Es comprensible, pues, la confusión y preocupación generalizadas, que la reflexión filosófica paliará con nuevas alternativas para alcanzar esa εὐδαιμονία

como fin último de la vida humana. La ética se convertirá en el núcleo de la filosofía y el vivir según la naturaleza en el lema común que, no obstante, se interpretará de maneras diversas. No hay más remedio que buscar un modo de vivir al margen de las estructuras políticas que antaño sirvieran de sustento al individuo. Es necesario, en palabras de García Gual e Ímaz (1986, p. 24), «recuperar para el individuo lo que está perdido para la ciudad: la libertad de acción y decisión, la autosuficiencia o autárkeia, en la que se funda la seguridad necesaria para una existencia feliz». (García Peña y García Castillo, 2020)[102]

Patrística

Ciencia que estudia la vida, la obra y la doctrina de los Padres de la Iglesia (Diccionario general sm, 2011). Filosofía patrística: Reflexión filosófica de los primeros pensadores cristianos, o "Padres de la Iglesia" (escritores, sobre todo de los tres primeros siglos, caracterizados por su fidelidad a la ortodoxia doctrinal y santidad de vida, considerados pioneros de la reflexión filosófico-teológica), que tratan de clarificar y exponer tanto las principales verdades del cristianismo como los dogmas de la revelación con lenguaje razones esencialmente teológicos, sirviéndose para ello del andamiaje y de los conceptos filosóficos. Su periodo corresponde a la época de cristianización del mundo romano, crucial y determinante para el cristianismo en sus aspectos sociológico, religioso y cultural, en el que destaca la preocupación de estos autores por demostrar que el cristianismo y la filosofía griega a pesar de sus diferencias ("diversos, pero no adversos"), pueden dialogar recíprocamente. Su autoridad doctrinal y moral serán determinantes tanto en teología como en filosofía en toda la Edad Media, comparada a la de las escrituras bíblicas, como criterio de verdad en toda la escolástica. Sus adversarios, que en ocasiones tratan de utilizar la fe cristiana en defensa de sus planteamientos filosóficos representando, para los autores de la

[102] Estamos de acuerdo con estos autores en su decisión de "no separar los periodos helenístico y romano, como se hace en ocasiones", ya que "aunque es cierto que algunos autores romanos muestran caracteres peculiares y originales, creemos que la continuidad filosófica es clara y suficiente para incluirlos en una misma categoría historiográfica". Modificado y extractado en parte. García Peña y García Castillo, 2020, pp. 9-10, 11.

patrística, errores heréticos, son importantes para comprender su pensamiento y no sólo el hecho de que busquen en la filosofía un mejor modo de comprender y expresar su propia doctrina de fe. (Con leves modificaciones: Merino, 2001, pp. 29-30, 46).

Patrología

Mientras que el término "patrística" se circunscribe más al estudio de las doctrinas de los "padres", la "patrología", en un sentido más amplio, se define como "ciencia interdisciplinar que aborda la obra de un autor en diferentes contextos: histórico, biográfico, prosopográfico [personalidad, perfil psicológico], literario, lingüístico, arqueológico, teológico, filosófico, etc.". En la actualidad, la patrología es una ciencia de la investigación literaria de la antigüedad cristiana. La historia y la teología emergen naturalmente de este análisis; sin embargo, la patrología ha llevado a término un énfasis preponderante en la contextualización de las mismas haciendo un esfuerzo arqueológico, tomando como base los elementos literarios, retóricos y lingüísticos propios de la cultura clásica donde se desarrolló un cristianismo culto". (Hernández Ibáñez, 2018, pp. 16-17).

Matrología

A pesar de que Hernández Ibáñez no está de acuerdo con lo que conlleva este término, hace referencia al estudio de las "Madres" del cristianismo o de la Iglesia en un sentido amplio. Se trata de mujeres sobre todo vírgenes, monjas, mártires, pero no sólo. Madres orientales o "del desierto" y Madres occidentales (siglos I-VII), Madres mozárabes…, célebres en la historia del cristianismo, sobre todo por su vida y doctrina como maestras espirituales. Apotegmas y controversia sobre el término (usado por Sira Carrasquer). (Más "matrología" que "matrística").

Escolástica

Distinguiremos dos sentidos generales más básicos, al que añadiremos un tercero, también muy pertinente y de interés.

El primero en referencia a la enseñanza y al saber cultivados en las escuelas en torno a Carlomagno y al Sacro Imperio Romano Germánico (s. IX) en dos significaciones: una más general, es decir, la de la enseñanza del maestro medieval (o "escolástico") de las artes del *trivium* (gramática, lógica o dialéctica y retórica) y el *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música); y otra más concreta, es decir, la enseñanza de la filosofía y la teología en escuelas monacales o catedralicias primero y en universidades después por parte del maestro o "escolástico" (*magister artium* o *magister in theologia*). La escolástica y la enseñanza están íntimamente unidas, para la formación de los clérigos y la instrucción del pueblo y para predicarle. (Sánchez Meca/Mateu Alonso, 2016, pp. 35-36, paráfrasis y modificaciones).

El segundo sentido general más básico de escolástica en el que nos vamos a detener es el de término que engloba una "diversidad de filosofías desarrolladas en las escuelas o universidades tardomedievales en la estela de filósofos como Tomás de Aquino, Occam o Duns Scoto. En general son reflexiones filosóficas ligadas al cristianismo y a la especulación metafísica, gnoseológica y lógica en las que se produce un intenso diálogo con la filosofía musulmana y judía y una recuperación del aristotelismo. […] En el siglo XX ha habido renacimientos-neoescolásticos. Pueden indicarse tres líneas de desarrollo de la escolástica: la herencia platónica y neoplatónica presente en la tradición del agustinismo; la recuperación del pensamiento aristotélico y de su filosofía primera; y las teorías lógicas y lingüísticas. (Thiebaut, 1998, p. 42). Es difícil trazar líneas tajantes de separación. No obstante, aquí nos situamos más tardíamente sobre todo en los siglos XI, XII, XIII.

A estos dos sentidos generales, añadimos un tercero, en relación con la metodología escolástica de enseñanza. En este sentido escolástico, además de "pensamiento o filosofía que se cultivaba y practicaba en las escuelas catedralicias, que posteriormente se convirtieron en las universidades europeas", expresa su "método, tanto de investigación como de exposición en clase", basado "en el planteamiento de un problema, la discusión de las posibles soluciones y la obtención de una conclusión, una vez evaluados los fundamentos racionales y científicos de los argumentos aportados a favor y en contra de todas las tesis. Supuso un cierto

descrédito del principio de autoridad en beneficio de las razones bien fundadas y un aumento de la capacidad persuasiva y de libre discusión de los principios de la filosofía y de la teología". (Vallejo, Aranda y Pastor, 2017, p. 31). *Lectio* y *disputatio*.

Nominalismo y crisis de la escolástica

Según diversas fuentes y manuales podemos encontrar a Occam, o bien enmarcado bajo la denominación de "escolástica", o bien fuera de ella, dentro de una etapa crítica o ya incluso superada. Al respecto del nominalismo se define como: concepción, originalmente nacida en el debate medieval sobre la existencia real de los universales y cuyo principal representante es Guillermo de Occam. Los nominalistas consideran que los universales (p. ej., rosa o la blancura) son signos o voces que no refieren a nada con existencia real; sólo son nombres de entidades particulares y, a lo sumo, de relaciones entre ellas. (Thiebaut, 1998, p. 83)

4. REFERENCIAS

Beatrice, P. F. (1997). Hellénisme et christianisme aux premiers siècles de notre ère. *Kernos. Revue internationale et pluridisciplinaire de religion grecque antique*, nº 10, 39-56.

Cotta Lobato, J., Montes García, A. y Reyes Agudo, M. J. (2016). *Filosofía*. Algaida.

Gaarder, J. (2018). *El mundo de Sofía*. Siruela.

García López, J. (1964). San Pablo en Atenas. *Helmantica: Revista de filología clásica y hebrea*, Tomo 15, nº 46-48, 127-134.

García Peña, I. y García Castillo, P. (2020). *Materiales didácticos de filosofía helenística*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Hernández Ibáñez, J. A. (2018). *Patrología didáctica*. Verbo divino.

Jaeger, W. (1965). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Fondo de Cultura Económica.

Merino, J. A. (2001). *Historia de la filosofía medieval*. BAC.

Mirecki, G. (2018). *Historia fácil*. Espasa.

Moreno Fernández, A. (2020). ¿Del Areópago a una filosofía cristiana? Algunas aproximaciones previas al pensamiento medieval. *Ensayos de Filosofía*, 11, semestre 1, artículo 10. http://bit.ly/3DWwTuk

Navarro Cordón, J.M. y Calvo Martínez, T. (1998). *Historia de la Filosofía*. Anaya.

Sánchez Meca, D. y Mateu Alonso, J. D. (2016). *Historia de la Filosofía*. Anaya.

Schökel, L. A. (2011). *Nuevo Testamento. La Biblia de nuestro pueblo*. Mensajero.

Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Alianza.

Vallejo, A., Aranda, C. y Pastor, M.A. (2017). *Textos de filosofía para la prueba de evaluación de Bachillerato y para el acceso a la universidad*. Anaya.

Van Steenberghen, F. (1988). Philosophie et christianisme. Épilogue d'un débat ancien. *Revue Philosophique de Louvain*, nº 70, tome 86, 180-191.

Van Steenberghen, F. (1993). Filosofía y cristianismo. *Scripta Theologica*, nº 25 (1993/3), 1087-1092.

VV. AA. (2000). *Biblia de Jerusalén*. Desclée De Brouwer.

EL PROTOCOLO Y LA GESTIÓN DE EVENTOS EN EL AULA MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN UNIVERSO NARRATIVO TRANSMEDIA GOLIADS UAO CEU

ALFONSO FREIRE-SÁNCHEZ
Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities
JESÚS LÓPEZ-GONZÁLEZ
Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

La educación en Publicidad y Relaciones Públicas, así como en Periodismo, Marketing y Dirección Comercial, enfrenta el reto de vincular conceptos teóricos con aplicaciones prácticas reales y profesionalizantes (Morris, 2016). Por ello, muchas de las asignaturas de sus correspondientes titulaciones pueden ofrecer una alta complejidad a los estudiantes en tanto que parten de planteamientos teóricos que requieren aplicación real y no únicamente supuestos hipotéticos y teóricos.

Ante esta hipótesis, este estudio explica y analiza una actividad docente divergente y transversal de innovación docente que parte de la creación de un universo narrativo transmedia en el que los estudiantes pueden desplegar la teoría a través de planteamientos reales. Gracias a esto, la asignatura *Dirección de Eventos y Protocolo* del grado en Publicidad y RRPP y de los dobles grados en Marketing y Dirección Comercial más Publicidad y RRPP y, Publicidad y RRPP más Periodismo de la Universidad Abat Oliba CEU se ha convertido en un referente de innovación educativa al integrar la organización de premios GoliADs UAO CEU *Awards* en sus planes docentes. Esta actividad consiste en la creación anual de un certamen de Publicidad y Creatividad en la que los estudiantes tienen que conceptualizar, gestionar, producir y presentar un evento a través de una metodología basada en la práctica mediante

el aula invertida, el *learning by doing*, la gamificación y la implementación en un caso real que nació como un simple evento.

El certamen desarrolla toda una estrategia de creación de un universo narrativo transmedia basado en la parábola bíblica *David contra Goliat*, en el que los estudiantes se convierten en ADvids, creativos y creativas que valoran y premian las mejores campañas publicitarias de las agencias y las mejores iniciativas anuales de comunicación en medios, entregando una serie de galardones llamados GoliADs. Este universo narrativo transmedia engloba diferentes dimensiones de estudio como es el *branding*, la dirección de comunicación, la producción audiovisual, el protocolo, el gabinete de prensa, la comunicación interna o las estrategias de comunicación. Asimismo, además de trabajar y practicar estos ámbitos y áreas de conocimiento, la realización del certamen busca trabajar habilidades blandas y transversales como la creatividad, el trabajo en equipo, la expresión oral, la gestión de conflictos y del tiempo, la proactividad o el liderazgo, entre otras. Del mismo modo, este universo transmedia conecta múltiples plataformas y formatos de comunicación, permitiendo a los estudiantes desplegar la teoría en proyectos reales.

2. OBJETIVOS

A razón de esto, esta investigación plantea los siguientes tres objetivos:

- O. P. 1. Explorar cómo la combinación de metodologías como el *learning by doing*, la gamificación y el aula invertida impactan el aprendizaje en el contexto del certamen de los GoliADs UAO CEU *Awards*.

- O. P. 2. Examinar cómo conceptos como la creación y expansión de un universo narrativo transmedia contribuyen a la formación de los estudiantes y a que sientan que forma parte de su formación integral 360º.

- O. P. 3. Reflexionar sobre los beneficios y consecuencias de integrar estas estrategias en la educación superior respecto a la Gestión de Eventos y Protocolo, tomando al certamen como un caso de estudio.

3. METODOLOGÍA

El análisis de los GoliADs UAO CEU *Awards* desde la perspectiva de la innovación docente requiere una metodología estructurada que permita extraer y evaluar las variables más relevantes de las cuatro metodologías educativas seleccionadas: (1) aula invertida, (2) *learning by doing,* (3) gamificación y (4) narrativas transmedia aplicadas a la educación. Estas variables servirán como ejes para analizar cómo el certamen implementa, refuerza y potencia estas estrategias pedagógicas en su dinámica formativa. A continuación, se enumeran las variables extraídas del marco teórico que servirán para analizar el certamen:

TABLA 1. *Resumen de variables independientes y referentes*

Variable	Referente
Autonomía del estudiante	Estimula la autogestión del aprendizaje mediante la preparación previa y automatismos individuales (Bergmann y Sams, 2012).
Aprendizaje activo	La combinación de contenidos y actividades prácticas incrementa la participación activa y, por tanto, el aprendizaje continuo (Páez-Quinde et al., 2023).
Recursos multimedia	Materiales audiovisuales como herramientas en el aula invertida (Lage et al., 2000).
Colaboración	La interacción grupal mejora los resultados del aprendizaje (Herreid y Schiller, 2013).
Experiencia práctica	La educación debe estar basada en la experiencia y la acción como núcleo del aprendizaje y los casos prácticos (Bot et al., 2005)
Resolución de problemas	La práctica real como eje para la asimilación de conceptos (Yeo y Marquardt, 2015).
Trabajo colaborativo	La cooperación mejora la retención y la comprensión de conceptos complejos que, de forma individual, son menos incognoscibles (Tlhoaele et al., 2015).
Sistema de recompensas	Introducción de mecánicas de juego en el aula como incentivos para fomentar la motivación y el compromiso (Boudadi y Gutiérrez-Cólon, 2020).
Competitividad	La competencia saludable fomenta la participación activa y el trabajo colaborativo en entornos educativos gamificados (Kapp, 2012).
Progresión por hitos	La gamificación debe incluir hitos o logros claros, acordados, accesibles y acotados para mantener la atención y el interés del aprendiz (Nicholson, 2015).
Cohesión narrativa	Estructuras narrativas complejas que parte de un relato base y que permiten la participación activa de los usuarios (Freire-Sánchez et al., 2023).
Nuevas dinámicas	Los múltiples formatos y plataformas generan nuevas formas de aprendizaje y dinámicas en clase (Acedo-García, 2023).
Conecta y vincula a los participantes	Creación de relatos o storyworlds que conecten a las personas con las narrativas y les permitan experimentar de manera inmersiva (Vidal-Mestre et al., 2023).
Expansión transmedia	La integración lógica de diferentes medios asegura la inmersión y comprensión de la historia que se expande a nuevas mundos y plataformas (Ryan, 2013).

Fuente: elaboración propia

El análisis cuantitativo del caso de estudio se ha centralizado en la asignatura Dirección de Eventos y Protocolo de la titulación de Publicidad y RRPP durante el curso 2023-24. Sin embargo, el análisis cualitativo se ha realizado con efecto retroactivo, observando cómo ha evolucionado el eje narrativo y cómo se ha expandido su universo transmedia.

4. RESULTADOS

Los resultados demuestran que el alumnado aprende a conceptualizar, diseñar estratégicamente, organizar, desarrollar y expandir a través de una comunicación 360º un evento que responde a toda una estructura narrativa transmedia. Una de las características más destacadas de esta experiencia es la autonomía que se les concede a los estudiantes. En lugar de actuar como receptores pasivos del conocimiento, ellos mismos toman las riendas de su aprendizaje. Esto implica asumir roles concretos que exigen compromiso, responsabilidad y un grado significativo de autoorganización. Cada decisión individual tiene implicaciones colectivas, lo que les permite comprender el impacto de sus acciones en un sistema complejo. Esta autonomía fomenta una relación activa con el conocimiento, donde los participantes no dependen de instrucciones constantes, sino que identifican problemas, diseñan soluciones y ejecutan estrategias que alinean sus objetivos personales con los grupales.

El aprendizaje activo se manifiesta en cada etapa del proceso. Los estudiantes son los arquitectos de campañas publicitarias que deben cumplir con estándares técnicos elevados y conectar con audiencias reales. Conceptualizan, hacen bajadas creativas, diseñan la identidad visual corporativa, gestionan presupuestos, planifican eventos y producen contenidos. Desde la convocatoria de medios hasta la presentación de la gala, todo recae sobre sus hombros con la supervisión de dos profesores. Más que un simple ejercicio académico, estas actividades les colocan en escenarios que emulan las exigencias del mundo profesional. Se les enfrenta a situaciones donde las decisiones deben tomarse con rapidez, los errores tienen consecuencias tangibles y el éxito depende tanto de la creatividad como de la capacidad de ejecución y plasmación.

En este marco, los recursos multimedia juegan un papel importante en el entorno mediático en el que se desenvuelven los GoliADs es rico y diverso: podcasts, spots publicitarios, estrategias para redes sociales y medios ganados son parte del repertorio que los estudiantes exploran y dominan. Esto amplía sus habilidades técnicas y les enseña a pensar estratégicamente sobre cómo adaptar sus mensajes a los distintos formatos y plataformas, como también las diferencias entre dirigirse al público interno y al externo. El uso inteligente de estos recursos no se limita a la creación de contenido atractivo; también les obliga a comprender las dinámicas de comunicación contemporáneas, donde la narrativa, la inmediatez y la interacción con la audiencia son clave para que el evento sea un éxito y pueda llegar a todos los *stakeholders*.

Un aspecto particularmente interesante de esta experiencia es la forma en que se organiza el trabajo en equipo. Los estudiantes se dividen en grupos especializados que reflejan las distintas áreas funcionales de un proyecto real: corporativa y audiovisual, agencias, TIC, control, entre otras. Cada grupo opera con cierta independencia, pero dentro de un marco colaborativo que requiere coordinación constante. Esta estructura, lejos de fragmentar el proceso, lo enriquece al obligar a los participantes a estimular la comunicación interna, compartir recursos y buscar soluciones colectivas a problemas compartidos. La interacción entre equipos genera una dinámica que fomenta la cooperación y mejora la calidad del aprendizaje, al permitirles experimentar cómo sus esfuerzos individuales contribuyen a un resultado global que los identifica.

Además, los desafíos planteados en los GoliADs están diseñados para reflejar las complejidades del mundo real. Enfrentar plazos ajustados, expectativas claras, objetivos SMART y presupuestos limitados introduce un nivel de realismo que eleva la experiencia más allá de lo que cualquier simulación podría ofrecer. Los estudiantes no están simplemente resolviendo ejercicios abstractos; están navegando problemas auténticos que exigen creatividad, pragmatismo y un pensamiento crítico. Este componente práctico tiene un impacto considerable en su formación, ya que les permite integrar conocimientos teóricos en escenarios de aplicación directa, consolidando habilidades y resultados de aprendizaje que serán esenciales en su desarrollo profesional.

La narrativa también desempeña un papel central en el diseño de las campañas. Cada año, los conceptos creativos deben estar perfectamente cohesionados, conectando con las audiencias a través de historias en los guiones de la gala y las diferentes acciones. Esto exige a los estudiantes ser innovadores, respetar la tradición y la identidad del evento edición en edición. El concepto de *David contra Goliat*, por ejemplo, es el marco narrativo que encapsula los valores de desafiar a las agencias, el ingenio para sorprender y su capacidad de superación que los premios buscan promover. Construir una historia que combine estos elementos con un mensaje claro, corporativo y atractivo requiere un equilibrio cuidadoso entre creatividad, estrategia y coherencia en todos los aspectos.

La integración de asignaturas y profesores de distintas áreas añade otra capa de complejidad y riqueza al proceso. Este enfoque transversal fomenta la creación de sinergias que rompen las divisiones disciplinarias tradicionales, permitiendo que los estudiantes experimenten el aprendizaje como un sistema integrado. Este cruce de perspectivas amplía su comprensión de los problemas que enfrentan y les enseña a abordar los desafíos desde múltiples ángulos, preparándolos para trabajar en entornos multidimensionales. Por otra parte, la dimensión emocional del proyecto es especialmente significativa. Los estudiantes se convierten en parte de un relato más amplio que evoluciona con cada generación. La inmersión en este *storyworld* genera una conexión que trasciende lo académico, creando un sentido de pertenencia y orgullo que es difícil de replicar en otros contextos. Este vínculo emocional les permite expandir el legado que reciben, adaptándolo al contexto del presente.

Por último, la expansión transmedia de los GoliADs refleja cómo las narrativas pueden trascender fronteras, tanto en términos de medios como de impacto. Las campañas no se limitan a un único canal; integran múltiples plataformas para crear una experiencia inmersiva y efectiva que alcanza a audiencias diversas, tanto internas (estudiantes, profesores, trabajadores de administración y servicios) como externas (futuros estudiantes, medios, agencias, profesionales, etc.). Este hecho amplifica el alcance del evento y enriquece la experiencia de los estudiantes, quienes aprenden a navegar y dominar un ecosistema comunicativo complejo.

A efectos de organización, las ediciones de GoliADs han formado a un nutrido grupo de estudiantes, llegando a un cómputo global de 684 estudiantes desde su primera edición en el curso 2006-2007 hasta llegar a la más reciente del curso 2023-2024. Las franjas de participación han oscilado entre los 20 y los 60 alumnos, consiguiendo la máxima participación de ADvids organizadores en la edición del 2011-2012 con 65 participantes. Concretamente, en la edición del año pasado el equipo estuvo formado por 44 alumnos organizadores distribuidos en diferentes disciplinas: 33 de Publicidad y Relaciones Públicas y 11 de Periodismo. Se mantiene el número de participantes, pero se acentúa el trabajo transversal y multidisciplinar entre estudiantes de estudios diferentes, así como la colaboración directa o indirecta con 32 personas pertenecientes al Personal Docente Investigador (PDI) y el Personal de Administración y Servicios (PAS). Del total del alumnado, 23 personas valoran muy positivamente la experiencia real del evento y el grupo en su totalidad destaca la labor del profesorado en velar por recrear en todo momento un ambiente verídico y tangible como el de un entorno profesional. En general, 20 de los participantes valoran su experiencia con la máxima calificación posible, un 10, mientras 2 de ellos lo hacen con un 9,5 y 12 con un 9. En su conjunto la experiencia alcanza su particularidad transmedia gracias a las 1.027 visualizaciones online del evento, alcanzando un 34% más que en la edición anterior. También aumenta el uso de Instagram en un 18% y, sobre todo, se produce un claro aumento con el 100% de seguidores nuevos en la red TikTok.

De esta forma, los GoliADs se consagran como una propuesta académica, docente, formativa y profesional gratamente valorada por el alumnado, el profesorado y toda la comunidad universitaria, incluyendo, al PDI y al PAS, por su aspecto innovador y por ser una iniciativa afianzada en el tiempo y cada vez más diversa y multidisciplinar. En su conjunto, los premios GoliADs constituyen mucho más que un proyecto educativo; son una plataforma para el descubrimiento, la experimentación y la transformación personal. A través de ellos, los estudiantes adquieren habilidades técnicas y estratégicas y desarrollan una comprensión profunda de lo que significa colaborar, innovar y comunicar en un mundo en constante cambio.

5. DISCUSIÓN

Los premios GoliADs constituyen un modelo educativo único que, lejos de limitarse a la enseñanza tradicional, involucra a los estudiantes en una experiencia profundamente transformadora. En este entorno, convergen múltiples variables que enriquecen el aprendizaje, lo convierten en un proceso activo y desafían las metodologías tradicionales. Este enfoque no solo impacta en las competencias técnicas de los participantes, sino que redefine la forma en que se conectan con su entorno, sus compañeros y el contenido que producen. A continuación, se discuten los tres objetivos principales según los hallazgos obtenidos:

Respecto al O. P. 1. Exploración del impacto de la combinación de metodologías en el aprendizaje del GoliADs UAO CEU *Awards*, el análisis realizado confirma que la combinación de metodologías como el *learning by doing*, la gamificación y el aula invertida tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes participantes (ADvids) en el certamen GoliADs. Estas metodologías, integradas en la estructura del evento, promueven el desarrollo de habilidades prácticas de la comunicación, la producción audiovisual y la asimilación de conceptos teóricos de la gestión de eventos y el protocolo en un entorno dinámico. El *learning by doing* destaca por proporcionar una experiencia realista en la que los estudiantes enfrentan retos similares a los del ámbito profesional, reforzando su capacidad de resolución de problemas. Por otro lado, la gamificación impulsa la motivación y el compromiso, gracias a elementos como la notoriedad de los premios y el reconocimiento público.

Además, la gamificación, abordada por autores como Nicholson (2015), se centra en mantener la motivación a través de recompensas e hitos claros. Si bien los GoliADs implementan estas dinámicas con éxito mediante el uso de premios y reconocimientos, sería relevante analizar cómo estas mecánicas impactan la sostenibilidad de la motivación intrínseca de los estudiantes frente a la extrínseca, un aspecto que Nicholson considera crítico para garantizar aprendizajes profundos y no meramente instrumentales.

Finalmente, el modelo de aula invertida permite optimizar el tiempo de interacción presencial, centrándose en actividades prácticas de alto

valor formativo que realizan divididos en equipos interconectados con ciertas tareas y responsabilidades concretas acordadas al inicio. La combinación de metodologías como el *learning by doing*, la gamificación y el aula invertida, como destaca Bergmann y Sams (2012), enfatiza la autonomía del estudiante al desplazar el foco del profesor hacia el alumno como protagonista del aprendizaje. Este modelo, corroborado por los resultados obtenidos, estimula habilidades como la resolución de problemas y la autoorganización en contextos prácticos, acercando el entorno educativo al profesional. Sin embargo, se observa una limitación en la retroalimentación que reciben los estudiantes: aunque las dinámicas grupales permiten cierto aprendizaje colaborativo, la naturaleza de los hitos y la progresión podrían enriquecerse mediante una mayor integración de evaluaciones formativas continuas que hagan más explícito el desarrollo de competencias a lo largo del proceso, como sugieren Páez-Quinde et al. (2023).

En cuanto al *O. P. 2. Contribución de las narrativas transmedia a la formación integral de los estudiantes*, el uso de narrativas transmedia en el contexto de los GoliADs permite a los estudiantes explorar nuevas formas de creatividad y expresión narrativa, contribuyendo directamente a su formación integral. Al desarrollar campañas publicitarias que abarcan múltiples plataformas y formatos, los participantes experimentan un entorno que demanda innovación, cohesión narrativa y habilidades técnicas avanzadas. Además, la creación de un universo narrativo transmedia fomenta la conexión emocional de los estudiantes con los proyectos que desarrollan, haciendo que sientan que forman parte activa de su proceso educativo a la par que promueven una inmersión significativa en los contenidos, pues se sienten parte tanto de lo que significa ser un ADvid como de formar parte un universo con dos décadas de tradición que se expande edición en edición.

Por último, en lo que respecta al *O.P.3. Beneficios y consecuencias de integrar estas estrategias en la educación en Gestión de Eventos y Protocolo*, el caso de los GoliADs evidencia cómo la integración de metodologías innovadoras puede transformar la educación en áreas como la gestión de eventos y el protocolo. Al replicar los desafíos reales de la industria publicitaria y de eventos, el certamen ofrece una plataforma

donde los estudiantes desarrollan competencias clave como la organización, la planificación estratégica, la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo, el liderazgo, la proactividad, la organización, la gestión de recursos, la empatía, la cohesión de equipos o el pragmatismo.

6. CONCLUSIONES

Como se ha podido ver en los resultados, la plasmación de esta innovación docente tiene como consecuencia una valoración muy positiva en las evaluaciones docentes y en las encuestas *ad hoc* que se han realizado para analizar la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes universitario. La propuesta metodológica de los GoliADs también pone en evidencia un cambio paradigmático en la educación superior, donde las fronteras entre el aula y el mundo profesional están encaminadas a diluirse progresivamente, y más con la irrupción de la IA. Este modelo combina las demandas tradicionales del aprendizaje práctico con dimensiones emocionales y narrativas que conectan profundamente con los estudiantes en un universo narrativo que sienten como suyo. La integración de este universo en particular se convierte en un catalizador del compromiso estudiantil, al fomentar una sensación de pertenencia y protagonismo que va más allá de una asignatura convencional.

La implicación que genera el ser parte de un *storyworld* como el de los GoliADs resalta la importancia de las narrativas en el aprendizaje contemporáneo, donde aprenden habilidades técnicas y construyen conexiones personales con el proyecto. Este hecho les ayuda a interiorizar mejor los conceptos y metodologías. Consideramos que este tipo de aprendizaje no debe ser visto exclusivamente como un proceso de adquisición de conocimiento, sino también como una experiencia integral, enriquecedora, diferencial en el mercado educativo y muy distintiva.

Por otra parte, la capacidad del certamen para integrar múltiples plataformas, medios y la integración de prácticas transversales que implican a otros profesores de otras asignaturas, refuerza el carácter interdisciplinar de esta experiencia educativa. Los GoliADs no se limitan a un solo formato ni a un único enfoque narrativo, en tanto que abren las puertas a la creatividad y a la innovación mediante la convergencia de

disciplinas. De esta manera, se amplía las competencias de los estudiantes, preparándolos para adaptarse a un entorno profesional marcado por la complejidad y la transformación constante. La progresión estructurada por hitos también merece ser destacada como una de las fortalezas del modelo. Este esquema facilita la organización y la claridad del proceso, además mantiene el interés y el compromiso a lo largo del tiempo. Los estudiantes aprenden a gestionar su tiempo, a priorizar tareas y a cumplir con plazos exigentes, competencias que son esenciales en cualquier carrera profesional y también en la mayoría de los trabajos.

Por tanto, según nuestra investigación, podemos afirmar que un tipo de metodología combinada como los GoliADs, centrada en la experiencia, la narrativa y la colaboración puede redefinir la formación universitaria. Más allá de su éxito como herramienta pedagógica, el certamen establece un precedente de cómo las instituciones pueden innovar en sus metodologías para preparar a los estudiantes de manera más efectiva, relevante y significativas. Creemos que este tipo de enseñanza responde a una innovación docente que destaca por (1) la conexión con el mundo profesional, (2) el desarrollo de habilidades blandas como y (3) la motivación intrínseca de los estudiantes al participar en la creación de este evento transmedia desde todas las fases y perspectivas posibles.

En cuanto a las limitaciones, consideramos que sería beneficioso incluir métodos de análisis de datos más avanzados, como el uso de herramientas de minería de datos o análisis de redes, para comprender mejor las dinámicas colaborativas y las interacciones entre los equipos multidisciplinares. Estas técnicas podrían revelar patrones en la asignación de roles, la distribución de tareas y el impacto de las dinámicas de grupo en el aprendizaje individual y colectivo, alineándose con las recomendaciones de Tlhoaele et al. (2015).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a Albert Maruny y Xavier Casado la aportación de encuestas y datos relevantes a la asignatura Dirección de Eventos y Protocolo donde nace el certamen GoliADs UAO CEU *Awards*. También agradecemos a la Universitat Abat Oliba CEU el apoyo a esta investigación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a Albert Maruny y Xavier Casado la aportación de encuestas y datos relevantes a la asignatura Dirección de Eventos y Protocolo donde nace el certamen GoliADs UAO CEU *Awards*. También agradecemos a la Universitat Abat Oliba CEU el apoyo a esta investigación.

8. REFERENCIAS

Acedo-García, A. (2023). Gamificación y narrativas transmedia en la enseñanza de la escritura creativa y la Literatura española. *L'Âge d'or, 16*. https://doi.org/10.4000/agedor.7041

Bot, L., Gossiaux, P. B., Rauch, C. P. y Tabiou, S. (2005). 'Learning by doing': a teaching method for active learning in scientific graduate education. *European Journal of Engineering Education, 30*(1), 105-119. https://doi.org/10.1080/03043790512331313868

Boudadi, N. y Gutiérrez-Cólon, M. (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The EUROCALL Review, 28*, 57-69. https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974

Buil-Fabregá, M., Martínez Casanovas, M., Ruiz-Munzón, N. y Filho, W. (2019). Flipped classroom as an active learning methodology in sustainable development curricula. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/SU11174577

Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del cine a través de una estrategia de *storytelling* y *storydoing* teatral aplicada al ámbito universitario. *ICONO14*, 17(2), 154-181. https://doi.org/10.7195/ri14.v17i2.1378

Freire-Sánchez, A., Vidal-Mestre, M. y Gracia-Mercadé, C. (2023). La revisión del universo narrativo transmedia desde la perspectiva de los elementos que lo integran: storyworlds, multiversos y narrativas mixtas. *Austral Comunicación, 12*(1), 1-28. https://doi.org/10.26422/aucom.2023.1201.frei

Louhab, F. E., Bahnasse, A., Bensalah, F., Khiat, A., Khiat, Y., & Talea, M. (2019). Novel approach for adaptive flipped classroom based on learning management system. *Education and Information Technologies, 25*, 755-773. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09994-0

Martínez Rodrigo, C., & González Fernández, P. (2012). Metodologías activas en la educación superior: Implicaciones para el EEES. En *Innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 52-74). Editorial Universitaria.

Morris, P. K. (2016). Team Teaching of Creative Advertising and Public Relations Courses. *Journal of Advertising Education, 20*(1-2), 44-53. https://doi.org/10.1177/10980482160201-205

Moya E. & Moya, J. (2018). Prosumo, Swarming y Transmedia. Hacia un nuevo concepto de Stakeholder. *Revista ICONO14, 16*(2), 25-50. https://doi.org/10.7195/ri14.v16i2.1213

Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. En T. Reiners & L. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1

Noguera, E. & González Sorribes, A. (2020). Transmedia storytelling edutainment experience in engineering studies. *Proceedings INTED*. https://doi.org/10.21125/inted.2020.1510

Páez-Quinde, C., Hernández-Rosales, M. J., Robles-Ortega, D. A., & Mendoza-Chavarria, V. (2023). Flipped classroom methodology as a teaching strategy in education 4.0. *IEEE Global Engineering Education Conference*. https://doi.org/10.1109/EDUCON54358.2023.10125150

Rodrigues, P. & Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 9*(6), 42-48. https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134

Ryan, M.-L. (2013). Transmedia storytelling and transfictionality. *Poetics Today, 34*(3), 361-388. https://doi.org/10.1215/03335372-2325250

Tlhoaele, M., Suhre, C., & Hofman, A. (2015). Using technology-enhanced, cooperative, group-project learning for student comprehension and academic performance. *European Journal of Engineering Education, 41*(3), 263-278. https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056102

Vidal-Mestre, M., Freire Sánchez, A., & Gracia-Mercadé, C. (2023). El universo narrativo transmedia de MasterChef: un modelo narrativo estructurado. *Comunicación y Sociedad*, e8428. https://doi.org/10.32870/cys.v2023.8428

Yeo, R. & Marquardt, M. (2015). (Re) Interpreting Action, Learning, and Experience: Integrating Action Learning and Experiential Learning for HRD. *Human Resource Development Quarterly, 26*, 81-107. https://doi.org/10.1002/HRDQ.21199